

Diretrizes do Banco Mundial para a educação pública brasileira: a atividade orientadora de ensino como possibilidade de superação da alienação do conhecimento matemático

World Bank guidelines for brazilian public education: the teach-ing orienting activity as a possibility for overcoming the aliena-tion of mathematical knowledge

Directrices del Banco Mundial para la educación pública brasile-ña: orientación de las actividades didácticas como posibilidad de superar la alienación del conocimiento matemático

DOI: 10.54901/educa.v9-688

Antonio Marcos Firmino da Silva¹
Neuton Alves de Araújo²

RESUMO: O processo de humanização depende da apropriação de conhecimentos históricos, mas, no capitalismo, lógicas mercadológicas alienam o conhecimento e limitam o desenvolvimento do pensamento teórico da classe trabalhadora. Fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade (Marx e Engels, 2010; Vigotski, 2001; Leontiev, 1978; Saviani, 2009; Moura, 1996), este artigo objetiva analisar criticamente as diretrizes do relatório "Um Ajuste Justo" (Banco Mundial, 2017) e investigar seus impactos no desenvolvimento do letramento matemático. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental baseada na Análise Documental Crítica (Evangelista, 2012). Os resultados evidenciam que o Banco Mundial reduz a educação à reprodução mecânica para avaliações padronizadas (como o PISA), negligenciando a formação humana e precarizando o trabalho docente. O artigo defende que o letramento matemático exige superar esse modelo utilitarista e desumanizador. Conclui-se que essa superação requer a valorização concreta dos profissionais da educação e a garantia de infraestrutura adequada, pois apenas sob condições materiais favoráveis é viável efetivar práticas pedagógicas contra-hegemônicas, a exemplo da AOE.

Palavras-chave: letramento matemático; Banco Mundial; atividade orientadora de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Através do letramento matemático, o homem pode estabelecer uma relação fundamental entre o conceito teórico e a realidade objetiva que o cerca. No entanto, para que o sujeito atinja esse nível de significação e desenvolva suas funções psicológicas superiores (FPS), se faz

¹ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil.
E-mail: antonio_marcos@ufpi.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5459-6713>

² Doutor em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: doutor.neuton@ufpi.edu.br

necessário que as condições materiais e, conseqüentemente, as pedagógicas possibilitem a apropriação da produção humana acumulada historicamente.

No entanto, é sabido que, no contexto do sistema capitalista atual, o foco primordial é a obtenção de lucro e a manutenção da divisão de classes. As lógicas mercadológicas adentram o espaço escolar e interferem diretamente na educação formal. Ocorre, assim, um aprofundamento das desigualdades que vai além da restrição ao acesso e à permanência, mas, manifesta-se também na alienação do conhecimento, sendo, então, à classe trabalhadora, muitas vezes, negado o direito à formação do pensamento teórico, substituído por um ensino fragmentado e utilitarista.

É nesse cenário que organismos internacionais exercem forte influência sobre as políticas públicas educacionais brasileiras. Assim, este artigo tem por objetivo analisar criticamente as diretrizes do relatório "Um Ajuste Justo" (2017) do Banco Mundial para a educação pública brasileira e seus impactos no letramento matemático. Nesse sentido, o presente estudo parte do seguinte questionamento: De que maneira as diretrizes do relatório 'Um Ajuste Justo' (2017) do Banco Mundial impactam o desenvolvimento do letramento matemático e, conseqüentemente, o processo de formação humana na educação pública brasileira?

Para responder a essa questão, o estudo fundamenta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. A pesquisa justifica-se pela urgência em problematizar a atual tendência de redução do processo educativo a um mero treinamento para avaliações padronizadas de larga escala. Diante desse cenário, torna-se imperativo evidenciar as contradições do modelo neoliberal e apontar caminhos metodológicos emancipatórios. Nesse sentido, apresentamos a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como uma possibilidade de promoção da unidade dialética entre o significado social e o sentido pessoal da matemática na formação humana.

Com a intenção de melhor situarmos o(a) leitor(a) acerca do embasamento teórico e metodológico, quanto ao formato estrutural deste artigo, além da introdução, inicialmente apresentamos a discussão sobre os métodos empregados. Posteriormente, no referencial teórico, discutimos acerca do processo de formação humana e sociedade capitalista, da educação brasileira e sua relação com o capitalismo, a formação e valorização dos professores e do letramento matemático e formação humana e, por último, trazemos os resultados e discussões.

2 MÉTODOS

Metodologicamente, a presente pesquisa estrutura-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (Paulo Netto, 2011). Para isso, assumimos que a compreensão das políticas educacionais exige a superação das aparências dos fenômenos para apreender a essência e as contradições intrínsecas do real (Kosik, 1976). Em oposição às matrizes teóricas que dicotomizam os aspectos quantitativos e qualitativos, ou que fragmentam o objeto de estudo, o método dialético compreende a realidade social como uma totalidade concreta, dinâmica e histórica.

Nesse sentido, os processos formativos e as diretrizes educacionais são analisados em sua relação inseparável com as determinações materiais imediatas e com a lógica de reprodução do sistema capitalista global (Marx; Engels, 2010). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, pautada em uma perspectiva crítica.

Por conseguinte, a pesquisa bibliográfica, sob essa lente epistemológica, afasta-se do mero levantamento descritivo de fontes prévias. Ela se constitui como um esforço de apropriação das objetivações humanas já consolidadas, permitindo o embasamento para a crítica teórica.

Para dar sustentação a esse entendimento, autores como Saviani (2018) e Duarte (2016) oferecem a base adequada para compreendermos a educação formal não como um campo ideológico neutro, mas como um espaço de disputa política onde a classe trabalhadora precisa se apropriar do conhecimento historicamente acumulado.

