

## 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  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
ferlpfernandes@gmail.com*

### **Resumo:**

No presente artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, na qual buscamos identificar e compreender quais letramentos e práticas de letramento estão presentes no desenvolvimento curricular de uma disciplina que contempla o conteúdo de funções, em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, de uma universidade federal localizada na região do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais. Adotamos uma abordagem qualitativa para a realização dessa investigação, utilizando questionários, relatórios de tarefas resolvidas pelos licenciandos e gravação em vídeo das aulas, como instrumentos de coleta de dados. Nesse recorte, discutimos a perspectiva pedagógica da Etnomatemática, a partir de um episódio ocorrido na disciplina, quando os estudantes foram solicitados a escrever sobre suas atividades profissionais e a matemática identificada por eles. Em uma primeira análise, destacamos a importância de mobilizar conhecimentos da cultura camponesa na formação inicial, com os licenciandos assumindo um papel de protagonismo diante de sua participação na aprendizagem. Índícios de letramento financeiro e letramento algébrico merecem atenção para aprofundamento teórico.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Educação do Campo; Etnomatemática; Funções; Letramento.

### **1. Introdução**

Com a abertura do Edital 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC e a aprovação de 44 projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LECampo -, submetidos por instituições de ensino superior das cinco regiões do Brasil, consagrou-se como uma das grandes vitórias dos movimentos sociais de luta pela terra e por direitos à população camponesa a possibilidade de formação de professores para lecionar em escolas do campo nos níveis do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Diante do movimento de luta pela Reforma Agrária, fortalecido nos anos de 1990 e, em paralelo, o fortalecimento do movimento *Por uma Educação do Campo* a partir da I Conferência realizada no ano de 1998, diversos desdobramentos ocorreram, com a presença do Estado nessas iniciativas. Para exemplificar, em 2002, tivemos a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, em 2009, o Pronacampo -

programa gerido pelo Governo Federal para apoiar técnica e financeiramente projetos organizados por estados e municípios referentes à educação do campo - da formação profissional técnica à formação superior de docentes para escolas do campo.

Sem dúvida, foram diversos os avanços nos últimos 20 anos, mas ainda permanecem muitos desafios. Como formar professores com formação específica para Educação do Campo? Em particular, como formar professores para escolas do campo, habilitados em Matemática, que atendam às demandas dessas escolas e de suas comunidades? Que currículo contemplar na formação inicial de professores? Seria possível estabelecer relações entre saberes cotidianos e saberes científicos em uma disciplina do referido curso? Como tratar os saberes cotidianos no programa curricular dos cursos de formação inicial? Que matemáticas poderiam/deveriam ser abordadas e/ou problematizadas? Essas são algumas das questões que nos movem a investigar essa temática.

Em levantamento feito por Barbosa, Carvalho e Elias (2014) fica evidente a carência de trabalhos publicados nas dez primeiras edições do Encontro Nacional de Educação Matemática, que tratam do tema Educação do Campo.

Portanto, diante da emergência da temática apresentada, consideramos pertinente a realização de estudos que busquem compreender aspectos curriculares e didáticos na formação de futuros professores em Educação do Campo.

Neste texto, apresentaremos um recorte de uma investigação de doutorado em andamento, que se iniciou em 2015. Temos como questão norteadora da investigação: *Que letramentos e práticas de letramento são denotados no desenvolvimento curricular de uma disciplina sobre funções matemáticas de um curso de Licenciatura em Educação do Campo?* Concebemos o letramento como prática social (BARTON E HAMILTON, 2004) e que os diferentes usos da leitura e da escrita constituem os sujeitos dos mais variados grupos culturais.

Para responder à questão da pesquisa e atender ao que pretendemos discutir neste artigo, consideramos relevante analisar como os estudantes relacionam os conhecimentos próprios da cultura do campo e os conhecimentos pertinentes à matemática escolar.

