



O COMPROMISSO NACIONAL TODA MATEMÁTICA: AVANÇOS E DESAFIOS NA POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

THE NATIONAL COMMITMENT TO MATHEMATICS: ADVANCES AND
CHALLENGES IN PUBLIC POLICY FOR MATHEMATICS EDUCATION

Igor Gonzaga Lopes¹
Ana Luisa Gonzaga de Castro²

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise crítica do Decreto nº 12.641/2025, que institui o Compromisso Nacional Toda Matemática, à luz das políticas públicas educacionais brasileiras. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, examina os fundamentos, objetivos e implicações do decreto com base em fontes oficiais e literatura especializada. A metodologia articula análise documental e revisão bibliográfica, mobilizando autores como Ubiratan D'Ambrosio e Paulo Freire para discutir os princípios de equidade, contextualização e formação crítica no ensino da matemática. A triangulação entre documentos legais, dados educacionais e produção acadêmica confere robustez à investigação, permitindo compreender os desafios e potencialidades da implementação da política. Os resultados indicam que o decreto representa um avanço na valorização da matemática como direito educacional, promovendo uma abordagem mais inclusiva, dialógica e contextualizada. Evidenciam-se desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à articulação federativa, mas também oportunidades para fortalecer o protagonismo estudantil e a equidade no acesso ao conhecimento matemático.

Palavras-chave: Compromisso Nacional Toda Matemática; Ensino de Matemática Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT: This article presents a critical analysis of Decree No. 12.641/2025, which establishes the National Commitment to All Mathematics, in the context of Brazilian educational public policies. The research, qualitative and documentary in nature, examines the foundations, objectives, and implications of the decree based on official sources and specialized literature. The methodology combines documentary analysis and bibliographic review, drawing on authors such as Ubiratan D'Ambrosio and Paulo Freire to discuss principles of equity, contextualization, and critical formation in mathematics education. Triangulation between legal documents, educational data, and academic production lends robustness to the investigation, enabling an understanding of the challenges and potentialities of policy implementation. The findings indicate that the decree represents progress in recognizing mathematics as an educational right, promoting a more inclusive, dialogical, and contextualized approach. Challenges related to teacher training, school infrastructure, and federative coordination are identified, as well as opportunities to strengthen student protagonism and equity in access to mathematical knowledge.

Keywords: National Commitment to All Mathematics; Mathematics Education; Educational Public Policies.

¹Igor Gonzaga Lopes. Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. E-mail: igorgonzagal@hotmail.com

²Ana Luisa Gonzaga de Castro. Graduada em Pedagogia pela Unifaveni. E-mail: analuisa.inforcel@icloud.com



INTRODUÇÃO

“Quando a matemática deixa de ser privilégio e se torna direito, cada equação passa a contar histórias de inclusão, autonomia e transformação, (autor desconhecido).”

A epígrafe que abre este estudo sintetiza o espírito do Decreto nº 12.641/2025, que institui o Compromisso Nacional Toda Matemática. Ao reconhecer a matemática como direito educacional, o decreto inaugura uma nova perspectiva sobre o papel dessa disciplina na formação cidadã, na promoção da equidade e na valorização da diversidade de saberes.

Historicamente, o ensino da matemática esteve associado a uma lógica excludente, marcada pela meritocracia e pela naturalização das desigualdades educacionais, (D'Ambrosio, 2005). O novo decreto rompe com essa tradição ao afirmar que todos os estudantes têm o direito de aprender matemática com sentido, qualidade e respeito às suas trajetórias. Nesse contexto, cada equação deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a representar uma possibilidade de leitura crítica do mundo, de expressão cultural e de construção de autonomia intelectual.

A matemática deve ser compreendida como uma construção cultural, plural e situada, capaz de dialogar com os contextos sociais dos sujeitos, (Leite, 2018; Vargas, 2020). Essa visão rompe com a concepção tradicional da matemática como saber neutro e universal, e propõe uma abordagem que valoriza os conhecimentos locais, as práticas cotidianas e os modos diversos de raciocinar.

