



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA - IME**

**ANDRÉIA SILVA FIGUEREDO**

**UM RETRATO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO  
CAMPO**

UBERLÂNDIA - MG

2025

Andréia Silva Figueiredo

**UM RETRATO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO  
CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Orientador: Prof. Dr. Douglas Marin

Andréia Silva Figueiredo

**UM RETRATO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO  
CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto de Matemática e  
Estatística da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Matemática.

Área: Educação Matemática

Orientador: Prof. Dr. Douglas Marin

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof. Dr. Douglas Marin (Orientador)  
IME - UFU

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier  
IME - UFU

Prof.<sup>a</sup> Dra. Giselle Moraes Resende Pereira  
IME - UFU

Resultado: \_\_\_\_\_

Uberlândia (MG), 14 de maio de 2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F475 Figueredo, Andréia Silva, 1986-  
2025 UM RETRATO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS  
DO CAMPO [recurso eletrônico] / Andréia Silva Figueredo. - 2025.

Orientador: Douglas Marin.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade  
Federal de Uberlândia, Graduação em Matemática.  
Modo de acesso: Internet.  
Inclui bibliografia.

1. Matemática. I. Marin, Douglas ,1974-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Matemática.  
III. Título.

CDU: 51

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Instituto de Matemática e Estatística

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: +55 (34) 3239-4158/4156/4126 - www.ime.ufu.br - ime@ufu.br



### ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em:	Licenciatura em Matemática			
Defesa de:	Trabalho de Conclusão de Curso 2 (FAMAT 31804)			
Data:	14/05/2025	Hora de início:	9:30	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	11811MAT037			
Nome do Discente:	Andréia Silva Figueiredo			
Título do Trabalho:	Um retrato sobre o ensino de Matemática em escolas do campo			
A carga horária curricular foi cumprida integralmente?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			

Reuniu-se na sala 1F119, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Matemática, composta pelos docentes: Douglas Marin (IME-UFU), como orientador, Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier (IME-UFU) e Giselle Moraes Resende Pereira (IME-UFU).

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Douglas Marin, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra, para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do curso.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, avaliou a apresentação oral e o trabalho escrito e atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovado com nota 100.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Douglas Marin, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/05/2025, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/05/2025, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giselle Moraes Resende Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/05/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6333018** e o código CRC **94380438**.

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado aos homens e mulheres, trabalhadores e estudantes, que fazem do campo a sua vida. Àqueles cuja trajetória é marcada pelo trabalho na terra e pela luta pelo direito a uma Educação do Campo, e que, mesmo diante das dificuldades, jamais se deixam abater.

Um povo hospitaleiro, que sempre oferece um “cafezim” com pão de queijo e que gosta de contar suas histórias em volta de uma mesa farta. Um povo organizado e resistente, que planta e coloca a comida na mesa dos brasileiros. Gente que, mesmo diante das dificuldades impostas pela vida do campo, mantém viva a esperança, a força do trabalho coletivo e o orgulho de suas raízes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro a Deus, por estar presente na minha vida. Por me guardar e iluminar meus caminhos nessa trajetória.

Aos meus pais, Izaque e Laudemira, que foram os primeiros a verem meus passos quando criança e sempre acreditaram em mim, quando nem eu acreditava mais. Me sinto muito grata por todo carinho e por ainda tê-los perto de mim.

Aos meus irmãos, Lucas e Alexandre, com quem, apesar de todos os espinhos e desafios da vida, sempre permanecemos unidos. Em especial ao Alexandre, meu irmão que traz em si uma maneira única de ver o mundo e que não poderá ler este trabalho, mas sei que, se pudesse, estaria muito orgulho.

Ao amor que pude escolher nessa vida, Cristiano, que sempre segurou minhas mãos nos momentos difíceis, me apoiou para que eu pudesse seguir meus sonhos, se alegrou com cada conquista e esteve ao meu lado, consolando-me e incentivando-me sempre que precisei.

Ao amor da minha vida, Rafael, que apesar de muito jovem me ensinou a olhar o mundo de uma forma diferente. Um filho dedicado e amoroso que sempre me apoiou e participou de toda a minha trajetória.

Agradeço a todas e todos os meus professores, que contribuíram de forma significativa para a minha formação. Cada aula, cada orientação e cada desafio foram fundamentais para o meu crescimento. E aos colegas de curso, que se tornaram companheiros de jornada e compartilhar as dificuldades e as alegrias com vocês fez toda a diferença.

Um agradecimento especial, a professora Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier, uma pessoa muito humana e que me fez ver a Matemática e o ensino de Matemática com um olhar mais crítico e questionador. Contribuindo imensamente na minha formação pessoal e profissional. Você é uma inspiração.

Ao professor Douglas Marin, que me orientou e me encorajou a continuar e chegar até aqui. Agradeço pela paciência, dedicação e por acreditar em mim tornando este trabalho possível. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse enfrentar os desafios deste percurso com mais confiança e clareza, contribuindo de forma significativa para o meu aprendizado.

Gratidão a dona Maria e seu Ari, que contribuíram imensamente com esse trabalho compartilhando toda sua história comigo, desde os tempos de carvoeira até se tornarem donos da sua própria terra e de suas próprias vidas.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nessa caminhada com palavras, gestos, ou mesmo em silêncio, meu mais sincero agradecimento.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o que discutem as pesquisas cujo foco de estudo são os estudantes camponeses. Para isso, analisamos os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM). A pesquisa, de abordagem qualitativa, consistiu em um levantamento e categorização de textos disponíveis nos anais desses encontros, que tratam sobre a Educação Matemática na escola do campo. A metodologia adotada é inspirada na Análise de Conteúdo. Destacamos como unidade de análise os seguintes pontos: (i) objetivos e problemas das pesquisas; (ii) unidades temáticas; (iii) metodologias; e, (iv) formação de professores. Após esses estudos, pode-se concluir que, apesar da escassez de trabalhos na área, compreendemos que a educação é instrumento de poder e transformação e que a batalha “Por uma Educação do Campo” é uma reivindicação histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que luta pela terra e defende o direito de acesso a uma educação de qualidade, que valorize a cultura do campo e promova autonomia dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Educação do Campo; Encontro Nacional de Educação Matemática.

## ABSTRACT

This study aims to understand what is discussed in research focused on rural students. To this end, we analyzed the papers presented at the National Meetings of Mathematics Education (ENEM). This qualitative research involved surveying and categorizing texts available in the proceedings of these meetings that address Mathematics Education in rural schools. The methodology adopted is inspired by Content Analysis. We highlighted the following points as units of analysis: (i) research objectives and problems; (ii) thematic units; (iii) methodologies; and (iv) teacher education. Based on these studies, we conclude that, despite the scarcity of research in this field, education is understood as a tool for empowerment and transformation. The struggle "For a Rural Education" is a historical demand of the Landless Workers' Movement (MST), which fights for land and advocates for the right to quality education—one that values rural culture and promotes the autonomy of its subjects.

**Keywords:** Mathematics Education; Rural Education; National Meeting on Mathematics Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – QUANTITATIVO DE PESQUISAS POR ESTADO .....	29
FIGURA 2 - PALAVRAS-CHAVE DAS PESQUISAS .....	31

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - UNIDADE TEMÁTICA DAS PESQUISAS MAPEADAS.....	35
GRÁFICO 2 - METODOLOGIAS DE ENSINO.....	38

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - TÍTULO, AUTORES E CÓDIGOS DO ENEM .....	27
TABELA 2 - ANOS DE PESQUISAS MAPEADAS E O QUANTITATIVO.....	28
TABELA 3 - RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE PESQUISAS NAS SUAS RESPECTIVAS INSTITUIÇÕES ..	29

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CPN - Comissão Pedagógica Nacional  
ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática  
I ENERA - Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária  
IFAP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá  
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
MEC - Ministério da Educação  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PET - Programa de Educação Tutorial  
PIVIC - Programa Institucional de Iniciação Científica  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFS - Universidade Federal de Sergipe  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UnB - Universidade de Brasília  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO .....	11
2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS COMPREENSÕES .....	13
3 – DESAFIOS DE PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLA NA ESCOLA DO CAMPO ....	16
4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO DO CAMPO .....	18
5 – ASPECTOS HISTÓRICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E DO ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ....	21
6 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	24
7 – O QUE DIZEM AS PESQUISAS .....	26
7.1 - Objetivos e problemas das pesquisas .....	31
7.2 - As unidades temáticas .....	35
7.3 - Metodologia .....	38
7.4 - Formação de professores .....	42
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
6 – REFERÊNCIAS .....	46

## 1-Introdução

Sou licencianda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), instituição que tenho muito orgulho e admiração por ter me proporcionado um ensino público e de qualidade.

Residindo aproximadamente 40 quilômetros do campus Santa Mônica foram muitas viagens pelas madrugadas em estradas extremamente acidentadas para conseguir frequentar as aulas na Universidade.

Apesar de todos os obstáculos, avancei no curso e tive a oportunidade de participar dos projetos como Programa Institucional de Iniciação Científica (PIVIC), Residência Pedagógica e Programa de Educação Tutorial (PET). Essas experiências foram fundamentais para minha formação acadêmica, profissional e pessoal, me proporcionando uma base sólida e enriquecedora.