No que tange ao recorte empírico, a análise concentra-se no relatório "Um Ajuste Justo" (Banco Mundial, 2017), com foco no capítulo destinado à educação pública brasileira. Para o trato investigativo deste material, refuta-se a utilização de categorias estruturalistas rígidas. No lugar de técnicas puramente classificatórias, adota-se a análise documental crítica (Evangalista, 2012), compreendendo o documento institucional como a materialização de um projeto hegemônico de classe.

A partir dessa escolha metodológica, a análise desvela a ideologia subjacente às recomendações da agência, evidenciando como a racionalidade mercantilista e a busca pela eficiência financeira operam articuladamente no sentido de precarizar o trabalho docente e limitar a formação humana integral.

Nessa direção, o percurso analítico desenhado concentra-se nas contradições existentes entre a perspectiva utilitarista do capital e a urgência de uma educação emancipadora. Em vez de reduzir a interpretação a recortes semânticos isolados, o movimento investigativo orienta-se

com base na categoria da atividade (Leontiev, 1978), que é essencial para entender a práxis humana.

Dessa forma, a análise documental direciona-se aos impactos das diretrizes impostas pelo Banco Mundial sobre as condições objetivas para a promoção do letramento matemático nas escolas públicas. A análise expõe a falácia de um modelo focado no treinamento mecânico para avaliações padronizadas, o qual subtrai o significado social da matemática ensinada.

3 FORMAÇÃO HUMANA E CAPITALISMO: REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Tomando por base os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade em Leontiev, este tópico discute o papel da educação na sociedade capitalista. A discussão começa abordando as contradições entre a alienação do trabalhador e a necessidade de formação humana. Na sequência, examina como a lógica de mercado ditada por organismos internacionais impacta a educação pública brasileira e precariza o trabalho do professor. A fundamentação encerra-se com o debate sobre o letramento matemático, criticando o modelo de avaliações padronizadas e defendendo a AOE como uma possibilidade metodológica.

3.1 Processo de Formação Humana e Sociedade Capitalista

A relação dialética entre homem e natureza permitiu o seu desenvolvimento. Para isso, o homem exerceu sua ação sobre a natureza, transformando-a e isso, consequentemente, transformou a si mesmo. Decorre desse pressuposto marxista que o processo de humanização do homem não decorre de um processo inato, mas de uma construção onde o homem produz sua própria humanização, como tão bem esclarecido por Saviani (2018, p. 245), ao explicitar que,

O homem, é com efeito, aquele animal que, sem deixar de ser natural, entra em contradição com a natureza necessitando negá-la para afirmar sua humanidade, o que ele faz transformando a natureza e ajustando-a a suas necessidades. Portanto, enquanto os demais animais têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem precisa produzir sua própria existência. Portanto, ele não nasce homem, ele se forma homem.

Na verdade, é a necessidade que leva o homem, pela busca da satisfação dessa, transformar a natureza, mediada pelo trabalho, categoria central do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels (2010), sendo que é por meio desta categoria que são construídas todas as relações sociais e culturais do homem. A esse respeito, Lukács (1979, p. 87), assim, se posiciona:

O trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

Portanto, é o trabalho que diferencia o homem dos outros animais, pela sua capacidade de produzir os meios de satisfação de suas necessidades. Ademais, através da produção material desses meios transforma a realidade na qual está inserido, produzindo em si suas próprias necessidades.

Sendo assim, é pela mediação do trabalho que as sociedades vão se tornando mais complexas, bem como a linguagem mais elaborada, que vão sendo desenvolvidos novos instrumentos e signos, sistemas econômicos e acordos sociais. Nesse processo de complexificação, o desenvolvimento do sujeito consolida-se na esfera coletiva, dinâmica na qual ele produz, apropria-se e transforma a realidade objetiva para atender a novas necessidades

Nesse contexto, o homem através do trabalho constrói o legado humano ao longo da história, sendo necessário que “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criados pelas gerações precedentes” (Leontiev, 1978, p. 265). O autor afirma que o mundo material já está disponível ao homem, pois se trata da produção deixada pelas gerações anteriores, mas que precisa ser apropriada, e que a partir disso o homem se torna humanizado.

Assim, através da “apropriação e objetivação da produção humana, isto é, por meio dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens é possível o desenvolvimento da humanidade” (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 49). As autoras destacam a importância desses processos na humanização do homem, deixando claro que sem a devida apropriação e objetivação da produção humana seu desenvolvimento está comprometido.

No que se refere as objetivações, Oliveira (2005, p. 29) explicita que estas são, na verdade,

[...] concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto.

Isto posto, é importante que o homem se aproprie do que foi produzido, visto que seu processo de inserção na sociedade depende desse processo em que ele compreende o funcionamento e a dinâmica social e todo o regramento e conhecimentos nela presentes. Depois desse processo de apropriação, o homem tem a possibilidade de agir sobre a realidade, modificando-a.

Nessa lógica de raciocínio, a educação é o processo de mediação humana em relação aos conhecimentos já desenvolvidos. Nesse sentido, a educação de forma ampla pode ser entendida como a educação familiar, a educação religiosa, educação no seu da comunidade entre outros tipos de educação. Contudo, neste artigo será discutida apenas a educação formal, oferecida no ambiente escolar, onde são organizadas estruturalmente através do ensino e aprendizagem, mas que será tratada em algumas páginas mais à frente.

Dando sequência a essa discussão, enfatizamos que a divisão de trabalho está relacionada ao processo de complexificação da sociedade e no sistema capitalista está apresentada na fragmentação do processo produtivo, ou seja, há uma especialização em uma atividades que são desempenhadas por diferentes trabalhadores, até chegar ao produto final, objetivando a maximização da produção das mercadorias.

