

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

RURAL EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN MATHEMATICS TEACHING

Andréia Silva Figueredo¹
Douglas Marin²

RESUMO: O presente estudo busca compreender pesquisas sobre a Educação do Campo, com foco no ensino da Matemática, suas relações com os saberes tradicionais e os desafios na formação de professores. De abordagem qualitativa, bibliográfica e interpretativa, o corpus de análise foi composto por trabalhos apresentados nos últimos dez anos no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), importante espaço de produção de discursos sobre o ensino de Matemática no Brasil. Inspirados na Análise de Conteúdo, organizamos a investigação em três eixos: (1) Educação do Campo e saberes locais, (2) Conexões entre escola e saberes matemáticos do campo e (3) Formação de professores. Espera-se que o estudo contribua para novas pesquisas sobre a Educação do Campo e o ensino de Matemática, tanto na formação inicial quanto na atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática no campo; Saberes; Educação.

ABSTRACT: This study aims to understand research on Rural Education, focusing on Mathematics teaching, its relationship with traditional knowledge, and the challenges in teacher education. Using a qualitative, bibliographic, and interpretative approach, the corpus consisted of papers presented over the past ten years at the National Meeting on Mathematics Education (ENEM), an important forum for the production of discourses on mathematics teaching in Brazil. Inspired by Content Analysis, the investigation was organized into three axes: (1) Rural Education and local knowledge, (2) Connections between school and rural mathematical knowledge, and (3) Teacher education. It is expected that this study will contribute to further research on the relationship between Rural Education and Mathematics teaching, encompassing both initial teacher education and professional practice in rural schools.

KEY-WORDS: Mathematics in Rural Contexts; Knowledge; Education.

¹Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Escola Estadual Padre Mário Forestan. R. Galeno Andrade Santos, 159 - Pres. Roosevelt, Uberlândia - MG, 34 3215-2564. andrea.figueredo@ufu.br

²Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Avila - 2121, Bloco 1F, 34 3239-4126. douglasmarin@ufu.br

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma temática que carrega uma história marcada por lutas, desafios e conquistas. Desde a Constituição de 1834, que descentralizou a instrução pública no Brasil, até os dias atuais, a trajetória da Educação do Campo revela uma constante batalha por reconhecimento, valorização dos saberes locais e por uma formação que respeite as especificidades das comunidades rurais. Essa luta está ligada a movimentos sociais, políticas públicas e à busca por uma educação que não apenas inclua, mas também dialogue com as realidades do campo.

Apesar dos avanços legais e das iniciativas governamentais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ainda enfrentamos obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de formação específica para professores atuantes nesse contexto e, sobretudo, a desconexão entre o currículo escolar e a realidade vivida pelos estudantes rurais. Esses desafios contribuem para a evasão escolar e a desmotivação dos alunos, reforçando a necessidade de um modelo educacional que considere as particularidades do campo.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, em que tem interesse em entender as possíveis relações entre a Educação no Campo e a Educação Matemática. Nesse texto, nossa intenção buscar compreender discussões e pesquisas que envolvem a Educação no Campo, com foco especial no ensino da Matemática, suas conexões com os saberes tradicionais e os desafios enfrentados na formação de professores para atuar nesse contexto.

Para isso, estruturamos nossa análise em três eixos centrais: (1) Educação do Campo e saberes locais na Matemática – investigando como os conhecimentos tradicionais podem ser integrados ao ensino matemático, valorizando a cultura e as práticas das comunidades rurais. (2) A Matemática no campo: conexões entre escola e saberes locais – refletindo sobre como a Matemática escolar pode dialogar com as demandas cotidianas do campo, tornando o aprendizado mais significativo. (3) Educação do Campo e formação de professores – discutindo as lacunas e as possibilidades na preparação de educadores para atuar em contextos rurais, com enfoque no ensino da Matemática.

Deste modo, no que segue, o presente artigo será organizado pelos seguintes tópicos, que sucedem essa introdução: algumas compreensões sobre a Educação do

Campo; desafios de permanência e evasão escolar na escola no campo; formação de professores de Matemática para o ensino no campo; o caminho metodológico, resultados obtidos e as considerações finais.

Ao percorrer esses aspectos, esperamos contribuir para o debate sobre uma educação rural que seja verdadeiramente transformadora, reconhecendo a importância do campo não apenas como espaço geográfico, mas como território de saberes, identidades e possibilidades pedagógicas.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS COMPREENSÕES

Compreender a Educação do Campo exige reconhecer a trajetória histórica da população camponesa no Brasil, marcada por lutas por acesso à terra, cidadania e políticas públicas. Embora a educação primária esteja prevista desde a Constituição de 1834, apenas a partir da Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). No entanto, a educação voltada para o campo permaneceu historicamente negligenciada.

A ausência de propostas educacionais específicas para o meio rural relaciona-se ao desprezo da elite econômica e à ideia de que os trabalhadores do campo não necessitavam de escolarização, conforme destaca o Ministério da Educação: “A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação [...] contribuiu para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses” (Brasil, 2012, p. 11).

Durante o século XX, especialmente a partir da LDB nº 4.024/61, a educação rural foi atribuída aos municípios, mas permaneceu subordinada aos interesses do agronegócio e do capital, distanciando-se das realidades e necessidades dos sujeitos do campo (Brasil, 1961). Foi somente com o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, no final dos anos 1990, que essa concepção começou a mudar. O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) reuniu atores como o MST, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB, consolidando uma nova concepção de Educação do Campo - centrada nos sujeitos camponeses, sua cultura, identidade e autonomia (Silva, 2020).

O Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, publicado em 1997, simboliza essa virada: “Trabalhamos por uma identidade própria das escolas no meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo [...]” (Brasil, 1997). Diferente da Educação Rural, associada à

reprodução da lógica urbana, a Educação do Campo propõe um modelo emancipatório, comprometido com a transformação social.

Segundo Santos (2015, p. 225-226), essa concepção educativa parte de uma crítica à formação tradicional e aposta em um ensino que desenvolva funções cognitivas e a consciência crítica, “permitindo a compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico”. Caldart et al. (2012, p. 263) reforçam que a Educação do Campo é “prática social em processo de constituição histórica, combinando luta pela educação com luta pela terra [...]”.