Esse componente curricular ocupa um lugar central na formação dos estudantes da educação básica, sendo reconhecida não apenas como disciplina curricular, mas como ferramenta essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da cidadania crítica. No Brasil, os resultados das avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), têm revelado defasagens significativas na aprendizagem matemática, especialmente entre estudantes de escolas públicas e em regiões historicamente vulnerabilizadas.

Nesse contexto, o Decreto nº 12.641/2025 institui o Compromisso Nacional Toda Matemática, uma política pública voltada à valorização do ensino de matemática, à equidade educacional e à melhoria dos indicadores de aprendizagem. A iniciativa propõe uma atuação articulada entre União, estados e municípios, com foco em formação docente, gestão pedagógica, currículo e avaliação. Essa diretriz está expressa nos artigos iniciais do decreto, que estabelecem os fundamentos da política:

Art. 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Toda Matemática, por meio da conjugação dos esforços dos entes federativos, em regime de colaboração, com a finalidade de garantir o direito à aprendizagem em matemática dos estudantes da educação básica.

Art. 2º O Ministério da Educação coordenará, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formulação, a implementação e o



monitoramento das políticas públicas destinadas ao fortalecimento do ensino da matemática na educação básica (BRASIL, 2025, p.1).

Esses dispositivos reforçam o papel da cooperação federativa na construção de estratégias integradas, capazes de enfrentar os desafios históricos da aprendizagem matemática no país e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, contextualizada e socialmente referenciada.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar criticamente o decreto, discutindo seus princípios, diretrizes e eixos estruturantes, bem como os desafios e possibilidades para sua implementação nas redes de ensino. A análise parte de um referencial teórico que contempla estudos sobre políticas públicas educacionais, equidade e ensino de matemática, buscando contribuir para o debate sobre a efetividade das ações propostas e seu impacto na qualidade da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das políticas públicas voltadas ao ensino da matemática exige uma abordagem interdisciplinar que articule fundamentos pedagógicos, sociológicos e legislativos. A educação deve ser libertadora, crítica e comprometida com a transformação social, o que implica reconhecer a matemática como linguagem de leitura do mundo e instrumento de cidadania, (Freire, 1996). Nesse sentido, o ensino da matemática não pode se restringir à transmissão de técnicas e fórmulas, mas deve promover a autonomia intelectual e a capacidade de interpretar a realidade.

No campo da etnomatemática, Ubiratan D'Ambrosio (2005) defende que o ensino da matemática deve considerar os contextos culturais dos estudantes, valorizando saberes locais e promovendo a inclusão. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional da matemática como saber neutro e universal, e propõe uma abordagem plural, situada e dialógica. Ao reconhecer que diferentes grupos sociais produzem e utilizam conhecimentos matemáticos em suas práticas cotidianas, a etnomatemática contribui para uma educação mais equitativa e significativa. Essa concepção dialoga diretamente com os princípios de equidade e pluralismo presentes no Decreto nº 12.641/2025, que busca garantir o direito à aprendizagem em matemática para todos os estudantes da educação básica.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabelece competências específicas para a matemática, enfatizando o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e criativo. Além disso, propõe que os estudantes sejam capazes de resolver problemas, argumentar com base em dados e raciocínios, e utilizar a matemática em diferentes contextos sociais. Essa orientação curricular está alinhada com uma concepção de ensino que valoriza a construção ativa do conhecimento e a articulação entre teoria e prática.

Do ponto de vista das políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº



13.005/2014) orientam ações voltadas à melhoria da qualidade da educação, à valorização docente e à redução das desigualdades educacionais. O Compromisso Nacional Toda Matemática se insere nesse arcabouço legal como uma estratégia para enfrentar os baixos índices de aprendizagem revelados pelo SAEB e outras avaliações em larga escala.