Diante desse processo, consequências como a exploração, desigualdade e a alienação se tornam uma realidade social, onde há exploração da força de trabalho e que por fim enriquece apenas os donos dos meios de produção, promove desigualdades pela divisão de classes. Por extensão, de um lado estão os trabalhadores explorados e do outro uma minoria onde estão concentradas as riquezas, além da alienação do trabalho do homem, que tem sua força de trabalho como mercadoria.

Assim, na compreensão de que pelo trabalho é que o homem se humaniza, na sociedade capitalista, ele tem sido moeda de troca entre a classe trabalhadora e os donos dos meios de produção. Sendo assim, a forma de humanização está a serviço da desumanização do homem, em um sistema econômico que visa o lucro acima de tudo e que desenvolve meios para reproduzir e perpetuar a divisão de classes.

Dessa forma, as desigualdades reproduzidas com afincos no meio econômico permeia também a educação que é usada como ferramenta para reproduzir as desigualdades sociais, culturais e econômicas produzidas pelo capitalismo, onde a classe trabalhadora tem

difficultades de acesso, permanência e qualidade da educação em face à manutenção de privilégios para uma elite dominante.

Ainda contextualizando sobre o capitalismo, a lógica de mercado desse sistema baseia-se exclusivamente na obtenção do lucro, mesmo que esse advenha da negação de necessidades básicas do homem, que é sua humanização. Nesse sentido, se, por um lado, é pelo trabalho que o homem se humaniza, por outro, é também por ele que vivencia a desumanização. Isso ocorre porque a hegemonia do sistema capitalista desenvolve barreiras que alienam e dificultam a satisfação das necessidades da classe trabalhadora.

No capitalismo, o trabalho ao invés de ser a atividade humanizadora do homem, entra como moeda de troca por parte de quem não detém os meios de produção, e isso associada a busca pelo lucro acaba que sendo utilizada pela burguesia como um meio para reproduzir seu status enquanto classe privilegiada, em uma sociedade repleta de alienação pelo trabalho.

É oportuno explicarmos que, a alienação tem seu berço na exploração do homem pela sua força de trabalho e é definida por Marx (2002 p. 111) no seguinte contexto:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Assim, o autor explica que quanto mais o trabalhador produz riqueza, mais pobre ele fica. Isso ocorre pelo fato de que no capitalismo o produto é o mais importante, e em uma sociedade complexa e moderna tal qual estamos inseridos, há a produção em grandes quantidades e com isso, o trabalho humano se torna uma mercadoria cada vez menos valiosa.

Nesse sistema de exploração da força de trabalho, o trabalhador não tem domínio sobre o produto do seu trabalho, ele produz mercadorias a qual não terão acesso a menos que consiga dinheiro para obtê-las, já que o resultado do seu trabalho pertence aos donos dos meios de produção. Portanto, seu trabalho é mercadoria e ao mesmo tempo, e por isso não tem acesso direto ao produto de seu trabalho e muitos trabalhadores não tem consciência dessa contradição vivida.

Diante do exposto, é possível observarmos que o homem não está mais no controle da sua atividade motriz - o trabalho -, mas que para sobreviver em uma sociedade desigual e exploratória, o coloca à disposição de uma minoria que tem por objetivo reproduzir o contexto

vigente. E para isso, adentra às mais diversas áreas da sociedade, dentre elas, podemos citar a educação e nela interfere para que sua permanência em posição privilegiada seja mantida.

A alienação capitalista ultrapassa a esfera do trabalho e atinge o conhecimento, limitando e muitas vezes privando a classe trabalhadora da teoria. O acesso fragmentado aos saberes históricos descaracteriza o conhecimento, pois, em vez de assumir um sentido pessoal emancipador, ele é reduzido a um significado social meramente utilitário.

Ao negar as condições materiais e objetivas para a apropriação do saber em sua totalidade, o modo de produção vigente ataca diretamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, limitando suas ferramentas intelectuais e mantendo-o refém de um ensino pragmático e esvaziado de sentido crítico.

Educação brasileira e sua relação com o capitalismo

A educação é uma produção humana, também fruto do trabalho com a função de mediar o processo de apropriação da produção humana, sendo desenvolvidos os meios para que essa mediação possa ocorrer, entre eles, os instrumentos e signos utilizados no processo educativo. Nesse contexto, o processo educativo é, portanto, assim, caracterizado por Libâneo (2002, p. 9):

Há, pois, duas características fundamentais do ato educativo intencional: primeiro, a de ser uma atividade humana intencional; segundo, a de ser uma prática social. No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.

Fica evidenciado nas reflexões de Libâneo que a educação tem como característica a intencionalidade que se trata de “uma prática social”. De fato, o processo educativo não é um ato sem intenção e, certamente, a educação está entrelaçada com as outras áreas da sociedade, contudo, não deve ter como fim a reprodução de uma sociedade desigual.

Mas, uma breve reflexão com base na história brasileira é possível encontrar a ligação íntima entre educação, trabalho e política e a elite. Nesse sentido, a Constituição de 1937 (Brasil, 1937), no artigo 129, em seu parágrafo 1º, de maneira explícita afirma que a educação profissional é destinada “as classes menos favorecidas”, evidenciando uma formação para a

exploração da força de trabalho dos menos afortunados, com foco apenas na formação de mão de obra ao invés da formação integral do sujeito.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no seu artigo 205, destaca a necessidade de formação da “pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Aqui também a educação tem como função a formação para o mercado de trabalho, mas não é de estranhar, visto que em um sistema agonizante pelo lucro desenfreado, a legislação vigente precisa garantir os postos de privilégios nos quais se assentam uma minoria.