O marco legal dessa concepção ocorreu apenas em 2010, com o Decreto nº 7.352, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Como destaca Molina (2012), isso reafirma “a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo”.

Contudo, o cenário político recente afetou diretamente essas políticas. A Emenda Constitucional nº 95/2016 impôs limites aos gastos públicos, afetando o financiamento da educação. Em 2019, o PRONERA sofreu retrocessos com cortes orçamentários e a extinção de espaços de participação social, como a Comissão Pedagógica Nacional (Borges; Carneiro, 2020). Apesar disso, em 2023, essa comissão foi restabelecida pela Portaria nº 186, demonstrando a resistência do movimento.

Em síntese, a Educação do Campo é fruto de uma luta histórica, pautada na defesa dos direitos dos povos do campo e na construção de um projeto educativo comprometido com a justiça social. Como afirma o MEC: “Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo [...]” (Brasil, 1998, p.24).

3. DESAFIOS DE PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR NO CAMPO

A educação no contexto rural brasileiro enfrenta uma série de desafios complexos que impactam diretamente na permanência e na evasão escolar dos estudantes, revelando a necessidade de uma análise das condições socioeconômicas, estruturais, culturais e pedagógicas dessas comunidades.

Para autores, como Pereira e Almeida (2018), apontam que um dos fatores mais evidentes é a vulnerabilidade socioeconômica das famílias rurais, muitas das quais vivem

em situação de pobreza, com renda limitada e dependência de atividades agrícolas ou de trabalho informal, o que obriga os jovens a contribuírem para o sustento familiar desde cedo, muitas vezes sacrificando sua continuidade nos estudos.

Essa realidade limita o acesso a materiais didáticos, uniformes e recursos básicos, além de gerar desmotivação, uma vez que a escola muitas vezes é percebida como distante das necessidades e práticas cotidianas dessas comunidades (Fernandes; Souza, 2022).

Paralelamente a essa problemática, Silva e Santos (2020) indicam que a infraestrutura precária das escolas rurais, marcada pela insuficiência de transporte escolar adequado, instalações inadequadas e escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, agrava ainda mais o problema, dificultando o acesso às instituições de ensino, especialmente em regiões de difícil acesso ou de difícil infraestrutura, onde o deslocamento diário se torna exaustivo ou inviável.

Lima e Costa (2019) amplia as discussões salientando que essa situação é agravada durante períodos de safra, quando a necessidade de auxílio nas atividades agrícolas leva muitos estudantes a abandonarem temporariamente ou definitivamente a escola, contribuindo para altas taxas de evasão. Além disso, as percepções culturais presentes nessas comunidades muitas vezes reforçam a valorização do trabalho na terra e das práticas tradicionais em detrimento da educação formal, o que pode gerar uma desmotivação tanto dos estudantes quanto de suas famílias, que veem na escola uma instituição distante de suas realidades e necessidades.

Essa visão cultural, aliada à falta de valorização da cultura local no currículo escolar, contribui para o desinteresse dos estudantes, levando-os a abandonar os estudos precocemente. A baixa qualidade do ensino, decorrente da insuficiência de recursos materiais, da escassez de professores qualificados e da falta de formação específica para atuar em contextos rurais, também é um fator determinante na evasão escolar, uma vez que a ausência de metodologias pedagógicas contextualizadas e inovadoras reduz o engajamento dos estudantes e reforça a ideia de que a escola não atende às suas necessidades específicas (Fernandes; Souza, 2022).

Nesse cenário, a implementação de políticas públicas efetivas e de programas de apoio à educação no campo torna-se fundamental, embora muitas dessas ações ainda não tenham atingido de forma ampla e eficaz todas as comunidades rurais, limitando-se muitas vezes a ações pontuais ou insuficientes para superar os obstáculos estruturais existentes (Brasil, 2020).

Para finalizar, nessa síntese que apresentamos algumas reflexões sobre os desafios de permanência e evasão escolar na escola no campo, indicamos que é necessário investir em infraestrutura, transporte escolar, formação de professores com foco na realidade rural e na valorização dos saberes locais, além de desenvolver políticas integradas que considerem as especificidades dessas comunidades, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade e valorizando suas culturas e práticas tradicionais.

4.FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NO CAMPO

A formação de professores de Matemática para atuar no ensino no campo é um tema que envolve diferentes dimensões, como pedagógicas, políticas e culturais, elas não podem ser ignoradas por políticas educacionais comprometidas com a justiça social e com a superação das desigualdades históricas entre o urbano e o rural.

A educação do campo não é apenas uma demanda por acesso escolar, mas uma luta por reconhecimento, por respeito à identidade camponesa e por um projeto de sociedade que inclua os sujeitos do campo como protagonistas do desenvolvimento humano e sustentável.

Ao longo da história da educação brasileira, as populações do campo foram sistematicamente marginalizadas. A escola rural, quando presente, muitas vezes funcionava como extensão de um modelo urbano, com currículos descontextualizados, calendários escolares incompatíveis com os ciclos da natureza e com o modo de vida camponês, e ausência de políticas formativas adequadas para os professores. Essa lógica reprodutora aprofundava a exclusão, perpetuando uma educação bancária (Freire, 1996) que ignorava os saberes e as vivências do povo do campo.

Nesse cenário, a formação de professores para atuar nas escolas no campo, especialmente no ensino da Matemática, exige uma profunda resignificação. A Matemática, historicamente concebida de forma abstrata, universal e desvinculada da realidade, precisa ser ensinada de maneira crítica, conectada com as práticas sociais e produtivas das comunidades rurais. Isso requer do professor não apenas domínio técnico dos conteúdos matemáticos, mas também uma postura investigativa, sensível e comprometida com os valores da educação no campo, como o respeito à diversidade, o diálogo com os saberes locais e a articulação entre teoria e prática.