Nossa intenção, a partir do recorte realizado para este artigo, é discutir a aproximação de elementos das práticas sociais da população do campo aos possíveis pontos de contato e fatores que limitam essas relações com a matemática escolar, ao implementar uma abordagem pedagógica da Etnomatemática (ROSA E OREY, 2005)

Os dados apresentados foram coletados na disciplina “Funções e Suas Aplicações no Campo Agrário”, no ano de 2016, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, localizada

no município de Uberaba – MG. As aulas estiveram sob a responsabilidade e foram ministradas pelo autor do presente artigo. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, relatórios produzidos pelos licenciandos, questionário que trata de aspectos socioeconômicos e de escolarização básica, além da gravação em vídeo das aulas. Trata-se de uma intervenção na prática docente, sendo que a metodologia se configura como sendo uma investigação de abordagem qualitativa, tendo em vista o objetivo descrever e analisar um fenômeno (FIORENTINI E LORENZATO, 2006).

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, tecemos algumas considerações acerca da Educação do Campo no Brasil, com destaque à formação inicial de professores para escolas do campo. Em seguida, destacamos brevemente o Programa Etnomatemática, em sua perspectiva pedagógica e suas possibilidades junto à Educação do Campo. Na terceira seção, relatamos o episódio em que os estudantes descrevem suas práticas profissionais e buscam identificar que matemática é mobilizada por eles. Nas Considerações Finais, finalizamos o presente texto, buscando apontar caminhos indicados pelo material produzido durante o período de coleta de dados.

## **2. A Educação do Campo – da luta por direitos à formação de educadores**

Para Ribeiro (2013), até chegarmos ao que denominamos *Educação do Campo*, o sistema educacional brasileiro tratou o ensino ofertado à população do campo de maneira bem diferente. Até então, a educação destinada à população camponesa era denominada de Educação Rural, e tinha como modelo a ser seguido aquele desenvolvido na cidade, de modo que o campo sempre foi visto como sendo inferior e a cidade, o espaço de civilidade. Era a negação de qualquer elemento da cultura do campo dentro da escola, sem contar a infraestrutura precária dos prédios escolares.

Em oposição a esse modelo, a Educação do Campo surge como um dos elementos de um movimento maior, a luta pela terra e uma Educação em moldes diferentes daqueles da Educação Rural, sendo esses alguns dos direitos reivindicados pelos movimentos sociais. Segundo Arroyo (2007), os movimentos sociais têm sido educadores do campo ao exigir uma educação do campo no campo, pois muitas secretarias municipais e estaduais de Educação têm optado pelo fechamento de escolas localizadas na zona rural e implementado políticas de nucleação e transporte escolar, ofertando um ensino que privilegia aspectos da vida urbana em detrimento da cultura camponesa, ação denominada de “paradigma urbano” (ARROYO, 2007, p.159). Para o autor,

Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. 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. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo. (ARROYO, 2007, p.159)

Com a criação de licenciaturas em Educação do Campo, a intenção é que se tenha a possibilidade de constituir um processo educativo que atenda aos anseios da população camponesa e que sua cultura, problemas e desafios sejam objeto de discussão e ensino junto aos estudantes e sua comunidade.

Em relação à formação inicial de professores nas licenciaturas em Educação do Campo, Molina (2015) faz uma síntese dos objetivos e expectativas, pensados para essa modalidade. Primeiro, a autora enfatiza que, além da docência para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os egressos terão que focar seu olhar na “gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários” (p. 153). Além disso, visando estabelecer relações entre a educação e a realidade da população campesina e, ao mesmo tempo, possibilitar o acesso aos educadores do campo em exercício em escolas do campo à formação inicial, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é dividido em duas etapas de ensino presencial, em Regime de Alternância: o Tempo-Escola, período intensivo desenvolvido na universidade, e o Tempo-Comunidade, período em que os licenciandos desenvolvem projetos de educação junto às suas comunidades, com a supervisão de professores formadores da universidade.

A formação ocorre de maneira multidisciplinar, contemplando conteúdos das seguintes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, e Matemática. Essa organização curricular visa evitar uma formação docente fragmentada, comum às demais licenciaturas, em que as áreas de conhecimento sejam desvinculadas. Assim,

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – se idealizou esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno. (MOLINA, 2015, p.153)

Com a criação de dezenas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, surgem os desafios e possibilidades para a implementação de um modelo de formação de professores que atenda aos anseios dessa parcela da população. Para Molina (2015), há quatro desafios importantes a serem vencidos nessa modalidade de ensino : (a) estratégias de ingresso da população camponesa nas LECampo; (b) participação e protagonismo dos movimentos sociais nas graduações; (c) a vinculação das licenciaturas com as escolas do campo e (d) compreensão e implementação de uma formação por área de conhecimento e o que se compreende por Alternância.