Além disso, estudos como os de Imbernón (2009) e Saviani (2008) contribuem para a reflexão sobre formação docente e gestão democrática, aspectos fundamentais para a implementação efetiva de políticas educacionais. Imbernón (2009) destaca que a formação continuada deve ser situada, reflexiva e permanente, articulada às necessidades reais dos professores e às especificidades de suas comunidades escolares. Saviani, por sua vez, defende uma educação omnilateral, que contemple todas as dimensões humanas e não se limite à preparação técnica para o mercado de trabalho. A valorização da matemática como saber estruturante deve, portanto, ser acompanhada de políticas que garantam condições dignas de trabalho, carreira atrativa e reconhecimento social para os profissionais da educação.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental, voltada à análise crítica de políticas públicas educacionais. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender os fundamentos, objetivos e implicações do Decreto nº 12.641/2025, que institui o Compromisso Nacional Toda Matemática, a partir de fontes oficiais.

A análise documental permite investigar os sentidos e os contextos das ações governamentais, considerando os documentos como expressões de práticas sociais e políticas, Cellard (2008). Assim, o decreto é examinado em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A pesquisa também se apoia em revisão bibliográfica, com o objetivo de situar o decreto no campo da educação matemática e das políticas públicas. São mobilizados autores como Ubiratan D'Ambrosio (2005), que propõe uma matemática etnomatemática e contextualizada, e Paulo Freire (1996), cuja pedagogia valoriza a autonomia, o diálogo e a formação crítica dos sujeitos.

A abordagem adotada busca identificar os princípios orientadores da política, suas diretrizes operacionais e os desafios para sua implementação, considerando aspectos como equidade, formação docente, avaliação e gestão educacional. A triangulação entre documentos legais, literatura acadêmica e dados educacionais visa conferir maior robustez à análise, (Gatti, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do Decreto nº 12.641/2025, que institui o Compromisso Nacional Toda Matemática, permite identificar avanços significativos na valorização do ensino da



matemática como direito educacional, mas também revela tensões e desafios que merecem reflexão crítica. Nesta seção, cada subitem aborda dimensões centrais do decreto: a posição estratégica da matemática e seus efeitos sobre a organização curricular; os usos e limites da avaliação como instrumento de aprendizagem; os entraves e possibilidades da formação continuada de professores; os desafios para efetivar os princípios de equidade e pluralismo; e, por fim, as condições para que o protagonismo estudantil se realize de forma democrática e inclusiva.

Ao articular esses elementos, a discussão busca não apenas apontar fragilidades, mas contribuir para o aprimoramento da política, reconhecendo que sua efetividade dependerá da capacidade das redes de ensino de transformar diretrizes em práticas concretas, sensíveis às realidades locais e comprometidas com uma educação matemática crítica, plural e emancipadora.

A CENTRALIDADE DA MATEMÁTICA E O RISCO DA HIERARQUIZAÇÃO CURRICULAR

A centralidade atribuída à matemática pelo Decreto nº 12.641/2025, embora justificada por sua relevância social, cognitiva e formativa, levanta preocupações legítimas quanto à possível hierarquização curricular. Ao instituir um compromisso nacional exclusivo para essa área, o Estado sinaliza uma priorização que, se não for acompanhada de uma valorização equivalente das demais disciplinas, pode comprometer a concepção de educação integral prevista na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no PNE (Lei nº 13.005/2014).

A BNCC (2017) reconhece que a matemática contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e criativo, além de favorecer a resolução de problemas e a tomada de decisões. No entanto, esse reconhecimento não deve ser interpretado como justificativa para a centralização curricular, mas sim como parte de um projeto educativo mais amplo, que articule diferentes áreas do conhecimento em favor da formação omnilateral dos estudantes, conceito defendido por Saviani (2008) como essencial à educação emancipadora.

A supervalorização da matemática, especialmente quando associada a demandas do mercado e à lógica da produtividade, pode reduzir a escola a um espaço de treinamento técnico, esvaziando seu papel como lugar de formação humana, ética e estética. Disciplinas como artes, história, filosofia e sociologia, frequentemente marginalizadas em políticas de foco único, são fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade, da consciência histórica e da capacidade de reflexão crítica, competências igualmente indispensáveis à cidadania.