É importante considerar que o ensino da Matemática no campo não significa “simplificar” o conteúdo, mas sim contextualizá-lo e atribuir-lhe sentido. A análise de gráficos sobre produção agrícola, o estudo de medidas e escalas a partir de mapas do território local, a compreensão de proporções em receitas caseiras ou em sistemas de irrigação são exemplos de como é possível aproximar a Matemática da realidade camponesa (Figueredo; Marin, 2022). Tais práticas contribuem para que os estudantes compreendam a utilidade da Matemática em sua vida cotidiana e desenvolvam uma relação mais positiva com o conhecimento científico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação no Campo (Brasil, 2008) estabelecem princípios fundamentais para orientar a formação de professores e a organização curricular das escolas rurais. Entre esses princípios, destacam-se a centralidade do território e da comunidade na organização da escola, a valorização da identidade camponesa, a articulação entre saberes acadêmicos e populares, e o fortalecimento da autonomia das comunidades na construção de seus projetos educativos. Contudo, a efetivação dessas diretrizes depende de políticas públicas articuladas e sustentadas ao longo do tempo, o que nem sempre ocorre.

Segundo Fernandes (2019), os cursos de Licenciatura em Matemática têm, muitas vezes, dificuldade em incorporar as especificidades da Educação no Campo, reproduzindo um modelo de ensino tecnicista e descontextualizado. Predomina, nesses cursos, uma estrutura curricular rigidamente disciplinar e fragmentada, com ênfase quase exclusiva nos conteúdos formais da Matemática, na sua lógica interna e em métodos de ensino padronizados, voltados para demandas urbanas e avaliações externas. Essa configuração acaba negligenciando a formação crítica e sociopolítica do professor, dificultando o desenvolvimento de uma prática pedagógica sensível às realidades rurais e às dimensões que envolvem o ensino em contextos do campo.

A ausência de disciplinas que discutam a cultura camponesa, a territorialidade, os saberes tradicionais e as dinâmicas sociopolíticas do meio rural contribui para a invisibilização das especificidades do campo nos cursos de formação. Com isso, os futuros professores tendem a reproduzir práticas educativas que não dialogam com a realidade de seus alunos, esvaziando o ensino de Matemática de sentido social e cultural. Essa lacuna formativa reflete uma lógica hegemônica que historicamente exclui o campo das prioridades educacionais e impede a construção de uma pedagogia verdadeiramente emancipadora (Fernandes, 2019).

Nesse contexto, iniciativas como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, desenvolvidos em universidades públicas, especialmente por meio de parcerias com movimentos sociais do campo, vêm se destacando como experiências inovadoras e comprometidas com uma formação docente transformadora (Caldart, 2004). Esses cursos rompem com o modelo tradicional ao proporem uma organização por alternância entre tempo-universidade e tempo-comunidade, metodologias ativas de ensino, construção coletiva do currículo e articulação permanente entre teoria e prática. A centralidade do território e o diálogo com os sujeitos do campo são elementos estruturantes dessas propostas, o que permite ao futuro professor desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica do papel da educação em processos de resistência, valorização cultural e promoção da autonomia dos povos do campo (Fernandes, 2019).

Já na formação continuada, programas de extensão universitária, grupos de pesquisa e projetos de intervenção pedagógica voltados à realidade rural têm desempenhado um papel relevante. Entretanto, ainda são insuficientes diante da complexidade do problema. É necessário que os sistemas de ensino desenvolvam políticas sistemáticas e permanentes de formação, com oferta descentralizada, respeito às temporalidades do campo e incentivo à produção de materiais didáticos contextualizados (Molina; Sá, 2012a).

Outro aspecto fundamental refere-se às condições de trabalho dos professores nas escolas no campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004) a precarização da carreira docente, a carência de infraestrutura escolar, o isolamento geográfico e a falta de apoio técnico e pedagógico dificultam o exercício de uma prática pedagógica qualificada. Assim, além da formação, é imprescindível garantir políticas de valorização e permanência dos professores nas áreas rurais, reconhecendo sua importância estratégica para o desenvolvimento local.

Portanto, a formação de professores de Matemática para o campo deve ser compreendida como um processo político e coletivo, orientado por uma concepção de educação comprometida com a equidade e com a transformação social. Como propõe Freire (1996), ensinar exige a construção de uma prática crítica, dialógica e amorosa, capaz de escutar os sujeitos e reconhecer seus saberes. Ensinar Matemática no campo, assim, é um ato de resistência e de esperança: resistência à lógica que nega as particularidades do

mundo rural; e esperança na construção de uma educação democrática, emancipadora e significativa.

5.METODOLOGIA

Com base nos objetivos deste estudo, iniciamos com um mapeamento sistemático. Segundo Falbo (2018), esse método consiste em revisar estudos primários existentes sobre um tema, buscando identificar as evidências disponíveis.

Nosso foco foi a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), responsável pelo Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), realizado a cada três anos, um importante espaço de produção e circulação de discursos sobre ensino e aprendizagem da Matemática no Brasil.

As primeiras inquietações que mobilizaram esta investigação nos conduziram à constituição de um *corpus* de análise composto por trabalhos publicados nos últimos dez anos que abordam as relações da Educação do Campo com a Educação Matemática.

Considerando a inviabilidade da leitura integral de todos os artigos publicados nesses eventos, optamos pela construção de filtros de seleção. A busca nos anais dos eventos foi realizada por meio da inserção dos termos “Educação do/no Campo”, “Escola Rural” e “Escola do/no Campo” nos títulos dos trabalhos e nas palavras-chave.

Como resultado desse levantamento, foram identificados trinta e três trabalhos distribuídos entre comunicações científicas, mesas-redondas, pôsteres, palestras e relatos de experiência. Especificamente, localizamos dois trabalhos no XI ENEM, treze no XII ENEM, doze no XIII ENEM e seis no XIV ENEM.

A partir dos artigos selecionados, elaboramos fichas de registro que nos permitiram identificar aspectos fundamentais dos estudos, tais como: objetivos, questões de pesquisa, instituições envolvidas, metodologias adotadas, conteúdos matemáticos abordados, referências bibliográficas e principais resultados. Essa etapa envolveu a leitura integral de cada artigo para assegurar a extração precisa dos dados.