Não é recente que as decisões sobre a educação passam pelas mãos de empresários, e a crescente mercantilização do ensino visa a manutenção da classe trabalhadora como mão de obra. Os empresários ocupam cargos indicados em vários níveis da gestão da educação, tais como secretarias e conselhos de educação e, conforme Pederiva (2015), eles vêm com a percepção de administração aplicada em negócios e buscam implementá-los na educação com o mesmo objetivo - a obtenção de lucro.

Isso se tornou comum na educação, que a educação brasileira recebe financiamento internacional. Com isso, o governo busca alinhar sempre que conveniente as concepções de educação, investimentos e reformas aos objetivos da sua agência financiadora, sendo que um dos passos requeridos é a entrada de entidades privadas na educação pública, o que inclui a participação nas tomadas de decisões.

Nessa mesma direção, essa lógica mercadológica não se restringe à educação. A ingerência de grupos empresariais na administração pública intensificou-se com a implementação do modelo neoliberal no Brasil, cujo marco referencial é frequentemente atribuído ao governo de Fernando Collor de Mello. A partir desse período, iniciaram-se intensos processos de privatização e interferência privada nos serviços estatais, ofensiva à qual a educação pública continua sendo submetida para ceder a esses interesses.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 2º mantém-se alinhada à Constituição Federal de 88, onde considera função da escola preparar o sujeito para o mercado de trabalho; explicita que essa obrigação é da Família e do Estado. Vale destacarmos que, também, na LDB aparecem artigos que regulamentam a existência de escolas privadas por meio do seu artigo 3º, inciso V: “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” que implementa a educação privada no Brasil.

Assim, alinhado aos objetivos estabelecidos por orientação do Banco Mundial, do qual o Brasil recebe recursos financeiros, ao longo dos anos foi realizando reformas a fim de adequar a política nacional de educação aos intentos da classe dominante, os detentores do capital. Na verdade, é através dos relatórios emitidos pelo Banco Mundial que o Brasil estabelece as metas

as quais intenta alcançar. Para Frigotto (2011), tais reformas reforçam problemáticas como a baixa remuneração de professores o que reflete em uma educação de péssima qualidade para muitos.

Feitas as considerações, entendemos que a influência do Banco Mundial nos rumos da educação pública no Brasil sob os argumentos de melhorar a qualidade e a equidade, promovem, portanto, a reprodução de desigualdades, visto que as mudanças suscitadas estão assentadas na eficiência econômica e na privatização, princípios esses disseminados pelo neoliberalismo, o que na prática implica em cortes de gastos, avaliações padronizadas e na precarização da remuneração dos professores.

3.2 Sobre a Formação e Valorização dos Professores

Com a constante mudança da sociedade, foram surgindo novas necessidades à formação de professores, visto que devido à complexidade da sociedade fazia-se necessário um profissional com mais habilidades e competências para atender àquelas demandas formativas que foram surgindo.

Assim, atualmente há o entendimento que para atuar como docente na educação formal, é necessário que antes, ocorra um processo formativo que possibilite a apropriação de conhecimentos que, por sua vez, possam subsidiar a atividade do educador, posto que, como preconizam Nóvoa (1992) e Saviani (2009), não se trata de uma vocação, mas de uma escolha que implica em uma formação subsidiada de conhecimentos teóricos e práticos, sendo fundamental a integração entre essas dimensões.

Face ao exposto, várias leis como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (Brasil, ano) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), a exemplo da CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, apresentam o processo de formação e valorização dos professores, contudo, a realidade vivenciada é bem diferente daquilo que a legislação prevê.

Assim, os professores vivem em um contexto onde seus salários são baixos e defasados em relação a categorias com o mesmo grau de formação, o que gera a necessidade de ter vários vínculos profissionais, que muitas vezes leva ao adoecimento. Sabendo disso, muitos alunos que adentram à universidade buscam por carreiras que remuneram melhor e que lhes ofereçam mais conforto, impactando no processo de formação de novos professores.

Nesse contexto, os dispositivos legais mencionados apontam para a importância de uma formação sólida e significativa que permita ao professor exercer a sua atividade de forma plena.

Contudo, após a formação, ao adentrar na realidade da escola, o professor começa a vivenciar na prática as dificuldades, dentre outras, baixo salário, salas com número excessivo de alunos, estruturas físicas precárias, ambientes caóticos e falta de material pedagógico, sendo todos esses aspectos o reflexo da desvalorização da profissão docente.

Ainda no que se refere à valorização dos professores, a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que concebeu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, traz a meta 17 que tem como foco a valorização dos profissionais da educação, mas especificamente a remuneração dos professores. Como objetivo principal foi definido que até a data limite de vigência do plano os professores deveriam ser remunerados na mesma média que os demais profissionais com o mesmo nível de formação, o que claramente não foi alcançado, haja visto a disparidade entre salários de professores e trabalhadores de outras áreas com o mesmo nível de escolaridade.

Diante desse cenário, é evidente que a Meta 17 do PNE não foi alcançada, visto que desde a sua aprovação, ao longo dos anos, a adoção de medidas governamentais contemplando restrições orçamentárias, sendo essas sob a influência do Banco Mundial, reforçam a constante desvalorização dos professores no Brasil, impactando diretamente na qualidade de vida desses profissionais que precisam trabalhar mais e, no entendimento de Libâneo (2010), na qualidade da educação oferecida nas escolas.

Assim, é através da valorização, como afirmado por Saviani (2009), que é demonstrado o reconhecimento da contribuição dos professores para a formação humana, pois é pela mediação do professor que podem ser facilitados os processos de apropriação e objetivação da produção humana, sendo necessária uma formação que lhes dê a fundamentação necessária ao desenvolvimento de sua atividade docente no contexto escolar, assim como boas remunerações.