Esse estudo teve origem no âmbito do PIVIC, com apoio do professor orientador deste trabalho. Ele resulta das inquietações de uma pesquisadora em formação, moradora da zona rural, mãe de um jovem que estudou em escolas do campo e que atualmente cursa o ensino superior. Preocupada com o ensino de Matemática na escola do campo, questiono: que ensino de Matemática está sendo preconizado na escola do Campo? Como os saberes dos estudantes campesinos são valorizados para ensinar Matemática? De que forma a compreensão e valorização dos saberes dos estudantes campesinos podem influenciar nos processos de ensino de Matemática? Como é a formação dos professores que atuam nas escolas rurais do país?

Entendemos o campo como um lugar cultural, de trabalho e permeado de saberes matemáticos, assim a Educação do Campo apresenta suas especificidades, sua ciência, suas próprias ‘matemáticas’ que está presente na arroba, no milho que é medido por litro, o café por saca, o plantio por palmos e a cerca por passos (Figueiredo; Marin, 2022).

Esses saberes e experiências precisam ser valorizados e a Matemática ressignificada. Segundo Freire (1996, p.15) não só os saberes dos estudantes precisam ser respeitados, mas de toda a comunidade “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”.

Um dos princípios mais relevantes das Escolas do Campo é valorizar a identidade escolar do aluno, compreender a realidade em que o aluno está inserido, e por meio de formulação de projeto pedagógico específico para a escola articulando o conteúdo contemplando diferentes metodologias e adequando às necessidades dos estudantes.

Com essas reflexões em mente, apresentamos os resultados e reflexões dessa pesquisa que integrará esse Trabalho de Conclusão de Curso que tem o objetivo compreender o que discutem as pesquisas cujo foco de estudo envolve o ensino de Matemática em escolas do campo.

Para atingir o objetivo, tomamos como *corpus*<sup>1</sup> analítico os anais<sup>2</sup> dos últimos dez anos do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Escolhemos esse evento pois, ocorre a cada três anos e é organizado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e, é um local que ocorre grande número de circulação de pesquisas em âmbito nacional e que tem o objetivo de difundir informações e conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da Matemática.

Nos capítulos seguintes apresentaremos algumas compreensões sobre a Educação do Campo, os desafios de permanência e evasão escolar, a formação de professores de Matemática para o ensino do campo, os aspectos históricos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática e do Encontro Nacional de Educação Matemática, e por fim, a trajetória metodológica e o que dizem as pesquisas.

---

<sup>1</sup> “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96).

<sup>2</sup> As edições estudadas foram a XIV ENEM que ocorreu em 2022, edição online; XIII ENEM realizada em 2019, Cuiabá - MT; XII concluída em 2016, São Paulo - SP; XI que aconteceu em 2013, Curitiba – PR.

## 2- Educação do Campo: algumas compreensões

Para compreendermos o que é uma Educação do Campo, primeiramente é necessário conhecer um pouco sobre o campo, sua transformação ao longo dos anos e a luta protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em busca de políticas públicas sobre uma Educação do Campo para os camponeses.

A educação primária brasileira é garantida desde a primeira constituição, 1834, embora que ainda de modo muito frágil o financiamento escolar é assumido pela União. Entretanto, apenas em 1988, a Educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado.

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Entretanto, embora a educação primária estivesse garantida, a educação voltada para o campo foi historicamente negligenciada. A elite econômica do país pouco se preocupou com a escolarização e valorização do ensino da população rural, resultando em um acesso precário à educação para trabalhadores do campo.

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (Brasil, 2012. p.11).

Por volta das primeiras duas décadas do século XX, com um grande movimento migratório populacional que houve do campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização, mostra-se um despertar da sociedade brasileira em relação ao campo. Entretanto, apenas na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 4024/61, a educação rural foi deixada a cargo dos municípios.

Art. 29. Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária. Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (Brasil, 1961).

E mesmo com a Educação Rural sendo atribuída aos municípios, ele ainda se mantinha conectada ao capitalismo rural, ou seja, desarticulada das reais necessidades da população camponesa. O ponto de partida para uma Educação do campo, que reconhece e fortalece o sujeito do campo, teve origem no Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”, com o Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, que ocorreu na Universidade de Brasília, em julho de 1997.

Esse movimento contou com a presença dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Nesse encontro, a concepção de educação rural, historicamente vinculada aos interesses capitalistas, começa a perder espaço para uma Educação do Campo voltada para os sujeitos que vivem no campo, respeitando a identidade, cultura e especificidades. Como destaca Silva (2020), “[...] além de pautar a educação do campo como contraposto à educação rural, institui a educação do campo no âmbito do Estado brasileiro com diretrizes e políticas específicas”.

Além disso, destacamos um fato que melhor simboliza esse ponto de partida que é o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, publicado em 1997. Nesse documento, são expressas as vozes que evidenciam uma luta coletiva pela justiça social e por um projeto educacional que fortaleça o desenvolvimento do campo.

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas no meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Brasil, 1998)

A Educação do Campo é distinta da Educação Rural, pois a concepção da Educação do Campo tem como fundamento uma educação emancipatória e a Educação Rural, que surgiu na década de 1930, tem o aspecto de reproduzir a educação urbana e não leva em consideração o camponês como protagonista da sua própria história.

Desse modo, a Educação do Campo é oriunda de uma crítica e, ao mesmo tempo, também é proposição superadora da situação educacional da classe trabalhadora brasileira, do campo ou da cidade, uma vez que objetiva, na dimensão do ensino, mexer com as funções psíquicas para que se possa compreender a realidade concreta e assumir posição na luta pela reforma agrária. Por isso, essa concepção de educação é fundamentada por um método e por uma teoria de conhecimento que permitem a compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico. (...) O acesso a esse conhecimento não é dado naturalmente e nem é apropriado no contexto do senso comum. Sendo assim, o indivíduo precisa de uma escola onde o ensino esteja em consonância com os interesses da classe trabalhadora (Santos, 2015, p. 225-226)

De acordo com Caldart et al. (2012, p. 263), a Educação do Campo é definida como "prática social em processo de constituição histórica, combinando luta pela educação com luta pela terra, pelo direito ao trabalho, a cultura e ao território, onde os sujeitos são protagonistas da história".

A Educação do Campo, que considera as realidades históricas, sociais e culturais do povo do campo só foi institucionalizada em 2010, pelo decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esse ato é um reconhecimento jurídico da obrigatoriedade e da universalidade de oferta educacional que atenda as especificidades do estudante campesino, tal como reafirma Molina (2012, p. 455), ao dizer que “[...] a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo”.

Entretanto, em 2016, por meio da emenda constitucional nº 95/2016 que estabeleceu um teto para os gastos públicos federais e resultou em cortes na educação. Em 2019, o desmonte do PRONERA se concretizou por meio da redução de verbas para Universidades vinculadas ao programa, e, “nesse mesmo contexto, o atual Governo<sup>3</sup> também extinguiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social, eliminou também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA” (Borges; Carneiro, 2020, p. 17).

Contudo, apesar de diversos momentos de instabilidade e de constantes reformulações de políticas públicas, a Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi restabelecida, por meio da portaria Nº 186, em 10 de outubro de 2023.

Em suma, a luta por uma Educação do Campo é histórica, marcada por diversos desdobramento e que apesar de políticas de desmonte, matem-se resistente, pois, 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, o que será possível se situamos a educação” (Brasil, 1998, p. 26).

---

<sup>3</sup> O Governo Jair Bolsonaro teve início no dia 1º de janeiro de 2019 e chegou ao fim em 31 de dezembro de 2022.

### **3- Desafios de permanência e evasão escolar na escola do 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), 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 infraestrutura, onde o deslocamento diário se torna exaustivo ou inviável.

Lima e Costa (2019) ampliam 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 do 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 do 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 de Matemática para o Ensino do Campo

A formação de professores de Matemática para atuar no ensino do campo é um tema que envolve diferentes dimensões - pedagógicas, políticas e culturais - e que 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 reproduutora 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 do campo, especialmente no ensino da Matemática, exige uma profunda ressignificação. 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 do 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 na escola do 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 (Figueiredo, 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 do 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 do 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 do 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- Aspectos históricos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática e do Encontro Nacional de Educação Matemática**

A Educação Matemática no Brasil tem se consolidado como um campo de pesquisa, formação e atuação docente por meio de importantes instituições e eventos científicos. Entre eles, destacam-se a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), que desempenham papel central no fortalecimento da identidade da área, na articulação de pesquisadores e professores, e na formulação de políticas e práticas educacionais voltadas para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

A SBEM foi fundada em 1988, no contexto de profundas transformações educacionais no país, marcadas pela redemocratização, pela promulgação da nova Constituição Federal e pelo fortalecimento dos movimentos em defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade. A criação da SBEM surgiu da necessidade de consolidar uma entidade representativa que reunisse professores dos diferentes níveis de ensino, formadores, pesquisadores e estudantes em torno de debates teóricos e práticos da Educação Matemática, superando uma visão puramente técnica da matemática escolar (Santos, 2000).

Desde sua origem, a SBEM se propôs a contribuir para o desenvolvimento científico, didático e político da Educação Matemática, atuando em diferentes frentes: promoção de eventos científicos; publicação de periódicos; articulação com universidades, escolas e órgãos governamentais; defesa de políticas públicas de formação docente; e incentivo à pesquisa na área. A entidade se organiza em diretorias regionais e estaduais, o que permite o diálogo com as diferentes realidades locais e a valorização da diversidade educacional brasileira (Lima; Silva, 2015).

O ENEM, promovido pela SBEM, é um dos principais eventos da área no Brasil. Sua primeira edição ocorreu em 1988, concomitante à fundação da SBEM, e desde então passou a ser realizado trienalmente. O ENEM tem como objetivo reunir educadores e pesquisadores para socializar experiências, discutir pesquisas, apresentar propostas didáticas e refletir sobre os desafios e avanços da Educação Matemática no país (Costa, 2019).