Dos trinta e três trabalhos inicialmente mapeados, foram selecionados quinze para compor a análise final. A exclusão dos demais fundamentou-se na delimitação do foco da pesquisa, priorizando aqueles cujo objeto central fosse o estudante e o professor. Foram desconsiderados, portanto, trabalhos que abordavam a Educação Matemática em contextos

rurais de forma mais teórica, sem ênfase nas vivências do sujeito do campo³. Assim, o Quadro 1, apresenta os trabalhos que compõem os dados da pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos que compõem os dados da pesquisa

Nº	Evento/Ano	Título	Autor(a)
1	XII ENEM (2016)	Olimpíadas da matemática numa escola rural: uma aliança que deu certo	Gustavo Pereira Nascimento
2		A alternância pedagógica como metodologia de ensino de matemática em escolas do campo	Iranete Maria da Silva Lima
3		A natureza falibilista da matemática, a educação matemática crítica e a educação do campo: uma aproximação	Josias Pedro da Silva; Iranete Maria da Silva Lima
4		Práticas profissionais do campo e a matemática: um olhar para a perspectiva pedagógica da etnomatemática na licenciatura em educação do campo	Fernando Luís Pereira Fernandes
5	XIII ENEM (2019)	Uma proposta de diálogo entre conhecimentos: Aproximando a etnomatemática e a educação do Campo	Línlya Sachs
6		Enlaces entre modelagem matemática, estágio supervisionado e educação do campo: relato de uma experiência formativa	Matheus Cardoso da Cunha; Débora Regina Wagner
7		Etnomatemática e relações interdisciplinares na Educação do campo: a partir da horta mandala	Ujeffesson Marques Silva; José Sávio Bicho
8		O ensino de matemática na escola do campo: contribuição de uma prática docente à luz da Etnomatemática	Rafael de Campos Eleuterio; Luciana Boemer Cesar Pereira; Ludyane de Fátima Dufeck; Vanessa Gonçalves Vieira
9		O ensino da matemática em escola do campo: uma abordagem dinâmica para o estudo de unidades de medidas agrárias realizada por licenciandos em matemática do IFPA	Rakel Cristina Amaral Dias; Fabiola Lorenda de Oliveira Damasceno; Romaro Antônio Silva
10		O uso de recursos didático – matemáticos para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes dos anos finais de uma escola do campo do DF	Thiago Ferreira de Paiva
11		Oficinas pedagógicas em uma escola rural: um relato e tantas experiências	Glauce Kelly Souza de Oliveira; Tiago Dziekaniak Figueiredo
12		Modelagem matemática na educação do campo: Alunas(os) em movimento	Maria Carolina Machado Magnus
13	XIV ENEM (2022)	A busca de indícios de Etnomatemática e Educação do Campo em um livro didático utilizado por uma escola situada em zona rural	Carlos Daniel Raminelli; Fabiane Cristina Höpner Noguti
14		Um ensinar outro: Educação Etnomatemática com o Movimento da Educação do Campo	Fernando Helder C. da Silva; Thiago Donda Rodrigues
15		Um estudo sobre a Formulação de Problemas na Licenciatura em Educação do Campo	Fernando Luís Pereira Fernandes

Fonte: Dados da pesquisa

Após a organização desses estudos, para a análise dos textos, optamos por uma abordagem qualitativa, a qual se propõe a compreender fenômenos sociais e subjetivos a partir das descrições dos sujeitos e do contexto em que se inserem. Nessa perspectiva, inspiramo-nos na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), por sua

³ Informamos que foram excluídos todos os trabalhos do XI ENEM, pois estavam fora dos novos critérios de seleção.

contribuição na descrição e interpretação rigorosa e sistemática do conteúdo dos textos analisados.

A análise qualitativa tem como objetivo central a compreensão, ou seja, a capacidade de considerar a vivência, subjetividade e singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, Minayo (2012, p.15) ressalta que “[...] também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere”.

Conduzidos pelo objetivo da pesquisa, foram estabelecidas para as análises dos trabalhos selecionados, três aspectos: (1) Educação do Campo e saberes locais na Matemática, (2) A Matemática no campo: conexões entre escola e saberes locais e, (3) Educação do Campo e formação de professores. O qual será discutido na próxima seção.

6.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos uma síntese de nossos estudos que tem por objetivo buscar compreender discussões e pesquisas que envolvem a Educação no Campo, com foco especial no ensino da Matemática, suas conexões com os saberes tradicionais e os desafios enfrentados na formação de professores para atuar nesse contexto.

Ao valorizar os conhecimentos tradicionais e contextualizar o ensino matemático, pretendemos mostrar que uma educação mais inclusiva e crítica é possível e necessária para atender às especificidades dos estudantes do campo e professores que lecionam neste contexto.

Ao nos aproximarmos dos dados guiados pelo objetivo da pesquisa, elegemos três aspectos: (1) Educação do Campo e saberes locais na Matemática, (2) A Matemática no campo: conexões entre escola e saberes locais e, (3) Educação do Campo e formação de professores, os quais passamos a discutir no que segue.

6.1. Educação do Campo e saberes locais na Matemática

Os textos analisados discutem o ensino e a aprendizagem da Matemática com ênfase na articulação entre os saberes escolares e as práticas sociais dos estudantes do campo. Os quinze artigos evidenciam uma relação estreita entre a construção do

conhecimento matemático e as vivências dos sujeitos do campo, tanto na educação básica quanto na formação de professores para a Educação do Campo.

Essa releitura permite observar que a valorização da identidade campesina e dos saberes tradicionais contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da luta por uma educação que respeite a realidade sociocultural do estudante. A educação, nesse contexto, é compreendida como instrumento de poder e transformação. Apenas inserir o aluno em sala de aula não garante, por si só, uma educação de qualidade.