Diante do exposto, é possível inferirmos que por negligência do poder público as condições materiais para que a educação escolar possibilite uma formação integral não está sendo oferecida, o que é nocivo para o processo de formação do homem, visto que no contexto atual se faz necessário ir além da transmissão de um conhecimento.

Nesse sentido, em 2012, os estudantes brasileiros participaram da avaliação promovida pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que teve como foco o Letramento Matemático. Em síntese, o desempenho dos estudantes não foi bom, com a conclusão de que a educação brasileira não está proporcionando um ambiente que possibilite a apropriação dos conceitos matemáticos.

3.3 Letramento Matemático e Formação Humana

A matemática está presente em todos os segmentos da sociedade, ou seja, na vida do homem desde os primórdios, sendo sua apropriação essencial para a sua humanização, tendo em vista que se trata de um conhecimento produzido a partir das necessidades. Mas, na sociedade da qual fazemos parte, o letramento matemático é fundamental para que o homem possa ter uma compreensão de mundo mais significativa, sendo a escola o ambiente propício para desenvolvê-lo.

Assim, a aprendizagem dos conceitos matemáticos deve ser trabalhada nas escolas de maneira contextualizada, apresentando a relação do conceito com a sua historicidade. O aluno precisa entender que a produção desses conceitos emerge de uma necessidade, conceitos esses que foram concebidos em uma realidade em um dado contexto social (Vicente; Brandalise, 2013; Lopes *et al*, 2019). Partindo desse entendimento, a aprendizagem dos conceitos matemáticos proporciona uma formação mais completa ao aluno.

Diante disso, eis a definição de letramento matemático, em conformidade com o PISA (2012):

[...] a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.

Nesse mesmo caminho, inspirada no conceito elaborado já elaborado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 266), em outros dizeres, define letramento matemático

[...] como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

Na sua essência, a BNCC traz a influência da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A organização é responsável pelo PISA que a cada três anos afere através de avaliação o desempenho de estudantes de 15 anos de idade nas áreas da leitura, matemática e ciências. Com os resultados, a OCDE obtém os dados que fundamentam seus pareceres sobre como está e para onde precisa caminhar a educação em certo país.

Apesar dos limites socioeconômicos, o letramento matemático pode ser trabalhado nas escolas a partir do fundamento da necessidade humana, considerando que tal capacidade se apresenta enquanto uma necessidade para a concretização do processo de humanização do homem. É importante pontuarmos aqui que como possibilidade de superação da alienação do conhecimento matemático, fundamentado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural e estruturada a partir da categoria atividade em Leontiev (1978), Moura (1996) nos apresenta a Atividade Orientadora de Ensino.

AOE é conceituada por Moura *et al* (2019, p. 422) como

[...] a mediação entre o significado social e o sentido pessoal; entre a objetivação e a apropriação; entre o conceito científico e o conteúdo escolar. Por que isso se torna possível? Porque na sua dimensão executora, em consonância com a de direção, a AOE reconstitui o objeto da atividade humana em atividade de ensino e, nessa reconstituição, recupera a atividade produtiva do conhecimento – a experiência social da humanidade –, processo e produto.

Assim, indo ao encontro do conceito desta metodologia, Moura *et al* (2016, p. 110) nos dizem que AOE tem como ponto de partida “[...] uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar”. Desse modo, passa a ser compreendida como a unidade entre o ensino e a aprendizagem, e que parte da construção social e histórica do conceito.

Nesse sentido, a AOE vem sendo empregada como princípio metodológico no processo de apropriação de conhecimentos matemáticos através de situações desencadeadoras de aprendizagem (SDA), que são situações problematizadoras com potencialidades a fim de que o aluno entre em atividade. Tem como base o lógico-histórico do conceito matemático, pois coloca o aluno em contato com o contexto em que determinado conhecimento foi desenvolvido, ou seja, que necessidades levaram a sua produção, possibilitando uma aprendizagem com produção de sentidos e significados.

Nos anos iniciais do ensino fundamental no processo do letramento matemático, na perspectiva da AOE, com ênfase nas SDA, evita-se a supervalorização do conhecimento empírico, espontâneo, da memorização mecânica de numerais. Por exemplo, uma SDA em que tem-se o recebimento de uma "carta missão" de um personagem fictício, onde é solicitado aos alunos que resolvam um problema prático, estes deparam-se com a necessidade real de criar registros, diferenciar símbolos e debater soluções coletivamente. Nessa dinâmica, o conceito matemático emerge como um instrumento cultural necessário à resolução do problema,

garantindo a unidade dialética entre significado social e sentido pessoal na atividade pedagógica.

Nesse contexto, o letramento matemático precisa ser compreendido como fundamental no processo de formação humana, pois permite ao sujeito a compreensão e a utilização da matemática de maneira eficiente, em conexão com a realidade na qual está inserido e que pode ser potencializado no ambiente escolar formal. E para isso se faz necessária a adoção de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos conhecimentos teórico-científico humanos produzidos.

Assim, a AOE se apresenta como possibilidade metodológica nesse processo de internalização dos conceitos visando o desenvolvimento do letramento matemático, já que ela ultrapassa a premissa da reprodução do conhecimento. Mas, para que tal princípio metodológico possa contribuir para a humanização do homem, investimentos devem ser realizados na estrutura física dos ambientes onde ocorrem as atividades de ensino e aprendizagem, seja na formação inicial e/ou continuada dos professores, na valorização dos docentes e nas condições materiais/objetivas que possibilitem aos alunos exercerem sua atividade de aprendizagem com qualidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A título de esclarecimentos, neste tópico serão abordados cinco pontos extraídos do relatório do Banco Mundial, divulgado no ano de 2017, intitulado: “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, mais especificamente do capítulo destinado a tratar sobre a educação, denominado de “Gastar mais ou Melhor? Eficiência e equidade na educação pública”.