Desde então, foram realizadas quatorze edições do evento e, em 2025, ocorrerá a sua 15.<sup>a</sup> edição. No entanto, para esta pesquisa, será apresentada uma síntese apenas das edições que disponibilizaram material relevante para a investigação.

Realizado na cidade de Curitiba, em julho de 2013, o XI Encontro Nacional de Educação Matemática celebrou os 25 anos da fundação da SBEM. Com o tema “Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas”, o evento propôs uma reflexão crítica sobre a trajetória da

Educação Matemática no Brasil, retomando conquistas, tensionamentos e desafios. Organizado pela SBEM Nacional em parceria com a SBEM-PR, o encontro estruturou-se em quatro eixos temáticos: Práticas Escolares, Formação de Professores, Pesquisa em Educação Matemática e História da Educação Matemática. Reuniu professores da Educação Básica, estudantes de licenciatura e pós-graduação, formadores e pesquisadores, promovendo amplo debate sobre o papel social da matemática e os caminhos da formação docente (SBEM, 2013).

O XII ENEM foi realizado de 13 a 16 de julho de 2016, na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), em São Paulo. Com o tema “A Educação Matemática na Contemporaneidade: Desafios e Possibilidades”, o encontro aprofundou discussões sobre as transformações curriculares, os usos das tecnologias digitais, a formação docente e as abordagens críticas da matemática escolar. A conferência de abertura foi proferida pelo Prof. Dr. Antônio Miguel, destacando os caminhos possíveis para uma agenda contemporânea da Educação Matemática brasileira. Com atividades como minicursos, sessões temáticas, lançamentos de livros e apresentações culturais, o evento fortaleceu a interlocução entre universidade e escola, pesquisa e prática pedagógica (SBEM, 2016).

O XIII Encontro Nacional de Educação Matemática aconteceu em julho de 2019, na cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Com o tema “Educação Matemática com as Escolas da Educação Básica – Interfaces entre Pesquisas e Salas de Aula”, o evento evidenciou a importância da articulação entre as produções acadêmicas e as práticas cotidianas da escola. Organizado com o apoio de instituições como UFMT, UNEMAT, IFMT, CAPES e CNPq, o encontro contou com uma ampla participação de docentes da rede pública, acadêmicos e pesquisadores. As atividades enfatizaram a construção coletiva de saberes e o fortalecimento do diálogo entre a pesquisa em Educação Matemática e as demandas da Educação Básica (SBEM, 2019).

O XIV ENEM foi realizado de forma totalmente virtual em julho de 2022, devido ao contexto sanitário da pandemia de COVID-19<sup>4</sup>. Com o tema central “Homenagem ao Legado de Ubiratan D’Ambrósio”, o evento celebrou a contribuição intelectual e política do criador da Etnomatemática. Organizado pelas Diretorias Regionais da SBEM dos estados do Acre, Amapá, Amazonas e Ceará, com apoio da Diretoria Nacional, o encontro foi marcado por conferências, mesas-redondas, grupos de discussão e apresentações de trabalhos. O formato

---

<sup>4</sup> No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como uma pandemia, causada por um vírus, que ainda era desconhecido em humanos. O Brasil viveu o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) durante dois anos.

virtual possibilitou maior inclusão e acessibilidade, ampliando a participação de educadores de todas as regiões do país e mantendo o compromisso com uma Educação Matemática crítica, plural e socialmente referenciada. (SBEM, 2022).

Para concluir, fica evidente que a SBEM desempenha um papel fundamental no fortalecimento e na evolução da Educação Matemática no Brasil. Nela percebemos que não apenas promove a troca de conhecimentos e experiências entre professores, pesquisadores e estudantes, mas também contribuem para a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, inovadoras, alinhadas às demandas contemporâneas e fortalecendo a comunidade de educadores matemáticos.

## 6- Trajetória Metodológica

Amparados pelos objetivos apresentados desse estudo, iniciamos elaborando um mapeamento sistemático no que para Falbo (2018, p. 1), “[...] é uma revisão ampla dos estudos primários existentes em um tópico de pesquisa específico que visa identificar a evidência disponível nesse tópico”.

Nesse sentido, analisamos um espaço onde ocorre uma das maiores produção/circulação de discursos sobre o ensino e aprendizagem da Matemática no âmbito nacional que é a SBEM, que organiza o ENEM a cada três anos.

Após as primeiras inspirações que fomentaram nossas intenções de pesquisa, passamos por constituir o *corpus* de análise nos ENEMs<sup>5</sup> e, como consideramos inviável a leitura na íntegra de todos os artigos publicados, iniciamos a construção de filtros.

Para os filtros utilizamos palavras encontradas na primeira edição do Dicionário<sup>6</sup> da Educação do Campo uma obra construída coletivamente por 107 autores e, é uma referência para estudos sobre a educação do campo e inclui 113 verbetes.

Sua elaboração envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes universidades brasileiras, dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do Campo em suas interfaces com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação política e das lutas pelos direitos humanos no Brasil (Caldart, 2012).

A busca pelos trabalhos nos anais dos eventos se deu pela inserção das seguintes palavras e expressões nos títulos dos artigos e nas palavras-chave: “Educação do Campo”, “Escola Rural” e “Escola do Campo”. Assim, nosso corpus analítico abrange trabalhos publicados nos últimos dez anos, especificamente aqueles que abordam temáticas e discussões relacionadas sobre o ensino de matemática no meio rural.

Ao final desse processo, foram localizados trinta e três artigos distribuídos em comunicação científica, mesas redondas, pôsteres, palestras e relatos de experiência. No XI encontramos dois textos, treze artigos no XII, no XIII foram localizados doze artigos e no XIV seis trabalhos.

---

<sup>5</sup> As edições estudadas foram a XIV ENEM que ocorreu em 2022, edição online; XIII ENEM realizada em 2019, Cuiabá - MT; XII concluída em 2016, São Paulo - SP; XI que aconteceu em 2013, Curitiba – PR.

<sup>6</sup> Uma obra de construção coletiva coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para a análise dos artigos o método de investigação escolhido é a análise qualitativa que tem o foco em estudar e compreender fenômenos subjetivos, sociais e humanos através da descrição dos autores. Então para a composição dos procedimentos metodológicos optamos por inspirações da Análise de Conteúdo pois, conforme Bardin (1977), ela contribui para a descrição e interpretação do conteúdo dos textos que são submetidos a uma análise criteriosa e rigorosa.

A análise qualitativa tem como principal objetivo a compreensão, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro levando em conta a vivência, a subjetividade, singularidades e experiências que, para (Minayo, 2012, p. 623), “[...] 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”.

Nesse sentido, analisaremos de que maneira a Educação Matemática se manifesta na vivência e nas experiências dos camponeses, considerando as particularidades de sua relação com a Matemática no cotidiano e, como esses conhecimentos empíricos dos alunos camponeses são respeitados e valorizados para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Assim, com os artigos selecionados geramos uma ficha para identificar os principais aspectos desses estudos, como objetivos, questões de pesquisa, instituição, metodologias, conteúdos de Matemática, referências bibliográficas e resultados. Esse processo foi realizado a partir da leitura integral dos artigos para obter os dados do estudo.

Dos trinta e três trabalhos inicialmente identificados, selecionamos quinze para compor nossa análise. O processo de exclusão baseou-se na delimitação do foco de estudo, considerando apenas aqueles trabalhos cujo objeto central fosse o estudante camponês. Assim, desconsideramos pesquisas que abordavam a Educação Matemática em contextos rurais de forma mais teórica.

Esse nos concentraram na investigação em produções que realmente discutem as especificidades, desafios e potencialidades da aprendizagem Matemática no contexto campesino, garantindo maior coerência com os objetivos do estudo.

Nos próximos passos detalharemos as análises em torno: dos objetivos e problemas das pesquisas, as unidades temáticas, as metodologias e a formação de professores.

## 7- O que dizem as pesquisas

Este trabalho tem como objetivo compreender o que discutem as pesquisas cujo foco de estudo envolve o ensino de Matemática em escolas do campo. Para isso, elegemos como corpus da pesquisa os trabalhos apresentados nos dez<sup>7</sup> últimos anos do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), por sua relevância e abrangência na área.

Como consideramos inviável a leitura na íntegra de todos os artigos publicados nos anais dos ENEMs, iniciamos a construção de filtros de seleção. Para essa pesquisa, selecionamos trinta e três textos, com os seguintes filtros: “Educação do/no campo”, “escola do/no campo” e “escola rural”. A aplicação dos filtros deu-se, primeiramente, nos títulos dos artigos e, posteriormente nos artigos todos. Após a seleção fizemos a leitura integral e agrupamento dos textos, foram selecionados quinze.

O processo de exclusão baseou-se na delimitação do foco de estudo, considerando apenas artigos em que objeto central são os alunos e professores das escolas do campo. Assim, descartamos pesquisas que abordavam a Educação Matemática em contextos rurais de forma mais teórica.

Esses nos concentraram na investigação em produções que realmente discutem as especificidades, desafios e potencialidades da aprendizagem Matemática no contexto campesino, que é o foco do estudo.

Depois desses procedimentos, dispomos os trabalhos, Tabela 1, que está composta com os quinze artigos em que o ambiente de aprendizagem é a escola básica ou educação superior nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e os protagonistas são alunos e professores envolvidos nesse contexto.