A Educação do Campo emerge como forma de resistência frente a uma estrutura educacional que, em geral, ignora as especificidades dos estudantes do meio rural. Conforme Silva (2014, p. 82), “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

Percebe-se que os estudos analisados propõem metodologias que valorizam os saberes matemáticos vinculados ao cotidiano, como o plantio, a colheita, a medição de terras, o uso de instrumentos agrícolas e o comércio local. Tais atividades são incorporadas ao ensino da Matemática, conferindo-lhe sentido prático e cultural:

[...] um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Além das metodologias, os textos analisados abordam o currículo e a valorização da multiplicidade de saberes. Tal perspectiva está presente em Sachs (2019, p.8) ao afirmar: “são múltiplos os modos de eles serem levados à escola, proponho pensar no diálogo entre conhecimentos diferentes como uma forma de ação pedagógica”. Um exemplo recorrente é a Matemática relacionada aos produtos e insumos agrícolas, cujos preços variam conforme as estações do ano.

Contudo, o currículo escolar tradicional não contempla tais especificidades. Segundo a mesma autora: “o currículo escolar, muitas vezes, não dá espaço para esse tipo de conhecimento: preço que aumenta quando a época do plantio não é a mais favorável? Não. O preço é fixo; a plantação não acontece no inverno” (Sachs, 2019, p.6)

Essa desconexão entre o currículo e a realidade dos estudantes do campo também é problematizada em outros trabalhos, como em Eleutério et al., (2019, p.10) destacam: “a

educação escolar dos jovens do meio rural muitas vezes fica fragmentada, quando lhe são implantados os valores e costumes urbanos, porque a realidade deles é outra”.

Entendemos ser fundamental demonstrar ao aluno a relevância do conhecimento matemático em sua vida cotidiana, superando a ideia de que a Matemática está restrita ao espaço escolar. Essa compreensão é válida tanto para os estudantes do campo quanto para os das zonas urbanas, considerando, por exemplo, as variações sazonais dos preços de alimentos.

Ao contextualizar o ensino da Matemática com as vivências dos estudantes, amplia-se o significado do aprendizado e fortalece-se a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos e naturais que afetam diretamente suas vidas.

Além do currículo, os livros didáticos também falham em representar adequadamente a realidade campesina. Conforme Raminelli e Noguti (2022, p.9) “[...] ele não apresentou de forma significativa elementos que estivessem interligados com a Educação do Campo, embora tenha uma relação mais visível com a Educação Rural e a Etnomatemática”.

A chamada “educação rural”, à primeira vista, parece se destinar à população do campo. No entanto, historicamente, tem servido mais aos interesses do capital do que às reais necessidades dos trabalhadores rurais. Seu propósito tem sido, muitas vezes, o de promover o desenvolvimento do capitalismo no meio rural, negligenciando o fortalecimento das comunidades camponesas.

Rangel e Carmo (2011) apontam: [...] “a educação rural, em seus aspectos pedagógicos, disciplinares e didáticos, tem sido concebida com base na ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio em que vivem” (Rangel; Carmo, 2011, p. 2012).

A substituição do termo “educação rural” por “Educação do Campo” é relativamente recente e foi formalizada com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A Educação do Campo propõe uma abordagem educacional que respeite a diversidade dos sujeitos do campo em todas as suas dimensões: sociais, políticas, culturais, ambientais e econômicas.

Enquanto a educação rural se baseia em uma lógica homogeneizadora, a Educação do Campo nasce da luta dos movimentos sociais e propõe uma formação que valoriza os saberes e as realidades da população campesina.

Diante dessas reflexões, emergem questões fundamentais: qual modelo de educação é necessário aos estudantes do campo? Um modelo hegemônico, que impõe uma lógica urbana e homogênea, ou um modelo que valorize a diversidade e os saberes locais?

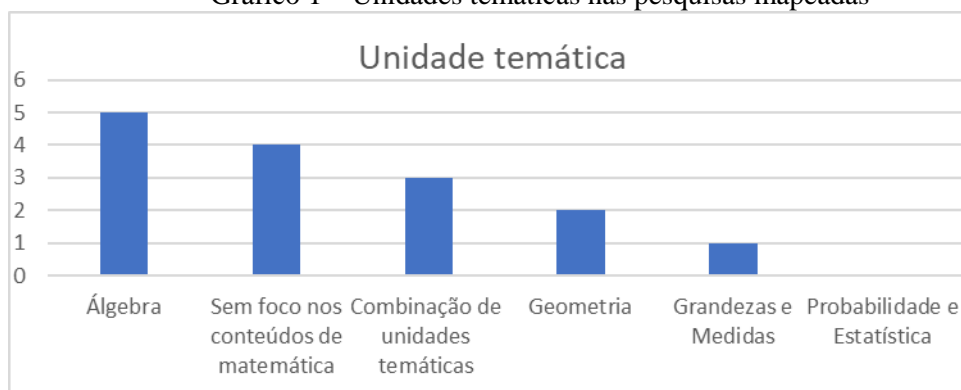
A Educação do Campo é uma proposta política e pedagógica não neutra, construída coletivamente por movimentos sociais que buscam uma escola comprometida com a identidade, a cultura e os direitos dos povos do campo.

Em síntese, os artigos analisados apontam para uma concepção de Educação do Campo que ressignifica o ensino da Matemática, promovendo o respeito aos modos de vida, saberes tradicionais e práticas cotidianas das comunidades camponesas. Trata-se de uma proposta que rompe com a lógica descontextualizada da Matemática escolar tradicional e a aproxima das realidades vividas pelos sujeitos do campo, com vistas à sua emancipação.

6.2. A Matemática no campo: conexões entre escola e saberes locais

A fim de compreender como os conteúdos matemáticos estão sendo trabalhados e se há conexão com a realidade dos estudantes do campo, elaborou-se o Gráfico 1, que apresenta as principais unidades temáticas abordadas nos estudos analisados.

Gráfico 1 – Unidades temáticas nas pesquisas mapeadas



Fonte: Elaborado pelos autores

A Álgebra destaca-se com cinco ocorrências, seguida pela combinação de conteúdos (três trabalhos), Geometria (dois trabalhos) e Grandezas e Medidas (um trabalho). Conforme a Base Nacional Comum Curricular, o pensamento algébrico deve ser desenvolvido desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, por ser essencial para a compreensão, representação e modelagem de situações-problema. Os estudantes “precisam ser capazes de traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar

situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos, e vice-versa” (Brasil, 2018, p. 360).