Na mesma obra, a autora (idem, ibidem) elenca ainda três possibilidades das LECampo, a saber : (a) “Consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento” (p.160); (b) “Espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas” (p.161) e (c) “Ampliação do acesso e uso de Novas Tecnologias nas Escolas do Campo” (p.162).

Entendemos que o Programa Etnomatemática possui, em seus princípios, elementos que vêm ao encontro da formação esperada para professores em Educação do Campo, em especial, na formação do licenciado habilitado em Matemática. O egresso da licenciatura poderá, além de ministrar os conteúdos escolares, problematizar saberes da cultura camponesa, problemas e desafios que afligem os educandos e a sua comunidade. Dessa forma, a Etnomatemática se constitui como uma possibilidade (e por que não necessidade?) de contribuir na formação de professores para escolas do campo, que tenham perfil para lidar com as suas diferentes atribuições.

A seguir, apresentaremos o Programa Etnomatemática, em seu viés pedagógico, o qual acreditamos ser um modelo que se relaciona com a formação de professores em Educação do Campo.

### **3. Abordagens na Etnomatemática: da antropológico-etnográfica à ação pedagógica**

As produções de pesquisas na área da Etnomatemática concentram-se, basicamente, em uma perspectiva antropológico-etnográfica, havendo uma carência de pesquisas que tratam da perspectiva pedagógica da Etnomatemática (ROSA E OREY 2005). Ao tratarem das diferentes tendências de investigação que abordam a perspectiva antropológico-etnográfica, esses autores recorrem a Bishop (apud ROSA E OREY, 2005, p.126), que as classifica três abordagens: (1) “o conhecimento matemático em culturas tradicionais”, (2) “o conhecimento matemático em sociedades não-ocidentais” e (3) “os conhecimentos matemáticos de diversos grupos numa sociedade”. Segundo esses autores, é fundamental que

avancemos em investigações que contemplem o aspecto pedagógico, visando evitar a crítica à área da Etnomatemática, como sendo “folclorista e primitivista” (ROSA E OREY, 2005, p. 133).

Há um consenso de que o Programa Etnomatemática não é uma metodologia de ensino, muito menos uma nova disciplina (D’AMBRÓSIO, 2008), colocando-se como desafio avançar em investigações que contemplem a sua perspectiva pedagógica.

Para D’Ambrosio (2008, p.10), ao considerar o modelo de Educação Multicultural o aluno não deve ser tratado como se estivesse com a “cabeça vazia”, mas que o professor pode fazer uso de uma estratégia para conhecer os saberes que seus estudantes já trazem consigo para a escola, suas raízes culturais e experiências de vida. Um modo de se considerar o aluno como agente do seu próprio saber, seria

dar a palavra ao estudante, propor situações gerais, não apenas ensinar como resolver e explicar uma situação artificialmente criada pelo professor (...). Deve-se deixar que cada um apresente a solução e explicação que tem para situações gerais, que resultam de seu ambiente cultural, de sua cultura, de suas experiências prévias (D’AMBROSIO, 2008, p.11).

Concordando com D’Ambrosio (2008), Rosa e Orey (2005, p.131) compreendem que, dentre as tendências atuais no Programa Etnomatemática, os estudantes, por viverem em uma sociedade complexa, na qual distintos grupos sociais “apresentam diferentes situações-problema, esta perspectiva pode proporcionar que os alunos aprendam e compreendam diferentes etnomatemáticas”. Esses estudantes poderão comparar técnicas próprias - particulares de sua cultura - de resolver certos problemas, com os modos institucionalizados, presente no currículo escolar.