Da XI edição, nenhum texto foi selecionado, pois no levantamento dos trabalhos encontramos dois trabalhos: o primeiro é a discussão nas diferenças socioculturais em que as escolas do campo estão inseridas, destacando as relações de poder, os modos de vida, de trabalho e de produção dos povos do campo. E o segundo trabalho, é o panorama das pesquisas em Educação Matemática que abordam a educação do campo, semelhante ao nosso, um levantamento nos anais do evento das dez edições do Encontro Nacional de Educação Matemática.

---

<sup>7</sup> As edições estudadas foram a XIV ENEM que ocorreu em 2022, edição online; XIII ENEM realizada em 2019, Cuiabá - MT; XII concluída em 2016, São Paulo - SP; XI que aconteceu em 2013, Curitiba – PR.

Tabela 1 - Título, autores e códigos do ENEM<sup>8</sup>

Título	Autor/IES	Código
Olimpíadas da matemática numa escola rural: uma aliança que deu certo	Gustavo Pereira Nascimento (UNEB)	12.1
A alternância pedagógica como metodologia de ensino de matemática em escolas do campo	Iranete Maria da Silva Lima (UFPE)	12.2
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 (UFPE)	12.3
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 (UFTM)	12.4
Uma proposta de diálogo entre conhecimentos: Aproximando a etnomatemática e a educação do Campo	Línlya Sachs (UTFPR)	13.5
Enlaces entre modelagem matemática, estágio supervisionado e educação do campo: relato de uma experiência formativa	Matheus Cardoso da Cunha; Débora Regina Wagner (UFSC)	13.6
Etnomatemática e relações interdisciplinares na Educação do campo: a partir da horta mandala	Ujeffesson Marques Silva; José Sávio Bicho (UNIFESSPA)	13.7
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 Dufreck; Vanessa Gonçalves Vieira (UTFPR)	13.8
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 Antonio Silva (IFAP)	13.9
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 (UNB)	13.10
Oficinas pedagógicas em uma escola rural: um relato e tantas experiências	Glauce Kelly Souza de Oliveira; Tiago Dziekaniak Figueiredo (UFGD)	13.11
Modelagem matemática na educação do campo: Alunas(os) em movimento	Maria Carolina Machado Magnus (UFSC)	13.12
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 (UFSM)	14.13
Um ensinar outro: Educação Etnomatemática com o Movimento da Educação do Campo	Fernando Helder Cassimiro da Silva; Thiago Donda Rodrigues (UFMS)	14.14
Um estudo sobre a Formulação de Problemas na Licenciatura em Educação do Campo	Fernando Luís Pereira Fernandes (UFTM)	14.15

Fonte: Elaborado pelos autores

Com o corpus selecionado, elaboramos a Tabela 2, que apresenta a quantidade de trabalhos produzidos por evento ao longo dos últimos dez anos. Observamos que, em 2019, foi registrado o maior número de pesquisas sobre Educação Matemática na escola do campo. E em 2022, houve uma aparente diminuição na quantidade de trabalhos sobre o tema. Embora, não

<sup>8</sup> Os códigos devem ser entendidos da seguinte forma: o número anterior ao ponto refere-se à edição do evento, isto é, o número 13 diz respeito à 13a edição do ENEM; e o número após o ponto à numeração do artigo que fizemos aqui, de 1 a 15 (visto que 15 é o total de artigos selecionados), iniciando dos eventos mais antigos para os mais recentes

possuímos dados concretos que expliquem essa variação, é relevante considerar o contexto global daquele período. A pandemia de COVID-19 que impactou profundamente a educação, com milhares de estudantes enfrentando dificuldades de acesso ao ensino, o que pode ter influenciado tanto a produção acadêmica quanto a abordagem da temática em eventos científicos.

Tabela 2 - Anos de pesquisas mapeadas e o quantitativo

Ano	Quantitativo	Percentual <sup>9</sup>
2016	4	26,7%
2019	8	53,3%
2022	3	20%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados dos Anais

Nessa mesma direção, com o propósito de compreender esse panorama elaboramos um mapa, (ver Figura 1), com a distribuição dos trabalhos por estado brasileiro. Os estados destacados em azul indicam a presença de um trabalho; os estados em verde, dois trabalhos; e os estados em cinza representam aqueles nos quais não localizamos nenhum trabalho relacionado ao tema.

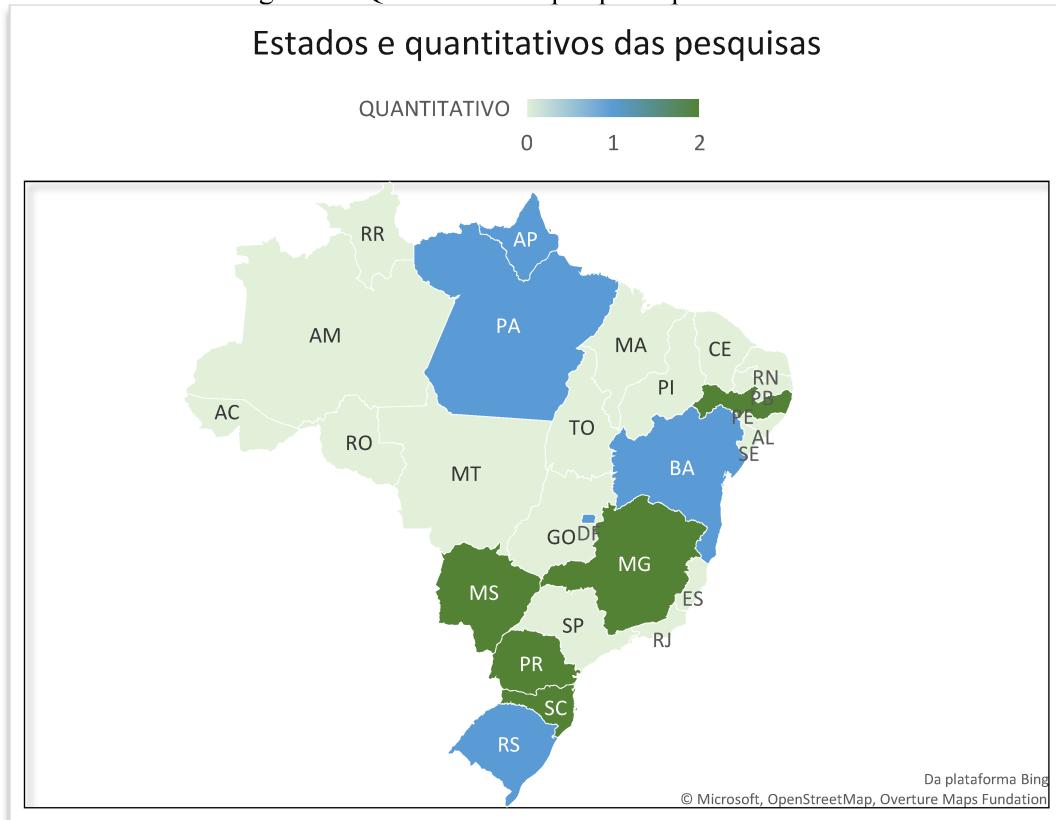
E em relação as regiões brasileiras, observa-se que cinco trabalhos estão localizados na região sul do país. Em busca de respostas encontramos Souza (2020) que em sua pesquisa, com o objetivo o levantamento e análises de estudos no Banco de Teses da Capes, identificou que, das 1.310 pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação na área de educação no Brasil, foram selecionadas 359 sobre o MST e 763 sobre a Educação do Campo, e a produção concentra-se na Região Centro-Sul do País. E, proporcionalmente ao número de instituições de educação superior, a Região Sul é a que mais possui trabalhos sobre o MST (6,50%). A pesquisadora justifica que,

[...] a centralidade da produção está em IES da região Centro-Sul, o que se justifica pela atuação do MST nos estados do Sul e Sudeste, com os acampamentos, assentamentos e as experiências educativas iniciadas particularmente na região Sul do País, bem como pela presença do maior número de programas de pós-graduação (Souza, 2020, p. 8).

---

<sup>9</sup> Os valores percentuais foram arredondados.

Figura 1 – Quantitativo de pesquisas por estado



Fonte: Elaborado pelos autores

Na Tabela 3, listamos a quantidade de pesquisas por instituição e observamos que estão bem distribuídas regionalmente, contribuindo com um ou dois trabalhos e evidenciando a diversidade de contextos nos quais a Educação Matemática nas escolas do Campo vem sendo estudada.

As instituições que apresentam dois trabalhos são: a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (campus Dois Vizinhos e Cornélio Procópio). E com um trabalho a Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Grande Dourados e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

Tabela 3 - Relação da quantidade de pesquisas nas suas respectivas instituições

Região	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste
Instituição de Pesquisa	UFAP UNIFESSPA	UNEB UFPE	UFMS UFGD UNB	UFSM UFSC UTFPR	UFTM
Quantidade de pesquisas	2	3	3	5	2

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se também, uma diversidade institucional relevante, os quinze trabalhos identificados estão distribuídos em onze universidades distintas. Entretanto, é nítido que ainda há uma escassez de pesquisas que contemplam a Educação do Campo.

Em busca de respostas para entendermos esse cenário, constatamos que não só as pesquisas que abrangem a Educação do Campo declinaram, mas também as próprias escolas do campo vêm enfrentando o encerramento de suas atividades.

Segundo o Censo escolar que é um levantamento nacional, anual, de dados estatístico-educacionais, sob a coordenação do Inep registrou um crescente encerramento das escolas do campo “o censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas” (Inep, 2025).