Nos estudos analisados, a Álgebra aparece frequentemente associada às práticas profissionais do campo. Em Fernandes (2016) e Magnus (2019), por exemplo, abordam a produção, compra e venda de produtos agrícolas (como mandioca, abacaxi e plantas ornamentais). Nessas situações, propõe-se a construção de modelos matemáticos – funções – que representem as transações comerciais.

Os autores ressaltam que os alunos, em geral, desconheciam os dados relativos à receita, aos gastos e ao lucro de suas produções. Em Fernandes (2026, p.7) o pesquisador afirma: “Isso nos deixou intrigados e surpresos, pois acreditávamos que seria esperado e necessário que qualquer produtor rural tivesse o controle de custos e do lucro obtido na comercialização de seus produtos em uma feira”. De maneira semelhante, Magnus (2019, p.9) diz que os alunos “ênfaticaram que ‘mais ou menos’ sabiam que tinham algum lucro, mas não sabiam o valor ‘exato’”.

Quando o ensino da Matemática se apresenta descontextualizado da realidade, ele pode comprometer significativamente a autonomia dos sujeitos, tornando-os mais suscetíveis a situações de exploração econômica e dificultando a tomada de decisões. É fundamental, portanto, que o ensino esteja articulado às práticas vivenciadas no campo.

No mesmo escopo de valorização do conhecimento local, em Eleutério et al., (2019) relatam uma experiência com o ensino de Grandezas e Medidas, com foco em medidas agrárias. Os estudantes foram convidados a refletir sobre o conceito de grandeza a partir de situações contextualizadas, considerando os saberes tradicionais da comunidade: “[...] contextualizado a forma própria dos sujeitos do campo de se relacionar com a terra, com o trabalho e com a comunidade” (Eleutério et al., 2019, p.12)

Tais medidas, apesar de não estarem presentes nos livros didáticos, são amplamente conhecidas e utilizadas pelos trabalhadores do campo:

[...] algumas medidas que seus pais ou avôs ainda utilizam nos dias de hoje para medição de roça ou até mesmo de roçado e dos próprios educandos por atividades remuneradas que desenvolvem para os vizinhos, como a colheita de milho que é feita por ‘atílio’ ou ‘mão de milho’ e até mesmo a medida de roçados que é feita por corda ou litro, medidas que não são muito usuais nos dias de hoje devido à praticidade dos meios tecnológicos. Alguns não tinham muito conhecimento de algumas medidas, mas já haviam ouvido os pais relatarem (Eleutério et al., 2019, p.11)

Essa abordagem desperta o interesse dos estudantes e evidencia o potencial do ensino da Matemática que reconhece e valoriza os saberes locais, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais. Para D'Ambrósio (2014, p. 16), “todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão de elementos naturalmente não contraditórios entre si e que se influenciam”.

Sob essa mesma perspectiva, Fernandes (2022) descreve uma proposta pedagógica que envolveu licenciandas da Educação do Campo na elaboração de um material paradidático com problemas formulados a partir das práticas de trabalho de suas famílias, como a produção artesanal de cachaça:

A elaboração do material desafiou as estudantes a reconhecerem as relações Matemáticas presentes nos saberes da cultura local, permitindo uma nova e mais significativa compreensão dos conceitos matemáticos. Uma das participantes relata: “Antes desse trabalho eu não via muito os saberes matemáticos que estavam tão presentes na produção artesanal de cachaça” (Fernandes, 2022, p.10).

Tal depoimento evidencia o potencial da Matemática quando ensinada a partir da realidade concreta dos estudantes, ultrapassando os limites da escola e tornando-se uma ferramenta para a leitura crítica do mundo. Ao reconhecer os saberes presentes nas práticas campesinas, o ensino da Matemática assume um papel crítico e emancipador. Nesse sentido, Freire (1996, p. 46) afirma: “Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito”.

Em Silva e Bicho (2019) reforçam essa abordagem ao relatarem uma proposta de revitalização de uma horta escolar em formato de mandala. A atividade propiciou o trabalho com Geometria e a interdisciplinaridade com Ciências (solo e adubação), evidenciando a necessidade de uma Matemática diferenciada no contexto das escolas do campo: “Foi nessas atividades que podemos perceber a necessidade de se trabalhar uma Matemática diferenciada dentro das escolas, ou seja, trabalhar com um olhar etnomatemático” (Silva; Bicho, 2019, p.10).

Com base nas análises dos textos e na perspectiva de D'Ambrósio (2001), conclui-se que o ensino da Matemática no contexto das escolas do campo deve estar articulado aos saberes cotidianos dos estudantes. Tal abordagem, torna o processo de ensino e aprendizagem críticos.

6.3. Educação do Campo e formação de professores

A luta por uma educação voltada para o campo é uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que não apenas luta pela terra, mas também defende o direito a uma educação de qualidade, que valorize a cultura camponesa e promova a autonomia dos sujeitos do campo.

As escolas situadas nas zonas rurais enfrentam desafios específicos. Além das dificuldades físicas e geográficas relacionadas ao deslocamento dos alunos, a educação urbana não contempla, tampouco valoriza, as particularidades dos estudantes do campo. Como afirma Arroyo (2007, p.47), “as crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas”.

Diante desse cenário, surgem questionamentos importantes: como ocorre a formação dos professores que atuam nas escolas do campo? O que dizem as pesquisas sobre essa formação? De que forma os docentes incorporam os saberes e as práticas culturais das comunidades camponesas em suas ações pedagógicas?

Fiorentini (2008, p. 50) define a formação pedagógica do professor como sendo “[...] aquela que trata das relações professor-aluno-sociedade e, sobretudo, do sentido formativo ou educativo do que ensinamos e aprendemos, o que, a rigor, não pode ser pensado independentemente do conteúdo do ensino”.