Ao mobilizar modos próprios de compreender e fazer uso da matemática de diferentes grupos culturais distintos, no âmbito da perspectiva pedagógica da Etnomatemática, não se pensa em ignorar a matemática acadêmica. Concordamos com Rosa e Orey (2005) quando afirmam que,

apesar de a etnomatemática evidenciar o caráter cultural da matemática, esta perspectiva também assume uma dimensão pedagógica que não pode ignorar ou desprezar as práticas matemáticas consolidadas, pois embora a etnomatemática seja culturalmente enraizada, ela também está imersa e é motivada pelo contexto sócio-cultural-político e não pode, portanto, ser considerada apenas como um programa que tem como objetivo documentar a maneira pela qual os indivíduos de diferentes grupos culturais lidam com diversos artefatos matemáticos: deve proporcionar aos alunos uma ação pedagógica que conecte essas práticas matemáticas com as práticas proporcionadas pela aquisição do conhecimentos da matemática acadêmica (ROSA e OREY, 2005, p.133)

Dessa forma, ao propor uma formação matemática a futuros professores em Educação do Campo, é imprescindível que esses conhecimentos mobilizados no mundo exterior à escola se encontrem com os conhecimentos próprios da matemática acadêmica, visando discutir, por exemplo, os valores que certos conteúdos possuem em detrimento de outros.

Ao tratar do currículo escolar, recorremos a Knijnik (2001), que levanta importantes questionamentos sobre o tema. A autora concebe currículo escolar rejeitando a ideia de sua neutralidade, ou seja, o conhecimento e a cultura presentes nos currículos devem ser entendidos como “construções históricas e sociais, portanto, um campo de conflito e de luta, uma luta marcada por relações de poder” (KNIJNIK, 2001, p.8).

Para a autora, as teorias curriculares estão relacionadas às questões multiculturais e de diferença, que não devem ser tratadas como algo exótico, ou ainda, que sejam tratadas como curiosidades folclóricas.

Ao descrever uma prática de investigação realizada junto a trabalhadores de um assentamento rural localizado no estado do Rio Grande do Sul, Knijnik (2001) enfatiza a importância de se destacar no currículo escolar os “saberes usualmente silenciados” (p.13), visando problematizá-los, “analisando as relações de poder envolvidas no uso destes diferentes saberes [populares e acadêmicos]” (p.13)

Em relação à nossa investigação, comungamos com as ideias de Knijnik (2001) de que o currículo para a formação de professores em Educação do Campo contemple os saberes relacionados à cultura camponesa e que sejam problematizadas e discutidas as relações de poder existentes entre eles.

A seguir, descreveremos brevemente um dos episódios ocorridos durante a realização da coleta de dados, apresentando as suas primeiras análises.

#### **4. Episódio: Relações entre Práticas Profissionais e Matemática**

As aulas foram ministradas a uma turma do segundo período do curso da LECampo da UFTM, durante o Tempo-Escola de janeiro de 2016, com a realização de 10 encontros de 6 horas-aula cada um. A disciplina “Funções e Suas Aplicações no Campo Agrário” tem carga horária de 90 horas/aula, sendo 60 horas/aula destinadas ao Tempo-Escola e 30 horas/aula restantes como carga horária à distância. Ou seja, pela matriz curricular da LECampo da UFTM, essa disciplina não possui uma etapa em Tempo-Comunidade.

A turma era composta por 47 estudantes, sendo a maioria deles oriunda da Região Norte do Estado de Minas Gerais, mais precisamente do município de Rio Pardo de Minas.

Nos primeiros encontros da disciplina, priorizamos a discussão de práticas matemáticas utilizadas pelos estudantes em suas atividades profissionais, relacionando-as posteriormente, com o conteúdo de funções e a realização de tarefas de formulação e resolução de problemas. Nos encontros seguintes, foram elaboradas situações de aprendizagem baseadas em notícias de jornal disponíveis na *Internet*, vídeo de reportagem jornalística e dados disponíveis no site do IBGE sobre crescimento populacional, com a intenção de contemplar diferentes modelos de funções. Para este artigo, comentaremos sobre o ocorrido no segundo, terceiro e quarto encontros.

A realização dessa dinâmica inicial é entendida por nós como uma oportunidade de melhor conhecer o público com o qual discutiremos e compartilharemos experiências e conhecimentos populares e acadêmicos, conhecendo sua origem e cultura, conforme destacado por D'Ambrosio (2008).