Além disso, segundo Silva (2023, p. 333) a quantidade de escolas “entre 2018 a 2021, foram fechadas um total de 4.052 escolas do campo no Brasil, com predominância na região nordeste com 2.883 escolas, o que corresponde a mais de 70% do total de escolas fechadas no Brasil”.

É um grande incômodo e um evidente retrocesso, pois as escolas do campo representam espaços importantes, tanto para educação, como para o desenvolvido pessoal e o fortalecimento da identidade, possibilitando que o estudante campesino seja um agente de transformação na comunidade em que está inserido.

Apesar desse cenário apreensivo, tramita no senado um Projeto de Lei nº 3.091/2024 que busca proteger e assegurar os direitos dos estudantes do campo, estabelecendo critérios para o fechamento de escolas em áreas rurais, comunidades indígenas e quilombolas.

O Projeto estabelece que, em caso de necessidade de fechamento, a comunidade e os gestores terão o prazo de um ano para buscar alternativas. Caso o problema persista, o processo de fechamento terá continuidade.

Em síntese, apesar da escassez de trabalhos na área e do preocupante processo de fechamento das escolas do campo, percebemos que há movimentos de resistência. As produções identificadas, embora em número reduzido, revelam esforços significativos de pesquisadores para registrar sobre Educação Matemática nas escolas do campo. E esses trabalhos apontam caminhos para a continuidade das discussões e reforçam a importância de políticas públicas que assegurem o direito à educação de qualidade no meio rural.

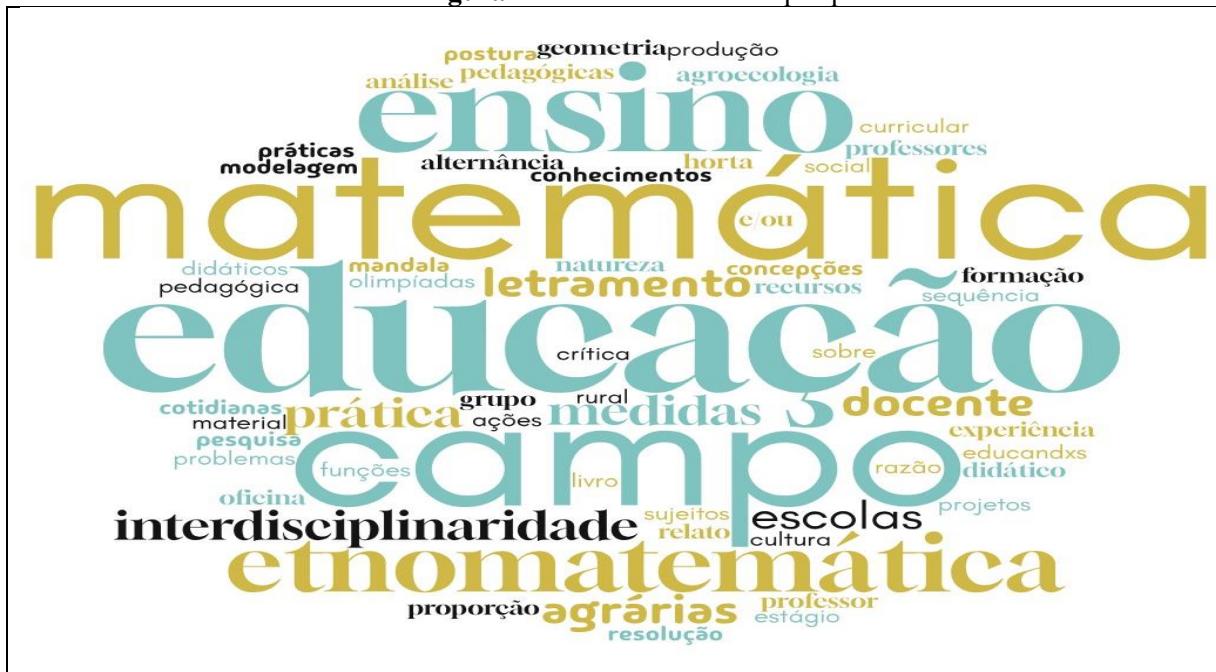
Após esse primeiro movimento, voltamo-nos nossos olhares para a análise dos objetivos e dos problemas relatados nas pesquisas, bem como para as investigações sobre as unidades temáticas, as metodologias utilizadas e, por fim, a formação de professores.

## 7.1- Objetivos e problemas das pesquisas

Com a identificação dos trabalhos, passamos para a análise dos conteúdos dos textos, com os seguintes questionamentos: quais concepções de ensino de matemática aparecem nos textos analisados? Qual o papel da Matemática nesse contexto?

Entendemos, que os objetivos e problemas discutidos pelos autores revelam os focos dos trabalhos e as prioridades nas pesquisas de Educação Matemática nas escolas do Campo, e para nos guiar na construção desse panorama inicial elaboramos uma nuvem de palavras (Figura 2), a partir das palavras-chave do texto. Esse recurso visual nos auxiliou a reunir as principais ideias e visualizar os termos que mais aparecem.

**Figura 2** - Palavras-chave das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores

Identificamos os termos mais recorrentes nas pesquisas (ensino, Matemática, educação, campo, Etnomatemática, interdisciplinaridade) e, com base nesses dados iniciais, realizamos uma releitura mais detalhada dos textos, com o objetivo de compreender de que forma esses temas estão sendo abordados e desenvolvidos nos artigos analisados.

Os artigos abordam o ensino e a aprendizagem da Matemática com a preocupação de conectar as práticas sociais e cotidianas dos estudantes campesinos. Dessa forma, destacamos que os quinze artigos, evidenciam a relação entre a construção do conhecimento matemático e

as vivências dos sujeitos do campo, seja na educação básica ou nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Com essa releitura, notamos que a valorização da identidade do estudante campesino e de seus saberes tradicionais gera o sentimento de pertencimento e de luta pelo direito de uma educação que respeite a realidade e a cultura do discente. Pois, a educação é instrumento de poder e de transformação da comunidade em que o indivíduo está inserido, e apenas colocar o estudante em uma sala de aula não é suficiente para uma educação de qualidade.

A Educação do Campo representa uma forma resistência a uma estrutura que desconsidera a realidade e necessidades específicas do estudante campesino. Que para 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”.

Além do mais, existe a preocupação com a ressignificação da Matemática, compreendendo que a matemática não é detentora da absoluta verdade, imutável e acabada. Pelo contrário, para a concepção fabilista, a matemática é uma construção humana e está sujeita a ser falível e corrigível, desse modo entendemos que a matemática é uma prática humana inserida nas práticas sociais da humanidade. E que,

[...] quando o ensino de Matemática tem a sua ênfase nos cálculos e nas demonstrações, em detrimento do significado dos conceitos e de suas relações com a prática social, tende a reproduzir uma concepção da Matemática que se constitui apenas em um corpo de conteúdos abstratos, prontos e acabados, sem lugar para incertezas. (Silva; Lima; 2016)

Nesse cenário, o artigo (Magnus, 2019) surge com as seguintes indagações “como os sujeitos que vivem no/do campo poderiam se (re)conhecer nas aulas e atividades de Matemática? Como dar visibilidade e vozes a esses sujeitos?”

Nessa perspectiva, observamos que os estudos analisados exploram metodologias que valorizam os conhecimentos matemáticos e relacionam com as práticas cotidianas como por exemplo, o plantio, a colheita, a medição de terras, o uso de instrumentos agrícolas e o comércio que são incorporados ao ensino de matemática.

[...] 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, também, discutem o currículo e a valorização da multiplicidade de saberes. Essa perspectiva está expressa no artigo (Sachs, 2019) que afirma “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, nessa perspectiva, é a Matemática relacionada aos produtos e insumos agrícolas, cujos preços variam conforme a estação do ano.

No entanto, o currículo tradicional não contempla essas especificidades. Como aponta o (Sachs, 2019): “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”.

Diante desse cenário, outros trabalhos também problematizam essa discussão colocando em xeque currículos que estão desconectados com a realidade do aluno campesino, como o caso do artigo Eleuterio; et. al. (2019) “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”.

Trata-se de uma questão fundamental mostrar ao aluno a importância de aprender matemática, evidenciando que ela está presente no cotidiano, e não é algo restrito à sala de aula ou desconectado da realidade. E essas compreensões são relevantes, tanto para alunos do campo, quanto para alunos da zona urbana. Pois os preços dos alimentos, por exemplo, também sofrem variações sazonais nas zonas urbanas, dependendo da estação do ano.

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.

Além do currículo, os livros didáticos também não contemplam a realidade campesina, pois quando existe algum elemento remetendo ao campo conversam sobre uma semirrealidade, que é o caso do Raminelli; Noguti; (2022), que aponta sobre o livro didático analisado “[...]que 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.” (Raminelli; Noguti; 2022)

A educação rural, à primeira vista, parece se referir a uma educação voltada para as populações do campo e situada em áreas rurais. No entanto, historicamente, essa educação tem atendido mais aos interesses do capital do que às reais necessidades dos sujeitos do campo.

O propósito de uma educação rural muitas vezes, é promover o desenvolvimento do capitalismo no meio rural, sem considerar o fortalecimento das comunidades camponesas ou a

melhoria das condições de vida dos trabalhadores do campo. Como também, promover uma hegemonia, que segundo Rangel e Carmo (2011) “[...] 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”.