Além disso, a centralização excessiva em uma única área pode gerar efeitos colaterais na gestão pedagógica, como a redistribuição desigual de recursos, a sobrecarga de professores da área priorizada e a desvalorização simbólica de outras disciplinas. Isso tende a reforçar uma cultura escolar fragmentada e competitiva, em vez de promover a



interdisciplinaridade e o diálogo entre saberes.

Como alerta Arroyo (2011) a escola não pode ser reduzida a um espaço de adestramento para o mundo do trabalho, ela deve ser território de direitos, de cultura e de vida. Nesse sentido, o Compromisso Nacional Toda Matemática precisa ser compreendido como parte de um esforço coletivo pela melhoria da educação, mas sem eclipsar o papel das demais áreas na construção de sujeitos críticos, plurais e socialmente comprometidos.

Portanto, a valorização da matemática como saber estruturante deve vir acompanhada de uma política curricular equilibrada, que reconheça a interdependência entre os campos do conhecimento e promova uma formação que respeite a complexidade da experiência humana. A centralidade não pode se converter em exclusividade, sob pena de comprometer os próprios princípios de equidade e pluralismo que o decreto afirma defender.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE OU DE EMANCIPAÇÃO?

A reafirmação do SAEB como principal instrumento de monitoramento da aprendizagem, conforme previsto no Decreto nº 12.641/2025, revela uma concepção de avaliação fortemente vinculada à lógica da mensuração e da responsabilização. Embora a avaliação seja, de fato, uma ferramenta essencial para orientar políticas públicas e diagnosticar lacunas educacionais, seu uso excessivo como mecanismo de controle pode comprometer os princípios pedagógicos que sustentam uma educação emancipadora.

A lógica da responsabilização transforma a avaliação em mecanismo de punição, e não de aprendizagem, (Freitas, 2012). Essa crítica aponta para um modelo de gestão educacional que transforma os resultados em métricas de desempenho, gerando pressões sobre escolas, professores e estudantes. Em vez de promover o desenvolvimento integral, esse modelo tende a induzir práticas pedagógicas voltadas para o treinamento para provas, esvaziando o sentido formativo da avaliação.

A ênfase em resultados, especialmente em avaliações externas padronizadas, favorece o ensino “bancário” descrito por Freire (1996), no qual o professor atua como mero transmissor de conteúdos, e o estudante como recipiente passivo. Essa abordagem não apenas limita a construção ativa do conhecimento, mas também desconsidera os tempos, ritmos e contextos dos sujeitos da aprendizagem. A avaliação, nesse modelo, deixa de ser um processo dialógico e passa a funcionar como instrumento de vigilância e regulação.

Além disso, a centralidade do SAEB como referência para políticas públicas pode gerar distorções curriculares, como o estreitamento dos conteúdos ensinados e a marginalização de áreas não avaliadas. Isso reforça uma lógica tecnicista e fragmentada, que contradiz os princípios de uma educação integral e plural. A avaliação deve ser um processo ético e político, comprometido com a transformação das práticas escolares e com a valorização dos sujeitos, (Esteban, 2002).



Para que a avaliação cumpra seu papel emancipador, é necessário que ela esteja integrada ao cotidiano da sala de aula, orientada por critérios pedagógicos e construída de forma participativa. Avaliações diagnósticas e formativas, quando bem articuladas, podem favorecer a escuta dos estudantes, a reorientação das práticas docentes e a construção de percursos de aprendizagem mais significativos. Isso exige, contudo, uma mudança de paradigma: da avaliação como fim para a avaliação como meio; da lógica da punição para a lógica da formação.

Portanto, o decreto precisa ser lido criticamente: ao mesmo tempo em que reconhece a importância da avaliação, deve evitar reproduzir modelos de controle que desumanizam o processo educativo. A avaliação deve ser instrumento de justiça pedagógica, e não de reforço das desigualdades, pois avaliar é compreender, não julgar; é acompanhar, não punir; é transformar, não excluir, (Hadji, 2001).

FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A PROMESSA E A PRÁTICA

A formação docente é, sem dúvida, um dos pilares mais sensíveis e estratégicos de qualquer política educacional. Ao incluí-la como eixo estruturante, o Decreto nº 12.641/2025 reconhece sua centralidade para a melhoria da qualidade do ensino de matemática. No entanto, essa promessa esbarra em uma série de fragilidades que comprometem sua efetividade, especialmente quando se considera a realidade das redes públicas de ensino, marcadas por desigualdades estruturais e limitações técnicas.

A formação docente não pode ser episódica, mas sim um processo contínuo, reflexivo e situado, (Imbernón, 2009). Essa concepção exige políticas que transcendam a oferta pontual de cursos e capacitações, e que estejam articuladas ao cotidiano escolar, às demandas locais e às trajetórias profissionais dos educadores. O decreto, contudo, não explicita como essa formação será garantida em redes com baixa capacidade técnica, nem como será integrada às universidades e institutos federais, espaços historicamente responsáveis pela produção de conhecimento e pela formação crítica de professores.

Além disso, a valorização docente não se limita à formação continuada. Envolve dimensões estruturais como carreira, remuneração, condições de trabalho e reconhecimento social. A LDB (Lei nº 9.394/1996) e o PNE (Lei nº 13.005/2014) já apontam para esses elementos, mas sua implementação tem sido marcada por descontinuidades, cortes orçamentários e ausência de pactuação federativa. Sem uma política robusta e articulada de valorização, o compromisso com a matemática corre o risco de se tornar letra morta, uma diretriz bem-intencionada, mas desconectada das condições reais de exercício docente.

Assim, a formação de professores deve estar vinculada a um projeto de educação omnilateral, que contemple todas as dimensões humanas e não se restrinja à preparação técnica, (Saviani, 2008). Quando a formação é orientada exclusivamente por resultados de avaliações externas ou por demandas imediatistas, ela perde seu caráter emancipador e se transforma em instrumento de adequação ao sistema. Isso é particularmente grave no ensino da matemática, onde a pressão por desempenho tende a induzir práticas



pedagógicas mecânicas e descontextualizadas.

Outro ponto crítico é a ausência de mecanismos de acompanhamento e avaliação da própria política de formação. Sem indicadores claros, metas realistas e estratégias de monitoramento, corre-se o risco de repetir experiências anteriores marcadas pela baixa adesão, pela fragmentação das ações e pela falta de impacto efetivo na prática docente. Como destaca Nóvoa (1992), não há mudança na escola sem mudança nos professores, e essa mudança exige investimento, tempo, escuta e compromisso político.

Portanto, para que o Compromisso Nacional Toda Matemática produza efeitos concretos, é imprescindível que a formação docente seja tratada como política de Estado, com financiamento adequado, articulação interinstitucional e valorização profissional. Sem isso, qualquer avanço curricular ou avaliativo será superficial, pois não haverá sustentação pedagógica capaz de garantir a aprendizagem significativa e equitativa dos estudantes.

EQUIDADE E PLURALISMO: PRINCÍPIOS OU RETÓRICA?

A menção à equidade e ao pluralismo como princípios norteadores do Decreto nº 12.641/2025 representa, em um primeiro momento, um avanço discursivo importante. No entanto, a ausência de estratégias concretas para enfrentar as desigualdades históricas que atravessam o ensino da matemática revela uma lacuna significativa entre o discurso político e a prática educacional. A simples enunciação de princípios não garante sua efetivação e, sem ações afirmativas robustas, corre-se o risco de que tais valores se convertam em retórica institucional.