Inicialmente, os dois primeiros tópicos retirados do relatório do Banco Mundial sobre a educação, relacionam-se e apresentam a ideia sobre o investimento na educação e o pouco retorno em termos de resultados. Os três últimos tópicos foram selecionados por dialogarem entre si através da figura do professor, sendo que tais tópicos trazem em sua essência que há um número excessivo de professores no ensino fundamental, que têm altos salários e uma má formação, deixando transparecer que as dificuldades enfrentadas no sistema educacional brasileiro têm contribuição maciça dos professores.

Passamos, então, à descrição dos tópicos 173 e o 174 feitas pelo Banco Mundial, a partir de um recorte que se concentra no Ensino Fundamental. Tal descrição se encontra sintetizada no Quadro 1.

173 - Os Resultados de Educação Melhoraram no Brasil, mas Permanecem Baixos ao se Considerar o Drástico Aumento dos Gastos

Apesar dos avanços significativos em acesso, conclusão e aprendizagem no sistema educacional brasileiro nas duas últimas décadas, a qualidade do ensino ainda é bem baixa. O Brasil obteve melhoras significativas na prova de matemática do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). A nota média brasileira passou de 68% para 79% da média da OCDE entre 2002 e 2012. Contudo, desde então, os resultados caíram para 77% em 2015 (o mesmo nível de 2009). Quando se controla pelo nível de gasto por aluno, os resultados do PISA ainda são decepcionantes. O desempenho brasileiro medido pela prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno. (Banco Mundial, 2017, p. 124).

174 - A Ineficiência do Gasto em Educação Básica no Brasil é Elevada e vem Aumentando

Uma Análise Envolvória de Dados (DEA) com dados do PISA da OCDE sobre educação no Brasil e em outros países latino-americanos demonstra que as escolas brasileiras são relativamente ineficientes no uso de recursos (DEA orientada a insumos). Ademais, a ineficiência média aumentou de cerca de 45% em 2006 para 55% em 2012. Embora os gastos por aluno tenham aumentado, a maioria das escolas não conseguiu melhorar o desempenho, o que resultou em menor produtividade geral. A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes. Os 25% de escolas com o melhor desempenho são, na média, 20% mais eficientes que as escolas no segundo quartil. Embora os fatores que causam um melhor desempenho escolar sejam, em grande parte, idiossincráticos e estejam relacionados à gestão escolar, escolas maiores, escolas urbanas e escolas privadas tendem a apresentar resultados melhores de desempenho e, também, de eficiência. (Banco Mundial, 2017, p. 124).

Quadro 1 – Síntese descritiva dos tópicos 173 e 174 do relatório do Banco Mundial que trata da educação

Tópico	Resumo Geral	Problema	Solução
173 - Os resultados de educação melhoraram no Brasil, mas permanecem baixos ao se considerar o drástico aumento dos gastos.	Apesar dos avanços significativos em acesso, conclusão e aprendizagem, a qualidade do ensino no Brasil ainda é baixa comparada ao aumento dos gastos.	O aumento dos gastos em educação não tem se refletido em melhorias significativas na qualidade do ensino.	Implementar políticas que garantam que os recursos adicionais sejam traduzidos em melhorias na aprendizagem e desempenho dos alunos.
174 - A ineficiência do gasto em educação básica no Brasil é elevada e vem aumentando.	As escolas brasileiras têm sido ineficientes no uso de recursos, com a ineficiência aumentando ao longo do tempo, mesmo com aumento de gastos por aluno.	A elevação dos gastos por aluno não resultou em melhor desempenho escolar, evidenciando uma alta ineficiência.	Focar em estratégias que aumentem a eficiência dos gastos, como melhorar a gestão escolar e alocar melhor os recursos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Diante dos dados apresentados no Quadro 1, o relatório reconhece que houve progresso no acesso, na conclusão e na aprendizagem na educação brasileira. No entanto, o documento critica a desproporção entre esses resultados e os investimentos financeiros realizados. Para fundamentar essa visão, a instituição utiliza como base o fraco desempenho dos estudantes

brasileiros no PISA 2012, exame que teve como foco principal o letramento matemático. Nesta linha de raciocínio, o relatório atribui às escolas a responsabilidade pela má gestão dos recursos, alegando que essas instituições não conseguiram converter os valores recebidos em resultados educacionais efetivos.

O PISA é um sistema de avaliação padronizado que não leva em consideração as particularidades do contexto em que a educação ocorre. Por se tratar de um exame aplicado de maneira uniforme a todos os participantes, ele não consegue captar os aspectos socioeconômicos, regionais e culturais que também fazem parte do processo de aprendizagem dos estudantes. Consequentemente, por focar estritamente na mensuração de habilidades, esse sistema transfere a pressão para o ambiente escolar, onde gestores e professores passam a ser intensamente cobrados por melhores índices e resultados.

Assim, no relatório do Banco Mundial (2017), a qualidade educacional é vinculada à eficiência do gasto e ao desempenho em avaliações padronizadas, privilegiando indicadores quantitativos de aprendizagem. Pelo viés das Teorias Histórico-Críticas, a qualidade do ensino refere-se à organização intencional da atividade pedagógica que promove a apropriação dos conceitos em seu movimento lógico-histórico (Moura, 1996). Por isso, o ensino da matemática ultrapassa o domínio de procedimentos e metas avaliativas, orientando-se à formação do pensamento teórico por meio da Atividade de Estudo (Davydov, 1988).