A substituição do termo “Educação Rural” por “Educação do Campo” é recente, e começa ser utilizada no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A Educação do Campo, é uma proposta de construção de uma educação que respeita a diversidade do campo em todos os aspectos sociais, políticos, ambientais e entre outros, buscando o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. O que para Rangel e Carmo (2021)

Acredita-se, ainda, que a expressão “educação do campo” possa ter um sentido mais abrangente e inclusivo (também ressignificado em relação à educação rural), contribuindo à maior visibilidade de grupos, como quilombolas e indígenas, e à sua maior consideração social e política. (Rangel; Carmo, 2011, p. 2012)

Observa-se, então, que a educação rural, em seus aspectos pedagógicos e didáticos, tem sido concebida com base na ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio em que vivem. Em contraste, com a Educação do Campo que surge da luta dos movimentos sociais e, estimula e fortalece uma educação que atenda às necessidades e modos de vida da poluição campesina.

Diante dessas reflexões, emergem as indagações: qual modelo de educação é necessário aos estudantes do campo?

A Educação do Campo não é neutra, é um processo político construído a partir dos movimentos sociais e que busca uma educação que respeita a diversidade, a identidade e saberes da comunidade campesina. Além disso, desafia o modelo de uma escola tradicionalmente urbana.

Em suma, os artigos dialogam sobre uma Educação do Campo que ressignifica o ensino da Matemática, respeitando e valorizando os modos de vida, os saberes tradicionais e as práticas cotidianas das comunidades camponesas. Rompendo com uma lógica descontextualizada da Matemática escolar tradicional, aproximando-a das realidades vividas pelos sujeitos do campo na perspectiva da emancipação do indivíduo.

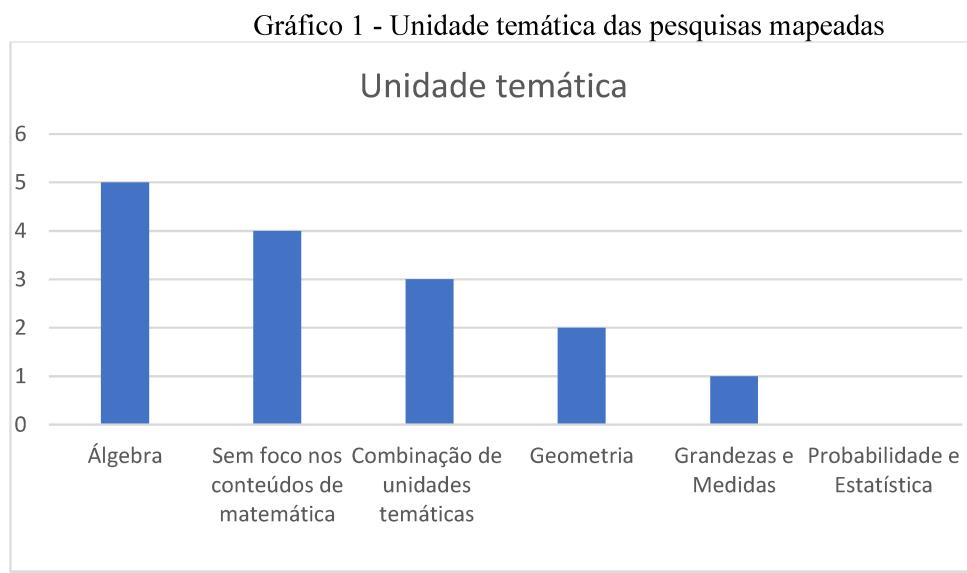
## 7.2 - As unidades temáticas

O processo de organização e estruturação dos dados foi realizado em múltiplas etapas, os critérios para a categorização foram revisados e aprimorados, buscando alcançar uma análise coerente com objetivo da pesquisa.

Dessa forma, conseguimos examinar quem são participantes das pesquisas e os contextos em que estão inseridos, destacando suas perspectivas, intervenções no ambiente escolar e as distintas abordagens adotadas no ensino da matemática em escolas do campo.

Os participantes das pesquisas são alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e turmas multisserieadas. Além disso, professores em exercício e licenciandos da Educação do Campo também são figuras centrais dos estudos, no processo de formação e na reflexão das suas práticas.

E os conteúdos de Matemática, como estão sendo trabalhados? Eles estão conectados com a realidade dos estudantes do campo? Em busca de respostas elaboramos o Gráfico 1, com os principais conteúdos trabalhados em salas de aula.



A álgebra se destacou com cinco trabalhos, seguidos pela combinação de conteúdos três trabalhos, a geometria com dois trabalhos e grandezas e medidas com um trabalho.

Segundo a BNCC (2018), o pensamento algébrico deve ser desenvolvido desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois é essencial para a compreensão, representação e modelagem de situações-problemas, 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”.

Na exploração dos textos, a álgebra está relacionada às práticas profissionais do campo como por exemplo, Fernandes (2016) e Magnus (2019) que exploraram a produção, compra e venda de produtos agrícolas (mandioca, abacaxi, plantas ornamentais e entre outras). Nesses casos, a proposta é elaborar um modelo matemático (função) para representar essas transações comerciais.

Os autores salientam que os alunos não tinham certeza sobre a receita, lucros e gastos da sua produção, por exemplo, o caso do Fernandes (2016) “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”. Como também, o Magnus (2019) “Enfatizaram que “mais ou menos” sabiam que tinham algum lucro, mas, não sabiam o valor “exato””.

A Matemática da sala de aula, quando descontextualizada de situações reais, pode afetar significantemente a autonomia, tornando o indivíduo mais suscetível a situações de exploração econômica e dificuldade para tomada de decisões. Desse modo, é importante para o estudante suas práticas com o campo estejam conectadas com a matemática.

Ainda nesse cenário, destacando a importância de uma Matemática contextualizada, o 13.8 Eleuterio; et. al. (2019) relata uma aula sobre os conceitos básicos de grandezas e medidas, e em específico, medidas agrárias. Assim, os alunos foram instigados a refletir sobre o que é uma grandeza com situações que valorizam os saberes tradicionais “[...] contextualizado a forma própria dos sujeitos do campo de se relacionar com a terra, com o trabalho e com a comunidade”. Algumas dessas medidas não estão nos livros didáticos, mas são conhecidas e usadas pelo trabalhador 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 a praticidade dos meios tecnológicos. Alguns não tinham muito conhecimento de algumas medidas, mas já haviam ouvido os pais relatarem. (Eleuterio; et. al; 2019)

Tal abordagem, desperta a curiosidade do aluno e evidência o potencial do ensino de matemática que reconhece e valoriza os saberes locais, ao mesmo tempo em que promove o diálogo entre o conhecimento matemático e os saberes campesinos que são passados de geração em geração. O que para D’Ambrosio (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”.

Nessa mesma perspectiva, o artigo de Fernandes (2022) também, propôs as alunas licenciandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo a construção de um material paradidático com formulação de problemas relacionados as suas práticas de trabalho de seus familiares, nesse caso a produção de cachaça artesanal.

Na comunidade Cerejeira, seu Roberto trabalha com produção artesanal de cachaça. Ele sabe muito bem olhar na sua lavoura e dizer a quantidade de cana e a quantidade de cachaça que será possível produzir por ano, ou até mesmo, a quantidade de carros de boi (cheio de cana) que serão suficientes para produzir um barril, sendo que 40 L de garapa consegue produzir um barril de cachaça. Fernandes (2022)

A proposta do material desafiou as estudantes a reconhecerem as relações matemáticas presentes nos próprios saberes da cultura local, possibilitando um novo olhar, uma nova compreensão mais significativa para os conceitos de matemática. Para a estudante “Antes desse trabalho eu não via muito os saberes matemáticos que estavam tão presente na produção artesanal de cachaça” Fernandes (2022).

Essa fala revela o potencial que a matemática tem quando abordada a partir da realidade concreta vivenciada pelo estudante, ultrapassando os muros da escola e tornando-se uma ferramenta para leitura e compreensão do mundo em que se vive. Ao reconhecer os saberes nas práticas campesinas o ensino de matemática assume o papel crítico e emancipador, assim como defende Freire (1996, p. 46) “não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito”.

Como também, o artigo 13.7 amplia a ideia de ter como ponto de partida, para ensinar os conteúdos de matemática, os saberes das práticas cotidianas do estudante, nesse caso a revitalização da horta em formato de mandala. Essa atividade proporcionou o trabalho explorar a geometria com a interdisciplinaridade na área de ciências (solo e adubação), que para o autor, “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)

Para finalizar, o estudo desses textos e juntamente com D’Ambrósio (2001) é essencial que a Matemática ensina, nesse contexto, em especial, nas escolas do campo, poderiam ser contextualizadas com os saberes cotidiano dos estudantes, em uma perspectiva etnomatemática.

Segundo esse autor, o processo de ensino e aprendizagem de Matemática pode ser rico, crítico e emancipador.