No segundo encontro, propusemos aos estudantes, divididos em sua maioria em duplas e alguns trios, que escrevessem sobre suas práticas profissionais, ressaltando a matemática nelas presente. Grande parte dos estudantes trabalha na produção de mandioca e seus derivados – a farinha e o polvilho. Sabendo disso, pensamos que a tarefa poderia mobilizar saberes cotidianos, mesmo que estivéssemos em um ambiente institucionalizado, na universidade. Foi solicitado que os estudantes produzissem um relatório, no qual deveriam fazer uma descrição e apresentação de exemplos para caracterizar suas práticas profissionais e a matemática nelas presente. Porém, a maioria entendeu que deveria elaborar problemas matemáticos que envolviam suas práticas e que, na socialização para toda a classe, deveria apresentar e resolver esses problemas, ou seja, os alunos entenderam que, em uma aula de matemática, deveriam utilizar a linguagem e gêneros textuais relacionados a essa disciplina. Como consequência desse mau entendimento, a estrutura dos problemas formulados se assemelha ao dos problemas presentes nos livros didáticos.

A maioria dos estudantes optou por relacionar o conhecimento matemático presente em suas práticas profissionais às transações comerciais, de produção, compra e venda de produtos, como mandioca, abacaxi, biscoito de polvilho, cachaça e leite. Os conteúdos que apareceram com maior frequência foram sobre proporcionalidade e área.

Destacamos um fato que nos chamou a atenção: dois estudantes, cada um de uma dupla, optou por analisar as despesas e receita em suas produções. O estudante E tratou de analisar a receita obtida na produção de mandioca e o estudante B optou por detalhar os custos e lucro de produção em sua roça de milho. Ambos ficaram felizes e surpresos após colocarem “na ponta do lápis”, os custos de produção, a receita e o lucro obtido em seus

empreendimentos. Isso nos deixou intrigados e também surpresos, pois acreditávamos que seria esperado e necessário que qualquer produtor rural tivesse o controle de custos e do lucro obtido na comercialização de seus produtos em uma feira.

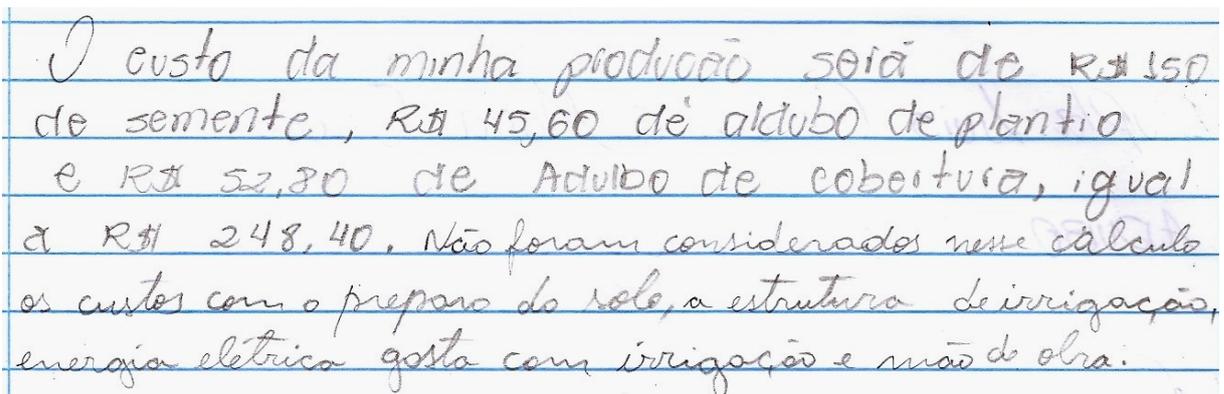
De fato, a prática de controle administrativo e financeiro não parece ser comum aos produtores rurais (CANZIANI, 2001). Isso nos chama a atenção para as consequências da falta de controle das finanças de sua produção, pois entendemos que, ao não realizarem o planejamento e o controle organizado de suas despesas e expectativas de lucro com a sua produção (além de uma reserva caso ocorra alguma situação inesperada em sua produção – como as questões climáticas, por exemplo), podem ser iludidos por empresas e indústrias que compram seus produtos, afirmando que houve, por exemplo, uma queda no valor do quilo da mandioca e, por isso, a indústria pagaria um valor menor.