Deste modo, a apropriação dos conhecimentos humanos fundamentais à humanização, o que permite um distanciamento do homem em relação aos outros animais, bem mencionado por Libâneo (2018), Leontiev (1978) e Oliveira (2005), não está ocorrendo a contento, visto que a escola, enquanto instituição social, está tratando de treinar os estudantes para ter rendimento satisfatório em tais exames ao invés de cumprir sua função social de socializar os conhecimentos produzidos pelo homem (Libâneo, 2002).

A esse respeito, querer condicionar o sucesso da educação a valores investidos na educação, é negar que o homem, por natureza não é plural e que as desigualdades no Brasil são reais, contrariando a realidade, visto que elas e podem ser atestadas a olho nu por todo país. Por exemplo, as altas taxas de desempregos nos últimos anos e um salário mínimo que a classe trabalhadora não consegue adequar às suas demandas. Esses fatores não são apontados na avaliação e, portanto, o desqualifica como argumento, pois a educação por si só não pode mudar todo um contexto de uma sociedade, se faz necessário que haja investimento nas demais áreas, como saúde, emprego e segurança.

Portanto, utilizar o PISA 2012 para justificar o fracasso dos alunos brasileiros constitui um reducionismo ideológico. O exame cumpre o papel de ranquear o aluno, desconsiderando

as condições materiais e históricas nas quais o seu processo formativo se desenvolve e, por extensão, impondo a falsa premissa de que as oportunidades de aprendizagem são igualitárias. Essa lógica mascara a complexidade e a heterogeneidade da sala de aula, especialmente em um país com dimensões e desigualdades estruturais como o Brasil.

Feitas essas considerações, os tópicos 178, 179 e 182 apontam que os problemas na qualidade na educação da brasileira estão associados a má formação dos professores, a boa remuneração e ao excesso no número de professores. Outro aspecto é que, associado a isso, é reforçado que os professores ganham melhor no Brasil quando comparados com outros países, conforme apresentado nos relatos e, posteriormente, na síntese apresentada no Quadro 2.

178 - A Baixa Qualidade dos Professores é o Principal Fator Restringindo a Qualidade da Educação

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. É além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. (Banco Mundial, 2017, p. 127).

179 - O Piso Salarial dos Professores Brasileiros está em Linha com o que é Pago em Outros Países com Renda Per Capita Similar

No entanto, os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. [...] Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais. Enquanto professores do ensino básico recebem salários equivalente em linha com países de renda similar, os salários dos professores universitários parecem estar acima de vários países com renda per capita maior. (Banco Mundial, 2017, p. 127-128).

182 - A Ineficiência dos Ensinos Fundamental e Médio está Principalmente Relacionada ao Número Excessivo de Professores

Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação estão associados às baixas razões aluno-professor (RAP). Se todas as escolas atingissem a fronteira de desempenho, o Brasil poderia aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio. Alternativamente, a redução do número de professores com base no número atual de

alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio. (Banco Mundial, 2017, p. 129).

Quadro 2 – Síntese descritiva dos tópicos 173 e 174 do relatório do Banco Mundial que trata da educação

Tópico	Resumo Geral	Problema	Solução
178 - A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.	A qualidade dos professores no Brasil é baixa, o que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida.	A formação e qualificação inadequadas dos professores limitam a eficácia do sistema educacional.	Investir na formação e desenvolvimento profissional dos professores para melhorar a qualidade do ensino.
179 - O piso salarial dos professores brasileiros está em linha com o que é pago em outros países com renda per capita similar.	O salário inicial dos professores brasileiros é comparável ao de países com renda per capita semelhante.	Embora o piso salarial esteja alinhado internacionalmente, isso não reflete em melhor qualidade do ensino.	Manter o piso salarial competitivo, mas associar aumentos salariais a melhorias na formação e desempenho dos professores.
182 - A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.	A ineficiência no ensino fundamental e médio é atribuída ao número excessivo de professores, o que não se traduz em melhorias no desempenho dos alunos.	O excesso de professores não melhora a eficiência do ensino e onera os gastos públicos.	Reavaliar a distribuição e necessidade do número de professores, investindo em qualidade e não quantidade.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A partir da síntese apresentada no Quadro 2, é notável que a análise evidenciada no relatório é preocupante. O documento menciona com frequência os professores como sendo os responsáveis pela ineficiência da educação brasileira, seja por uma suposta formação deficiente, pela alegação de que o número de docentes é maior que a necessidade, ou pelos salários que impactariam as contas públicas. Isso demonstra, mais uma vez, que o relatório apresenta informações que não podem ser interiorizadas como verdades absolutas.

Contrariando o disposto pelo tópico 178 - A baixa qualidade dos professores é o principal fator que restringe o avanço da qualidade da educação, é importante destacarmos que o processo de formação docente no Brasil tem uma fundamentação legal na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na LDB (Brasil, 1996) - Capítulo V -, que trata da formação docente, no CNE (Brasil, 2020) e nas diretrizes para a formação docente (Brasil, 1996). Além desses aspectos legais, ainda há outros dispositivos que definem a duração da formação e os conhecimentos teóricos e práticos que devem estar presentes no processo de formação dos professores.

Dito isso, as universidades constroem seus currículos levando em consideração todo o regramento legal. Com isso, para obter o grau, o professor precisa ter concluído com êxito todo o programa proposto pelas instituições de ensino superior, não restando dúvidas que a razão do

problema na educação não é causada pela suposta má formação dos professores, mas, sim, nas condições materiais propostas a eles quando adentram à atividade docente.