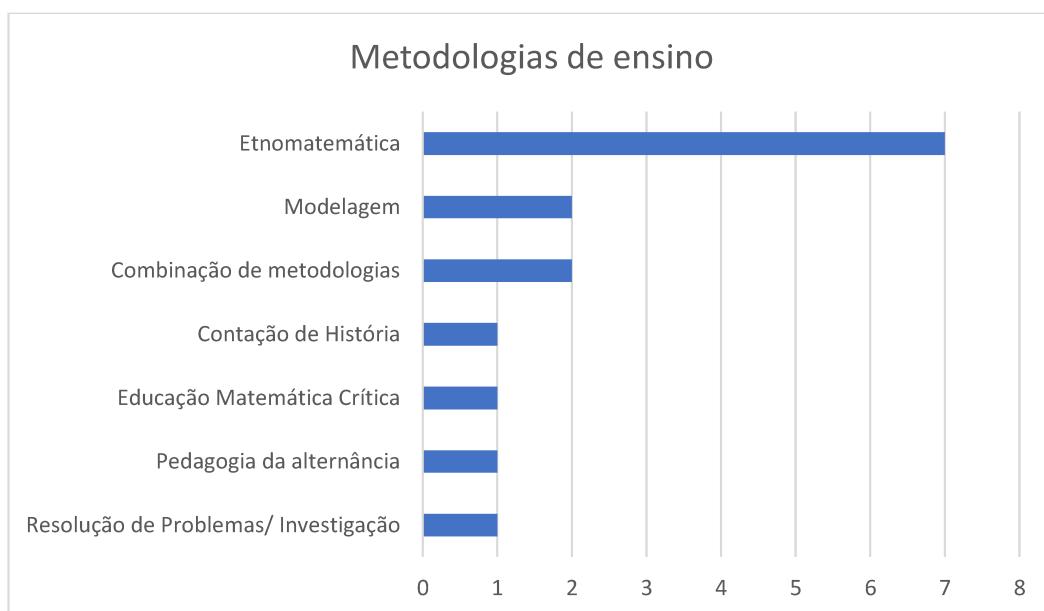
### 7.3 – Metodologia

Com a exploração das unidades temáticas e os apontamentos sobre a importância de uma Matemática que respeite os saberes dos sujeitos do campo, nos indagamos quais metodologias estão sendo mais utilizadas no ensino da Matemática? Como essas metodologias potencializam o ensino de matemática nas escolas do campo respeitando esses saberes?

Analizando os artigos, notamos que as abordagens utilizadas variam entre oficinas pedagógicas, resolução de problemas, contação de histórias, oficinas de origami, relatórios de tarefas, gravações em vídeo entre outras estratégias.

Em termos de metodologia, os trabalhos fundamentam-se, principalmente, na Etnomatemática, Modelagem, Educação Matemática crítica, Resolução de Problemas e Pedagogia da Alternância, o que reforça o compromisso com uma prática pedagógica em que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 2 - Metodologias de ensino



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse contexto, percebemos a etnomatemática, pois segundo D'Ambrosio (1998, p.5) ela, “inclusi considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamentos, mitos e símbolos [...] é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais”.

Ainda esse autor, aponta que há a possibilidade da exploração da matemática por meio da etnomatemática, pois segundo D'Ambrosio (2001, p. 27), “a etnomatemática é um programa de pesquisas em história e filosofia da matemática, com óbvias implicações pedagógicas e com intenção de reconhecer o conhecimento matemático de diferentes grupos culturais”.

Ao analisar os artigos selecionados percebemos que a Etnomatemática vem sendo mobilizada em escolas do campo. Como foi o caso do artigo de Fernandes (2016), que tem como cenário uma disciplina de curso de Licenciatura em Educação do Campo, onde o autor discute a importância de mobilizar conhecimentos da cultura camponesa, assumindo um papel de protagonismo na aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, o artigo de Silva; Rodrigues (2022) propõe abordar em suas aulas saberes camponeses (por meio da etnomatemática), questões sociais e por meio de uma formação crítica.

Com o objetivo de elaborar uma sequência didática por meio da etnomatemática, os autores analisaram as contribuições que esta prática traz para o ensino de Matemática na escola do Campo, foi o objetivo do artigo (Eleuterio; et al. 2019). Por sua vez, o artigo (Raminelli; Noguti; 2022), buscou indícios dessa relação (etnomatemática e escola rural) a partir do livro didático de Matemática de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, onde a maioria dos estudantes são filhos de agricultores. Analisar o ensino e aprendizagem de matemática em uma escola do campo envolvendo os saberes etnomatemáticos e relações interdisciplinares a partir de uma horta, esse foi o objetivo da pesquisa (Silva; Bicho; 2019).

Por fim, no artigo de Sachs (2019), a autora propõe pensar no diálogo entre conhecimentos diferentes como uma forma de ação pedagógica (sendo a etnomatemática uma delas) no contexto da Educação do Campo.

A modelagem matemática também foi mobilizada na escola do campo, que para Bassanezi (2002, p. 16), “a Modelagem Matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”

Como foi o caso do artigo de Magnus (2019), que tem como cenário uma disciplina de curso de Licenciatura em Educação do Campo, onde a autora discute a contribuição para a

visibilidade e compreensão da realidade campesina em seus diversos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, gênero, geração, etnia, ... Possibilitando, desta maneira, discussões sobre as práticas cotidianas das(os) sujeitas(os) do campo e, principalmente, como a matemática pode auxiliá-las(as) nos estudos destas. (Magnus 2019)

O relato de experiência de Estágio Supervisionado, no artigo Cunha; Wagner (2019), tem o objetivo de relacionar a matemática e a agroecologia por meio da Modelagem Matemática, que contribui para que gradativamente se vá superando o tratamento estanque e compartmentalizado que tem caracterizado o seu ensino nesses espaços, favorecendo a ação investigativa como forma de conhecer, compreender, atuar e transformar a realidade em que vivem.

Nesses contextos, percebemos diversas “Matemáticas” com raízes culturais profundas e que atravessa gerações, assim a Etnomatemática e a Modelagem reconhecem e valorizam essas “matemáticas” que são construídas e praticadas de forma natural e espontânea no cotidiano dos estudantes camponeses.

Sobre a resolução de problemas, Onuchic e Allevato (2011, p.15), “[...] o problema é ponto de partida e, na sala de aula, através da resolução de problemas, os alunos devem fazer conexões entre diferentes ramos da Matemática, gerando novos conceitos e novos conteúdos”. Essa metodologia permite que os alunos, além de aplicar os conceitos matemáticos também, possibilite o desenvolvimento a criatividade, o raciocínio, estratégias e de uma postura crítica diante do problema.

Assim como, no Paiva (2019), que utilizou a contação de histórias como um recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de matemática, por meio do livro “O Homem que Calculava” de Malba Tahan<sup>10</sup>, os estudantes puderam desenvolver diversas estratégias para resolução, como relata o autor: “Os estudantes perceberam que há outras estratégias para resolver “continhas de divisão” além da algébrica” (13.10).

O artigo Silva; Rodrigues (202, teve o objetivo de compreender problemas formulados pelas alunas do curso em Licenciatura em Educação do Campo, contemplando a formulação de problemas como parte da resolução de problemas.

[...]potencializa a escrita de um material curricular em matemática destinado aos estudantes oriundos de comunidades camponesas que, apesar de ser escrito dentro dos padrões acadêmicos, carrega consigo a identidade cultural da população do campo, particularmente da região norte mineira. (Silva; Rodrigues; 2022)

---

<sup>10</sup> O homem que calculava, Malba Tahan (pseudônimo do professor Júlio César de Mello e Souza) relata as incríveis aventuras de um genial calculista persa, Beremiz Samir, cujas soluções fantásticas para problemas aparentemente insolúveis e proezas matemáticas se tornaram lendárias na antiga Arábia, encantando reis, poetas, xeques e sábios.

Sobre a Educação Matemática Crítica, trata-se de uma abordagem em que a matemática é uma ferramenta para formação do indivíduo, buscando a emancipação e à construção da consciência crítica e responsável. Como o artigo Silva; Lima (2016), que defende que o ensino de matemática deve estar baseado na realidade dos alunos, no desenvolvimento humano e social.

O ensino de matemática realizado com estes fundamentos ultrapassa a finalidade de operar com as estruturas matemáticas, proporcionando aos alunos as condições necessárias para participar, de maneira mais eficaz, da construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. (Silva; Lima 2016)

A pedagogia da Alternância, é uma metodologia de ensino que articula momentos de ensino em sala da aula e momentos de formação com a família, assim promovendo uma educação integral que valoriza as vivências do sujeito, o seu modo de vida articulando com a sala de aula. Nesse caso, o planejamento e a organização do currículo demandam incluir dimensões políticas e socioculturais “Ela requer uma reorganização da escola e do currículo e, portanto, a participação ativa e efetiva de todos os atores educativos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. (Lima; 2016)

Um ensino pautado em metodologias ativas incentiva uma participação ativa no processo e aprendizagem, retirando o aluno da passividade e tornando-o protagonista. Ao colocá-lo no centro desse processo, o estudante constrói seu aprendizado com bases sólidas e reflexivas.

Dessa forma, as abordagens adotadas evidenciam uma valorização do estudante e da comunidade em que está inserido. Assim, é possível perceber que as propostas analisadas buscam promover uma formação que respeita as especificidades do campo, ao mesmo tempo em que fortalecem o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

#### **7.4 - Formação de professores**

Por uma educação do campo, é uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, o MST, que luta pela terra e defende o direito e acesso a uma educação de qualidade, que valorize a cultura do campo e que promova autonomia.

Há uma necessidade concreta das escolas situadas nas zonas rurais, pois além das condições físicas e geográficas para a deslocação do aluno, a educação urbana não contempla e

nem valoriza as especificidades desses estudantes, que para (Arroyo, 2007, p. 159) “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”.

Nesse contexto, como é a formação de professores que atuam no campo? O que as pesquisas nos dizem sobre essa formação? De que maneira os professores que atuam nas escolas do campo incorporam os saberes e práticas culturais das comunidades campesinas 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”.