Nesse contexto, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram criados em 2007, por meio de um projeto-piloto desenvolvido em quatro universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Posteriormente, o Ministério da Educação lançou os Editais n. 2, de 23 de abril de 2008; n. 9, de 29 de abril de 2009; e n. 2, de 31 de agosto de 2012, que fomentaram a implantação de cursos em outras instituições públicas de ensino superior (Brasil, 2008; 2009; 2012).

A análise dos artigos selecionados revela evidências sobre a formação de professores e suas práticas docentes, com destaque para a formulação de problemas matemáticos. Em Fernandes (2016, p.10), por exemplo, aponta que essa atividade permitiu discutir a tomada de decisões no contexto das práticas profissionais: “[...] a utilização da Matemática para a resolução de problemas autênticos de sua vida no campo e a tomada de

consciência sobre a importância do controle de receita e despesas em seus empreendimentos.”

Nessa perspectiva, na tese de Fernandes (2019) compreende a formulação de problemas como uma prática de letramento matemático, isto é, uma estratégia que desenvolve competências que ultrapassam a resolução mecânica, promovendo o entendimento e a comunicação por meio da linguagem Matemática.

O letramento matemático desempenha um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao indivíduo compreender e aplicar conceitos matemáticos em diferentes situações do cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Observa-se que o ensino da Matemática, quando contextualizado, respeita e valoriza as práticas sociais dos sujeitos envolvidos, especialmente dos licenciandos oriundos do campo. Essa relação fortalece a identidade dos estudantes e valoriza seus saberes. Um exemplo é apresentado em Fernandes (2022, p. 12), quando aponta que “o problema formulado pelo trio de licenciandas apresenta elementos característicos da cultura camponesa, como práticas peculiares de medição por estimativa, apreendido pela experiência e passado de geração a geração”.

Por outro lado, Silva e Rodrigues (2022) analisam o livro didático utilizado por um professor do campo, revelando que o material adotado não está pautado na Educação do Campo, mas pertence a uma rede de ensino privada. Segundo o docente: “Para elaborar minhas aulas, geralmente, eu uso um material da rede de ensino privada denominada ‘Objetivo’, pois o considero bastante prático, com explicações e exemplos fáceis de absorver” (Silva; Rodrigues, 2022, p.9)

Na mesma linha, Raminelli e Noguti (2022, p.13) examinam o uso de livros didáticos por docentes de escolas do campo, com o intuito de identificar elementos da Etnomatemática. O estudo conclui que, “embora alguns materiais apresentem traços de uma educação rural, não há diferenças significativas entre os livros utilizados em escolas urbanas e os disponíveis nas escolas do campo”.

A utilização de materiais didáticos concebidos para contextos urbanos ou instituições privadas nas escolas do campo revela-se inadequada. A escola do campo não deve ser tratada como mera extensão da escola urbana, pois atende a sujeitos com modos de vida, saberes e práticas culturais próprios. A Educação do Campo exige um olhar

diferenciado, fundamentado nas especificidades territoriais, sociais, culturais e identitárias das comunidades em que está inserida.

Por fim, verifica-se a presença de aspectos étnicos da cultura camponesa, bem como de práticas de letramento locais e escolares. Esses elementos reforçam a relevância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores de Matemática voltados a essa realidade. Contudo, ainda há carência de materiais pedagógicos específicos que auxiliem efetivamente o trabalho docente nesse contexto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como objetivo buscar compreender discussões e pesquisas que envolvem a Educação no Campo, com foco especial no ensino da Matemática, suas conexões com os saberes tradicionais e os desafios enfrentados na formação de professores para atuar nesse contexto. Para isso, construímos nosso *corpus* de análise com base nos trabalhos apresentados nos últimos dez anos no Encontro Nacional de Educação Matemática.

Embora o número de produções seja reduzido, elas revelam esforços significativos de pesquisadores em registrar aspectos relacionados à Educação Matemática nas escolas do campo. Essas produções abordam temas como intervenções no ambiente escolar, perspectivas, currículo e as diferentes abordagens adotadas no ensino da matemática nessas escolas.

De acordo com Malaquias e Marin (2025), o ensino de Matemática na Educação do Campo constitui um campo repleto de desafios e possibilidades, que se entrelaçam com as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. A adaptação da Matemática ao contexto do campo, por meio de uma pedagogia contextualizada, surge como uma das principais estratégias para melhorar a qualidade da educação nessas escolas. Ao considerar as vivências e necessidades dos estudantes, é possível aproximar os conceitos matemáticos da realidade cotidiana, facilitando tanto a aprendizagem quanto a aplicação prática desses conhecimentos na vida dos alunos.

No entanto, o processo de contextualização exige mais do que a simples adaptação do conteúdo; ele requer um entendimento profundo da realidade rural e uma postura crítica por parte dos educadores. Nesse sentido, a formação dos professores desempenha papel fundamental. A formação contínua e específica para a Educação do Campo é indispensável

para que os educadores possam refletir sobre suas práticas e integrar efetivamente os saberes locais ao currículo. Preparar os professores para enfrentar os desafios específicos das escolas rurais, como a escassez de recursos e as dificuldades de acesso à formação, é essencial para promover um ensino de qualidade (Malaquias; Marin, 2025).

Além disso, há uma discussão sobre a multiplicidade de saberes, a valorização da identidade camponesa, a articulação entre saberes acadêmicos e populares, e o fortalecimento da autonomia das comunidades na construção de seus projetos educativos. Também há uma preocupação com a ressignificação da matemática, entendendo que ela não detém uma verdade absoluta, imutável ou acabada.

Entendemos o campo como um espaço cultural, de trabalho e permeado por saberes matemáticos. Ao aproximar os conteúdos matemáticos do cotidiano, amplia-se o sentido do aprendizado e fortalece-se a compreensão crítica sobre os fenômenos sociais, econômicos e naturais que impactam a vida dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a Matemática, quando contextualizada, torna-se um agente de desenvolvimento da cidadania e da emancipação dos indivíduos. Respeitar e valorizar os saberes dos estudantes contribui diretamente para sua formação crítica e para a transformação da comunidade em que estão inseridos.