Assim, até se tornar professor, no que diz respeito a formação docente, Nóvoa (1992) e Saviani (2009) destacam que é nesse processo de formação que são articulados diversos conhecimentos, e que o processo de formação do professor nunca se finda, visto que não se restringe ao ambiente acadêmico, mas que continuamente precisa se apropriar dos conhecimentos para o exercício de sua atividade profissional.

O relatório também busca implementar a ideia de associar a remuneração dos professores ao desempenho, inclusive várias prefeituras aderem ao projeto de premiação aos professores com base nos resultados obtidos nas avaliações em larga escala existentes no Brasil. Mas, não é de hoje que o Banco Mundial inspira medidas como essas. Frigotto (2011) afirma que tais orientações desta instituição, na verdade, enfraquece os processos educativos e reflete na valorização dos docentes.

Vale pontuarmos que, na educação o professor é o sujeito fundamental da mediação do conhecimento. A realidade de diversas escolas públicas brasileiras escancara um déficit de profissionais, levando muitos docentes a assumirem disciplinas para as quais não tiveram formação específica. Logo, a afirmação do relatório de que a ineficiência do ensino decorre de um “excesso” de professores revela-se uma contradição flagrante frente à materialidade do chão da escola, servindo apenas como justificativa fiscal para o enxugamento da máquina pública.

Nesse contexto, Saviani (2009) destaca a importância da valorização docente como forma de reconhecimento da contribuição dos professores na educação. No entanto, não é o que ocorre no Brasil, mesmo com a Meta 17 da Lei nº 13.005/2014 do PNE, que previa a valorização dos professores, mas que não é alcançada, já que é recorrente a necessidade dos professores entrarem em greve na luta pela adequação dos seus salários.

Diante do exposto, constatamos que o Banco Mundial não desconhece o contexto socioeconômico brasileiro, pelo contrário, a agência omite intencionalmente as determinações materiais da classe trabalhadora para legitimar uma agenda neoliberal. Neste caso, ao tratar a educação como um nicho de mercado, a instituição culpabiliza o docente e defende a precarização de suas condições de trabalho sob a justificativa da “equidade e eficiência”. Sendo que o impacto direto dessa lógica recai sobre o processo formativo: professores desvalorizados e submetidos à lógica do treinamento para testes perdem as condições objetivas de planejar e executar práticas pedagógicas emancipatórias, a exemplo da AOE, e, consequentemente, a consolidação do letramento matemático crítico é inviabilizada na escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos o cenário sociopolítico da educação pública brasileira, neste artigo buscamos evidenciar como o Banco Mundial exerce influência determinante nas políticas educacionais do país. Assim, ao analisarmos os impactos das diretrizes do relatório "Um Ajuste Justo" (2017) no letramento matemático e na formação humana, constatamos que as reformas propostas não visam ao desenvolvimento integral do sujeito. Pelo contrário, ancoradas em uma lógica estritamente mercantilista, tais diretrizes aprofundam a alienação do conhecimento e subordinam o ensino público aos interesses de reprodução do capital, mascarando as desigualdades estruturais sob o discurso da eficiência financeira.

Portanto, a análise documental crítica revelou que essa ofensiva neoliberal opera em duas frentes indissociáveis: a precarização do trabalho docente e a redução utilitarista do saber. O relatório omite as determinações materiais do Estado ao culpabilizar os professores pelas ineficiências do sistema educacional, legitimando cortes de investimentos sob falácias sobre o piso salarial e o contingente de profissionais. Concomitantemente, o processo educativo é esvaziado de sua historicidade e, certamente, o letramento matemático é transformado em mero treinamento mecânico para avaliações padronizadas de larga escala, como o PISA. Essa racionalidade sonega à classe trabalhadora o significado social da matemática, limitando o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante.

Concluimos, portanto, que a superação desse modelo desumanizador exige a valorização concreta dos profissionais da educação e a garantia de infraestrutura adequada nas escolas. Somente sob condições materiais favoráveis torna-se viável a efetivação de práticas pedagógicas contra hegemônicas, a exemplo da AOE. Como via metodológica emancipatória, este princípio metodológico permite se apresenta como possibilidade de romper com o ensino pragmático e resgatar a unidade dialética entre o significado social e o sentido pessoal do conhecimento. Dessa forma, assegura-se que a escola cumpra sua verdadeira função histórica: a apropriação crítica da cultura, da apropriação dos conhecimentos teórico-científicos, ou melhor, à humanização plena dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: volume 1: síntese. Washington, DC: Banco Mundial, 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 207, p. 49, 28 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158699. Acesso em: 7 jul. 2025.

CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. S. A.; TEIXEIRA, C. de S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. de S. A.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Educação e formação humana**: práticas de enfrentamento em tempos de crise. Teresina: EdUFPI, 2020. p. 23-51. E-book. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/x2d0z8qs0dy1hqp/Livro%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20FORMA%C3%87%C3%83O%20HUMANA_2020_e-book.pdf?dl=0. Acesso em: 6 jul. 2025.

DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental teaching**: the experience of theoretical and applied psychological research. Tradução de Peter Moxhay. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1988.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-cultural do ensino. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 19-38.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matriz de Avaliação de Matemática – PISA 2012**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jan. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS/?lang=pt#>. Acesso em: 6 jul. 2025.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, v. 12, n. 12, p. 29-43, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MOURA, M. O. de *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, M. O. de; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. e19817, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817>. Acesso em: 7 jul. 2025.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PEDERIVA, A. C. **O MOBREAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever**: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha – MG (1970-1985). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. J.; AGUDO, M. de M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

VICENTE, S. A.; BRANDALISE, M. T. Avaliação formativa no processo ensino aprendizagem de funções no ensino médio. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Governo Estadual do Paraná. Secretaria da Educação, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.