A equidade, enquanto princípio, exige o reconhecimento das desigualdades de origem e a formulação de políticas que atuem diretamente sobre elas. A matemática escolar precisa ser ensinada respeitando os contextos culturais dos alunos, valorizando seus saberes e experiências, (D'Ambrosio, 2002). Essa perspectiva, própria da etnomatemática, rompe com a ideia de uma matemática única, neutra e universal, e propõe uma abordagem plural, situada e inclusiva. No entanto, o decreto não explicita como pretende incorporar essa diversidade cultural às práticas pedagógicas, tampouco apresenta mecanismos para garantir que populações indígenas, quilombolas, rurais e periféricas tenham acesso equitativo à aprendizagem matemática.

A meritocracia, quando aplicada sem considerar os marcadores sociais que condicionam o desempenho escolar, tende a reforçar exclusões. A justiça curricular exige que o currículo dialogue com as identidades dos sujeitos, promovendo uma educação intercultural que reconheça e valorize a diversidade, (Candau, 2012). Sem esse compromisso, o ensino da matemática corre o risco de perpetuar uma lógica de seleção e hierarquização, em vez de promover a inclusão e a emancipação.

Além disso, o decreto silencia sobre questões estruturais que impactam diretamente a equidade, como o acesso à tecnologia, a infraestrutura escolar, a formação inicial dos professores e os preconceitos culturais que ainda permeiam o ambiente escolar. A ausência de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social, saúde e



cultura compromete a efetividade das ações e revela uma concepção fragmentada de equidade, restrita ao campo educacional e desvinculada das condições materiais de existência dos estudantes.

Já a equidade não se realiza apenas pela oferta igualitária, mas pela atenção às desigualdades que impedem o acesso e a permanência com qualidade, (Cavaliere, 2002). Nesse sentido, o decreto precisa avançar para além da enunciação de princípios e construir instrumentos concretos de enfrentamento das desigualdades, com financiamento adequado, metas específicas e monitoramento contínuo.

Portanto, a crítica à possível retórica da equidade e do pluralismo não se dirige à intenção declarada do decreto, mas à insuficiência de suas estratégias. Sem ações afirmativas, justiça curricular e articulação intersetorial, os princípios anunciados correm o risco de se tornar promessas vazias, incapazes de transformar a matemática escolar em linguagem de inclusão, autonomia e transformação.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL: DEMOCRATIZAÇÃO OU ELITIZAÇÃO?

O protagonismo estudantil, tal como previsto no Decreto nº 12.641/2025, representa uma inovação relevante ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. A promoção de olimpíadas, clubes de matemática e projetos investigativos pode, de fato, ampliar o engajamento, despertar vocações e favorecer aprendizagens significativas. No entanto, sem políticas de democratização do acesso, essas iniciativas correm o risco de se converter em dispositivos de elitização escolar, reforçando desigualdades sob o discurso da excelência.

A crítica central reside na ausência de garantias estruturais que assegurem a participação equitativa de todos os estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos vulnerabilizados. A lógica meritocrática, quando aplicada sem considerar os marcadores sociais que condicionam o desempenho escolar como renda, território, raça e acesso a bens culturais, tende a legitimar exclusões. O protagonismo é condição para a cidadania ativa, mas exige autonomia, criticidade e acesso a bens culturais, (Demo, 2004). Sem esses elementos, o protagonismo se torna privilégio de poucos, e não direito de todos.

Além disso, a valorização de práticas como olimpíadas e clubes, embora positiva, pode induzir uma visão estreita de excelência, centrada em desempenho técnico e competição. Essa abordagem ignora outras formas de protagonismo, como a participação em projetos comunitários, ações de intervenção social, práticas artísticas e iniciativas de mediação cultural. Ao restringir o protagonismo ao campo da matemática formal, o decreto corre o risco de invisibilizar talentos diversos e de desvalorizar saberes que não se enquadram nos padrões escolares hegemônicos.

Outro ponto crítico é a falta de articulação entre essas iniciativas e as condições reais das escolas públicas. Sem apoio técnico, formação docente específica, infraestrutura adequada e tempo pedagógico para o desenvolvimento dos projetos, muitas escolas não conseguirão implementar as ações propostas. Isso tende a concentrar os benefícios nas redes mais estruturadas, aprofundando o fosso entre escolas de elite e escolas periféricas.