A Educação do Campo representa uma forma de resistência a uma estrutura educacional que muitas vezes desconsidera a realidade e as necessidades específicas do estudante camponês. A educação é um instrumento de poder e transformação, e a luta “Por uma Educação do Campo” é uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, que defendem o direito a uma educação de qualidade, que valorize a cultura do campo e promova a autonomia.

Percebemos que esses estudos apontam para a urgência de uma educação que respeite a realidade e as particularidades do meio rural. A luta por uma Educação do Campo também é uma luta por reconhecimento, como destacam os movimentos sociais e pesquisadores da área.

Por fim, é fundamental fortalecer as discussões sobre a Educação Matemática na escola do campo e promover a implementação de políticas públicas que assegurem o direito a uma educação de qualidade no meio rural. Investir na formação de professores, valorizar os saberes locais e promover uma abordagem contextualizada da matemática são passos essenciais para transformar a realidade dessas comunidades. Assim, podemos avançar rumo a uma educação mais inclusiva, democrática e que respeite a cultura e a

identidade dos estudantes do campo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para o fortalecimento de suas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Políticas de formação de educadoras e educadores do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157–176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, G; CARNEIRO, M. O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária-PRONERA em “desmonte”: 20 anos de lutas e conquistas ameaçados pelo elitismo fundiário no cenário de 2016 a 2020. **Revista brasileira de educação do campo**, v. 5, p. e10501-e10501, 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. (2020). **Políticas públicas para a educação no campo: avanços e desafios**. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 30 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUNHA, M. C; WAGNER, D. R. Enlaces entre modelagem matemática, estágio supervisionado e educação do campo: relato de uma experiência formativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: SBEM, 2019.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23.ed. Campinas, SP: Papirus, 2014. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

ELEUTERIO, R. C. et al. O ensino de matemática na escola do campo: contribuição de uma prática docente à luz da etnomatemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: SBEM, 2019.

FALBO, R. A. "**Mapeamento sistemático**." Retrieved October (2018). Disponível em: <http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/etch/133747116/Mapeamento>. Acesso em: 17 fev. 2025

FERNANDES, A. L.; SOUZA, M. P. Desafios da qualidade do ensino na escola do campo: recursos, metodologias e engajamento. *Revista Brasileira de Educação Rural*, 15(3), p. 45-62, 2022.

FERNANDES, F. L. P. **Práticas de letramento de professores de matemática em formação na licenciatura em educação do campo**. 2019. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) –Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FERNANDES, F. L. P. Práticas profissionais do campo e a matemática: um olhar para a perspectiva pedagógica da etnomatemática na licenciatura em educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SBEM, 2016.

FERNANDES, F. L. P. Práticas profissionais do campo e a matemática: um olhar para a perspectiva pedagógica da etnomatemática na licenciatura em educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SBEM, 2016.

FERNANDES, F. L. P. Um estudo sobre a formulação de problemas na licenciatura em educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2022, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: Even3, 2022.

FIGUEREDO, A; MARIN, D. Relações entre a Educação do Campo e a Educação Matemática. In: XXII SEMAT e XII SEMEST, 2022, Uberlândia. **Anais eletrônicos** [....] Minas Gerais: Uberlândia, 2022. p. 24-28.

FIGUEIREDO, A.S.; MARIN, D.

FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**. Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-79, 2008. Disponível em: Acesso em: 30 fev. 2014.

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

LIMA, I. M. S. A alternância pedagógica como metodologia de ensino de matemática em escolas do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBEM, 2016.

LIMA, R. S.; COSTA, P. M. (2019). Cultura e educação no campo: percepções e práticas escolares. **Cadernos de Educação do Campo**, 12(2), 89-105.

MAGNUS, M. C. M. Modelagem matemática na educação do campo: alunas(os) em movimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019.

MAGNUS, M. C. M. Modelagem matemática na educação do campo: alunas(os) em movimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019.

MALAQUIAS, G. M; MARIN, M. Gestão de problemas para ensinar matemática em Escolas do campo. **Cadernos da Fucamp**, v. 40, p. 1- 22 /2025.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. **Dicionário da educação do campo**, p. 453-459, 2012.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012a.objetivo

OLIVEIRA, G. K. S; FIGUEIREDO, T. D. Oficinas pedagógicas em uma escola rural: um relato e tantas experiências. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019.

PAIVA, T. F. O uso de recursos didático-matemáticos para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes dos anos finais de uma escola do campo do DF. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019.

PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012a

PEREIRA, J. R.; ALMEIDA, T. S. (2018). Condições socioeconômicas e evasão escolar na zona rural brasileira. **Educação em Revista**, 34, 112-130.

RAMINELLI, C. D; NOGUTI, F. C. H. A busca de indícios de etnomatemática e educação do campo em um livro didático utilizado por uma escola situada em zona rural. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2022, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Even3, 2022.

RANGEL, M; CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Faceba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

SACHS, L. Uma proposta de diálogo entre conhecimentos: aproximando a etnomatemática e a educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019.

SANTOS, J. B. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa**. 2015. 253p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista brasileira de história da Educação**, v. 20, p. e112, 2020.

SILVA, F. G.; SANTOS, L. M. (2020). Infraestrutura escolar e acesso à educação na zona rural. **Revista Educação Rural**, 20(4), 78-95.

SILVA, F. H. C; RODRIGUES, T. D. Um ensinar outro: educação etnomatemática com o movimento da educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2022, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Even3, 2022.

SILVA, J. P; LIMA, I. M. S. A natureza falibilista da matemática, a educação matemática crítica e a educação do campo: uma aproximação. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBEM, 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.73-102.

SILVA, U. M; BICHO, J. S. Etnomatemática e relações interdisciplinares na educação do campo: a partir da horta mandala. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019.

SILVA, U. M; BICHO, J. S. Etnomatemática e relações interdisciplinares na educação do campo: a partir da horta mandala. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBEM, 2019.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM**. Curitiba: SBEM, 2013.

FIGUEIREDO, A.S.; MARIN, D.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática – XII ENEM**. São Paulo: SBEM, 2016.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII ENEM**. Cuiabá: SBEM, 2019.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XIV Encontro Nacional de Educação Matemática – XIV ENEM**. SBEM, 2022.