Outro fato que destacamos nesse episódio refere-se aos problemas formulados pelo estudante B e sua parceira, a estudante M. A seguir, apresentamos duas situações-problemas formuladas pela dupla.

Situação nº 1:

“Quero cultivar uma área de 0,6ha com plantio de milho. Considerando as orientações técnicas de plantio, 5 sementes/m<sup>2</sup>, com adubação de plantio de 40 g/m<sup>2</sup> e duas adubações de cobertura em quantidade de 20 g/m<sup>2</sup>. O preço de um saco de sementes contendo 60.000 sementes é de R\$300,00; o adubo de plantio de 50kg custa R\$ 95,00 e o adubo de cobertura, R\$110,00. Sem levar em conta as despesas com mão de obra, qual será o custo da minha produção?”

Segue a resolução na figura a seguir:



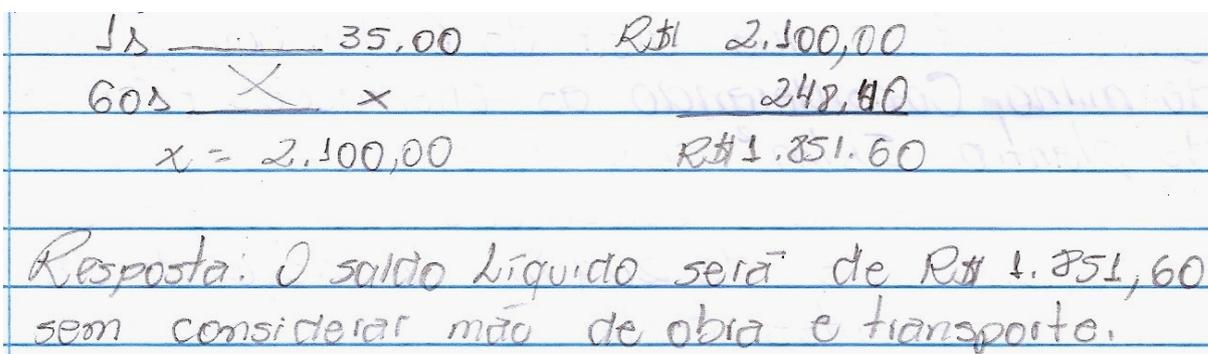
O custo da minha produção será de R\$ 150 de semente, R\$ 45,60 de adubo de plantio e R\$ 52,80 de Adubo de cobertura, igual a R\$ 248,40. Não foram considerados nesse cálculo os custos com o preparo do solo, a estrutura de irrigação, energia elétrica gasta com irrigação e mão de obra.

**Figura 1** – Resolução da Situação nº 1

Fonte: Arquivo do autor

Situação nº 2:

“A estimativa é de produzir 60 sacas de milho verde na palha, que será vendido a 35 reais cada saca. Qual será o lucro líquido dessa produção?”



Handwritten solution showing a table with columns for quantity and price, and a final answer.

1s	35,00	R\$1	2.100,00
60s	x		248,40
	x = 2.100,00	R\$1	1.851,60

Resposta: O saldo líquido será de R\$ 1.851,60 sem considerar mão de obra e transporte.

Figura 2 – Resolução da Situação nº 2

Fonte: Arquivo do autor

Como se pode notar a partir das figuras 1 e 2, ambas as situações foram resolvidas por meio de regra de três e nas respostas das duas situações, a dupla enfatizou que não foi considerada a mão de obra e, na segunda situação, o custo com o transporte. Durante a realização da tarefa, vários estudantes comentaram sobre esse fato, afirmando que não contabilizam a sua mão de obra por se tratar de sua própria produção, em sua terra e, portanto, não seria necessário considerar o seu próprio trabalho e o tempo destinado à limpeza do solo, à sementeira e à colheita da produção.

A partir de uma resolução matemática simples, foi possível discutir a respeito da importância de se fazer o controle financeiro da produção agrícola e ainda levantar questionamentos sobre o dispêndio de tempo e energia com a utilização de sua mão de obra. A dinâmica realizada, entendida por nós como sendo um modo de implementar a perspectiva pedagógica da Etnomatemática, possibilitou discutir não somente a retomada de conteúdos matemáticos como a proporcionalidade, mas também, e principalmente, sobre a sua prática profissional, 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.