A igualdade de oportunidades exige desigualdade de investimentos, ou seja, políticas compensatórias que reconheçam e enfrentem as desigualdades de origem, (Cury, 2002).

Portanto, para que o protagonismo estudantil seja, de fato, um vetor de democratização, é necessário que o decreto seja acompanhado de políticas afirmativas, financiamento público, valorização da diversidade de talentos e ampliação dos espaços de escuta e participação dos estudantes. O protagonismo não pode ser reduzido a uma vitrine de talentos; deve ser entendido como prática cotidiana de autonomia, crítica e transformação social.

UMA ANÁLISE DO COMPROMISSO NACIONAL TODA MATEMÁTICA

O Compromisso Nacional Toda Matemática, instituído pelo Decreto nº 12.641/2025, configura uma política pública ambiciosa que busca reposicionar o ensino da matemática como direito educacional e eixo estruturante da formação básica. Embora o decreto represente um avanço no reconhecimento da matemática como área estratégica, sua formulação revela tensões estruturais que colocam em xeque sua efetividade e seu compromisso com a justiça educacional.

A centralidade conferida à matemática é coerente com as demandas contemporâneas de formação cidadã e inserção no mundo do trabalho. No entanto, como adverte Saviani (2008), a educação escolar não pode se reduzir à preparação técnica. A supervalorização de uma única área do conhecimento, especialmente em detrimento de disciplinas como artes, filosofia e história, compromete a formação omnilateral e reforça uma lógica de hierarquização curricular que desumaniza o projeto educativo. A matemática deve ser valorizada, sim mas como parte de um currículo plural, crítico e integrador.

A ênfase em avaliações em larga escala, como o SAEB, revela uma concepção gerencialista da educação, pautada pela lógica da responsabilização e da produtividade. Embora úteis para diagnóstico, tais avaliações tendem a transformar-se em instrumentos de controle, desviando o foco da aprendizagem para o desempenho. Freitas (2012) denuncia esse processo como uma forma de punição institucional, que gera ambientes escolares marcados pelo medo, pela competição e pela padronização. Para que a avaliação seja emancipadora, é necessário que ela esteja a serviço da aprendizagem, respeitando os tempos, os ritmos e os contextos dos estudantes e não subordinada a metas externas e rankings.

A formação docente, embora prevista como eixo estruturante, carece de detalhamento, financiamento e articulação com políticas de valorização profissional. Imbernón (2009) afirma que a formação continuada deve ser situada, reflexiva e permanente, e não episódica ou descolada da realidade escolar. Sem carreira estruturada, salários dignos e condições adequadas de trabalho, os professores de matemática continuarão enfrentando obstáculos que inviabilizam a implementação das diretrizes propostas. O decreto, ao não enfrentar essas questões de forma concreta, incorre no risco de responsabilizar os docentes sem lhes oferecer os meios para exercer sua função com qualidade.



A promessa de equidade e pluralismo, embora presente no texto legal, permanece frágil diante da ausência de ações afirmativas específicas. D'Ambrosio (2002), ao propor a etnomatemática, denuncia a universalização excludente da matemática escolar, que ignora os contextos culturais dos alunos e perpetua desigualdades sob o manto da neutralidade. Candau (2012) reforça que a equidade exige justiça curricular e políticas intersetoriais que enfrentem as desigualdades de origem. Sem programas voltados para populações indígenas, quilombolas, rurais e periféricas, o decreto corre o risco de reproduzir os mesmos padrões de exclusão que afirma combater.

O protagonismo estudantil, por sua vez, é apresentado como inovação, mas pode se converter em mecanismo de elitização se não houver democratização do acesso às experiências enriquecedoras. O protagonismo exige autonomia, criticidade e acesso a bens culturais, elementos que não estão igualmente distribuídos entre as redes de ensino, (Demo, 2004). Sem políticas de incentivo, apoio técnico e valorização da diversidade de talentos, ações como olimpíadas e clubes de matemática tendem a beneficiar apenas os estudantes das escolas mais estruturadas, aprofundando as desigualdades educacionais.