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgiram em 2007 por meio da implementação de um projeto piloto desenvolvido em quatro universidades, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Edital n. 2 de 23 de abril de 2008, o Edital n. 9 de 29 de abril de 2009 e o Edital n. 02 de 31 de agosto de 2012 (Brasil, 2008; 2009; 2012), contendo chamadas para seleção de projetos para implantação de cursos em instituições públicas de ensino superior

Ao analisarmos os artigos, identificamos evidências sobre a formação de professores e a prática docente, com destaque para formulação de problemas matemáticos. O artigo que 12.4, apontou com essa atividade foi possível discutir sobre a tomada de decisões nas 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”. (12.4)

Nessa perspectiva, Fernandes (2019) comprehende a formulação de problemas como uma prática de letramento matemático, ou seja, uma forma de desenvolver competências que vão além da resolução mecânica, promovendo o entendimento e a comunicação por meio da linguagem matemática. Segundo a Matriz do Pisa 2012,

Letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e predizer fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que

cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias. (Brasil, 2017, p. 266).

O letramento matemático desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da matemática, pois permite que o indivíduo compreenda e utilize conceitos matemáticos em diversas situações do cotidiano, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico.

Notamos, que um ensino e aprendizagem de uma Matemática contextualizada respeita e valoriza as práticas sociais dos envolvidos, promovendo a conexão com a realidade cotidiana dos licenciandos camponeses. Essa relação fortalece a identidade dos sujeitos no processo educativo e valoriza seus saberes, que é caso do 14.15 “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”.

No entanto, o artigo 14.14 que tem o objetivo de analisar o livro didático utilizado pelo professor na formulação das aulas, não está pautado na Educação do Campo, mas é um material da rede de ensino privado, como relata 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”. Nesse mesmo sentido, o 14.3 que analisa o livro didático usados por docentes da escola do campo, com o objetivo de buscar indícios da Etnomatemática. O estudo afirma que, embora foram encontrados quatro elementos que remetem a uma Educação Rural e não a uma Educação do Campo, os esses materiais não possuem diferenças relevantes entre materiais de escolas urbanas.

Um material didático pautado nas escolas privadas ou escolas urbanas para a Educação do Campo, não é a opção adequada para a escolha do professor, pois a escola do campo não pode ser vista como uma extensão da escola urbana, pois atende sujeitos com modos de vida e saberes próprios. A Educação do Campo exige um olhar diferenciado pautado nas especificidades territoriais, sociais e culturais e em diferentes identidades que ali existem.

Ao finalizar, observa-se a presença de aspectos étnicos da cultura camponesa, e elementos de práticas de letramento locais e práticas de letramento (matemático) escolar que corrobora na relevância de cursos de Licenciatura para formação de professores de Matemática para atuar nas escolas do campo. No entanto, ainda existe a escassez de materiais pedagógicos que auxiliem o trabalho docente nesse contexto específico.

## 8 - Considerações Finais

Buscar compreender o que discutem as pesquisas, cujo foco de estudo envolve o ensino de Matemática em escolas do campo, é o objetivo desse trabalho. Para isso, construímos nosso corpus de análise nos trabalhos apresentados nos dez últimos anos do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), e como metodologia, optamos por inspirações na Análise de Conteúdo.

As produções identificadas, embora em número reduzido, revelam esforços significativos de pesquisadores para registrar sobre Educação Matemática nas escolas do campo. Esses registros abordam questões como intervenções no ambiente escolar, perspectivas, currículo e as distintas abordagens adotadas no ensino da matemática em escolas do campo.

Segundo Malaquias e Marin (2025) o ensino de Matemática na Educação do Campo constitui um campo 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, emerge como uma das principais direções para a melhoria da qualidade educacional nas escolas rurais. Ao considerar as vivências e necessidades dos estudantes, é possível tornar os conceitos matemáticos mais próximos da realidade cotidiana, o que não só facilita a aprendizagem, mas também a aplicação prática desses conhecimentos na vida dos alunos.

O processo de contextualização, no entanto, exige mais do que a adaptação do conteúdo; ele demanda um entendimento profundo da realidade rural e uma postura crítica dos educadores. Nesse sentido, a formação dos professores assume um 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 no currículo. A preparação para lidar com 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, é discutido 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. Como também, existe a preocupação com a ressignificação da matemática, compreendendo que a matemática não é detentora da absoluta verdade, imutável e acabada.

Entendemos o campo, como um lugar cultural, de trabalho e permeado de saberes matemáticos. E 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, se torna um agente de desenvolvimento da cidadania e da emancipação dos indivíduos. E respeitar e valorizar esses saberes do estudante contribui diretamente para sua formação crítica e para a transformação da comunidade em que o estudante está inserido.

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

Notamos 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 é também uma luta por reconhecimento, como apontam os movimentos sociais e pesquisadores da área.

Por fim, este trabalho destaca a relevância de fortalecer as discussões sobre a Educação Matemática na escola do Campo e de consolidar políticas públicas que assegurem o direito à educação de qualidade no meio rural. E, que o ensino de Matemática dialogue com os saberes dos estudantes campesinos, contribuindo para o fortalecimento da cultura e da identidade do estudante e da comunidade em que está inserido.

## 9 - 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG>. Acesso em: 28 abr. 2025
- 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.
- BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- 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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2021.
- 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 24 set. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico [recurso eletrônico]**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf). Acesso em: 15 abr. 2025.
- 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.
- 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. Conselho Nacional de Educação. **Educação do Campo:** parecer e diretrizes. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ARural.pdf>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ARural.pdf>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Conferência Nacional:** Por uma Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto protege escolas rurais e indígenas de fechamento.** Agência Senado, Brasília, 21 ago. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/21/projeto-protege-escolas-rurais-e-indigenas-de-fechamento>. Acesso em: 15 abr. 2025.

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

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

COSTA, L. M. Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM): história e importância. **Anais** do ENEM, Curitiba, 2019.

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. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática:** arte ou técnica de explicar e conhecer. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, U. **O Programa Etnomatemática e a crise da civilização.** Hipátia, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 16-25, jun. 2019.

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

DIAS, R. C. A. et al. 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

IFAP. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: SBEM, 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FALBO, R. A. "Mapeamento sistemático." Retrieved October (2018). Disponível em: <http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/fetch/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. Disponível em: [https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7787\\_3622\\_ID.pdf](https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7787_3622_ID.pdf). Acesso em: 28 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/483701-um-estudo-sobre-a-formulacao-de-problemas-na-licenciatura-em-educacao-do-campo/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/anais-da-semat-e-semest/home/edi%C3%A7%C3%A3o-actual#h.qt9hb91qey5>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

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.

GONÇALVES, L; SILVA, A. **Educação matemática e contexto rural**: aproximações entre saberes acadêmicos e populares. Curitiba: CRV, 2019.

I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA] (1997, julho). **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro.** MST - reforma agrária: uma luta de todos. Brasília, DF.

LIMA, A. C.; SILVA, R. P. A atuação da SBEM na formação de professores de Matemática. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 10, n. 2, p. 85-102, 2015.

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. Disponível em: [https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6422\\_4322\\_ID.pdf](https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6422_4322_ID.pdf). Acesso em: 28 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 43-69, jan./mar. 2014.

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

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. **Dicionário da educação do campo**, p. 453-459, 2012. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos\\_Bloco\\_I/07 - Mônica C Molina - Legislação Educacional do Campo.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/07 - Mônica C Molina - Legislação Educacional do Campo.pdf). Acesso em: 30 abr. 2025.

NASCIMENTO, G. P. Olimpíadas da matemática numa escola rural: uma aliança que deu certo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SBEM, 2016. Disponível em: [https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4830\\_2559\\_ID.pdf](https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4830_2559_ID.pdf). Acesso em: 28 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ONUCHIC, L. D. L. R; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 25, n. 41, p. 73-98, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514005.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr.

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. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/484075-a-busca-de-indicios-de-etnomatematica-e-educacao-do-campo-em-um-livro-didatico-utilizado-por-uma-escola-situada-e/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

RANGEL, M; CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v20n36/v20n36a18.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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.

SANTOS, M. A.; LIMA, C. R. (2019). Desafios da educação no campo: uma análise das políticas públicas e suas implicações. **Revista de Educação e Pesquisa**, 42(1), 23-40.

SANTOS, M. S. A história da SBEM: trajetória e contribuições. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2000.

SBEM. **Relatório de atividades do XII ENEM**. São Paulo: SBEM, 2016.

SBEM. **Relatório do XXV ENEM**. Curitiba: SBEM, 2013.

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. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/483862-um-ensinar-outro--educacao-etnomatematica-com-o-movimento-da-educacao-do-campo/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, I. B; NARDI, R. Educação do campo e práxis educativas: contribuições para a formação de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 190–207, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/22819>. Acesso em: 1 maio 2025.

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. Disponível em: [https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6453\\_3598\\_ID.pdf](https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6453_3598_ID.pdf). Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, M. A; SANTOS, J. C. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de resistência e os territórios de desterritorialização. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 330–350, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0330.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOARES, M. B; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 06 fev. 2025.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM**. Curitiba: SBEM, 2013. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/>. Acesso em: 03 maio 2025.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática – XII ENEM**. São Paulo: SBEM, 2016. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/>. Acesso em: 03 maio 2025.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII ENEM**. Cuiabá: SBEM, 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/noticias/881-anais-xiii-enem>. Acesso em: 03 maio 2025.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **XIV Encontro Nacional de Educação Matemática – XIV ENEM**. Online: SBEM, 2022. Disponível em:

<https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/noticias/1015-xiv-encontro-nacional-de-educacao-matematica>. Acesso em: 03 maio 2025.

SOUZA, M. A. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, p. e208881, 2020.