Em síntese, o Compromisso Nacional Toda Matemática representa uma tentativa legítima de enfrentar os desafios da aprendizagem matemática no Brasil, mas sua efetividade dependerá da capacidade do Estado de transformar princípios em práticas, discursos em ações e promessas em políticas concretas. Sem enfrentamento das desigualdades estruturais, valorização docente e justiça curricular, o decreto corre o risco de reforçar os mesmos mecanismos de exclusão que pretende superar, tornando-se, paradoxalmente, mais um instrumento de regulação do que de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Decreto nº 12.641/2025, ao instituir o Compromisso Nacional Toda Matemática, representa um esforço relevante do Estado brasileiro para enfrentar os persistentes desafios da aprendizagem matemática na educação básica. Ao reconhecer a matemática como componente essencial da formação cidadã e do desenvolvimento nacional, o decreto sinaliza uma mudança de paradigma: da lógica meramente avaliativa para uma política estruturada, que articula currículo, formação docente, gestão pedagógica e protagonismo estudantil.

No entanto, como demonstrado ao longo deste artigo, os avanços propostos coexistem com lacunas significativas que comprometem sua efetividade. A ausência de mecanismos claros de financiamento, a fragilidade das políticas de valorização profissional e a persistência das desigualdades regionais e socioculturais revelam que o decreto, embora promissor, ainda opera em um campo de tensões não resolvidas. Sem ações afirmativas concretas, o risco de que os princípios de equidade e pluralismo se convertam em retórica institucional é real.

A centralidade conferida à matemática, se não for acompanhada de uma valorização equivalente das demais áreas do conhecimento, pode reforçar uma hierarquização curricular que empobrece a formação integral dos estudantes. Da mesma



forma, a ênfase em avaliações externas, sem articulação com práticas pedagógicas emancipatórias, tende a reproduzir uma cultura escolar pautada pelo desempenho e pela responsabilização, em detrimento da aprendizagem significativa.

A formação docente, embora reconhecida como eixo estruturante, carece de articulação com políticas de carreira, condições de trabalho e reconhecimento social. Sem esse tripé, qualquer proposta de melhoria no ensino da matemática será superficial e insustentável. O protagonismo estudantil, por sua vez, só se realizará plenamente se houver democratização do acesso às experiências enriquecedoras, com apoio técnico, escuta ativa e valorização da diversidade de talentos.

Conclui-se, portanto, que o Compromisso Nacional Toda Matemática possui potencial transformador, mas sua concretização exige mais do que diretrizes bem formuladas: requer vontade política, pactuação federativa, investimento público e compromisso ético com a justiça educacional. Para pesquisas futuras, recomenda-se o acompanhamento da implementação do decreto nas redes de ensino, com atenção especial aos seus impactos sobre os indicadores de aprendizagem, a prática docente e a redução das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.641, de 1º de julho de 2025**. Institui o Compromisso Nacional Toda Matemática. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 01 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, 23 dez. 1996.

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, 26 jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e tensões**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, p. 139–154, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Diniz de Figueiredo. **Ensino médio: a proposta de reforma e seus impasses**. São Paulo: Cortez, 2002.

CELLARD, Anne. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lucie; LAPERRIÈRE, André; MAYNARD, Hugues; PIRES, Amélie. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes,



2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação**: fundamentos da política educacional brasileira. Campinas: Papirus, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: entre a pedagogia e a burocracia. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: entre a pedagogia e a burocracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação como política pública**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

HADJI, Claude. **Avaliação**: regras do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Kátia da Costa. **Modelagem Matemática na Educação do Campo**: Tecendo Novos Caminhos. 220 folhas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VARGAS, Andressa Franco. **Do campo à matemática**: os princípios da modelagem matemática para uma aprendizagem significativa. 142 folhas (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Franciscana – UFN, 2020.