Parece-nos viável e pertinente a utilização do conceito de letramento financeiro (HOFMANN e MORO, 2012) para melhor compreender como se dão as tomadas de decisões referentes às questões financeiras das produções agrícolas dos sujeitos do campo.

## 5. Considerações Finais

Conforme comentado no início deste texto, apresentamos um recorte de uma investigação em andamento, com resultados parciais e que merecem aprofundamento e discussão teórica. Mesmo assim, esses dados nos apontam para alguns caminhos na continuidade da pesquisa.

Entendemos que, ao promover a realização de dinâmicas como a descrita anteriormente, seja possível implementar uma proposta de currículo adequada à formação inicial de professores em Educação do Campo, de modo que os saberes relacionados ao campo sejam valorizados e problematizados dentro da universidade. Ou seja, que saberes próprios da cultura camponesa também constituam o currículo de formação inicial de professores em Educação do Campo.

A perspectiva da Etnomatemática como ação pedagógica contribui para compreender como os conhecimentos referentes à cultura camponesa e os conhecimentos acadêmicos podem estar em uma relação de igualdade, denotando que, ora um ora outro pode ser utilizado para a resolução de problemas, dependendo do contexto.

Reiteramos que a realização dessa dinâmica teve como objetivo conhecer os sujeitos participantes da pesquisa e analisar a matemática mobilizada por eles ao descrever suas práticas profissionais, através das quais os estudantes estabelecem relações com a matemática presente na produção e comercialização de seus produtos, fazendo uso das ideias de proporcionalidade e a aplicação da regra de três. Além disso, questões referentes ao uso da leitura e escrita em situações financeiro-econômicas a respeito das receitas e despesas de seu empreendimento rural – o letramento financeiro – nos pareceu frutífero e que merece atenção para aprofundamento de análise, sendo relevante investigar os modos possíveis de se promover a ligação entre esses conhecimentos matemáticos identificados pelos estudantes em suas práticas profissionais - a proporcionalidade - e o conteúdo de funções, no que se refere ao letramento algébrico (FERNANDES, 2011) nos cursos formadores de futuros professores em Educação do Campo.

## 6. Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v.27, n.72, p.157-176, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 02.fev.2016.

BARBOSA, L. N. S. C; CARVALHO, D.F; ELIAS, H. R. As relações estabelecidas entre o cotidiano camponês e a aula de matemática: análise da produção científica em 10 edições do Encontro Nacional de Educação Matemática. **EM TEIA**, Recife, v.5, n.1, p.1-21, 2014.

Disponível em: <[http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/174/pdf\\_48](http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/174/pdf_48)>.  
Acesso em: 02.fev.2016.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.) **Escritura y Sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.109-139.

CANZIANI, J. R. F. **Assessoria administrativa a produtores rurais no Brasil**. 2001. 224 p. Tese (Doutorado em Ciências: Economia Aplicada). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2001.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, Canoas, v.10, n.1, p.7-16, 2008. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74/65>> . Acesso em: 02.fev.2016.

FERNANDES, F. L. P. **Iniciação a práticas de letramento algébrico em aulas exploratório-investigativas**. 2011. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino e Práticas Culturais). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

HOFMANN, R. M.; MORO, M. L. F. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a ENEF. **Zetetiké**, Campinas, v.20, n.38, p.37-54, 2012. Disponível em:  
<<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/view/2814/3872>> Acesso em: 02.fev.2016.

KNIJNIK, G. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. **Bolema**, Rio Claro, v.14, n.16, p. 1-15, 2001. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10614/7002>>  
Acesso: 02.fev.2016.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n.55, p.145-166, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>> Acesso em: 02.fev.2016.

RIBEIRO, M. Desafios postos à Educação do Campo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.13, n.50, p.150-171, 2013. Disponível em  
<<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/5478/4381>> Acesso em: 02.fev.2016.

ROSA, M; OREY, D. C. Tendências atuais da etnomatemática como um programa: rumo à ação pedagógica. **Zetetiké**, Campinas, v.13, n.23, p.121-136, 2005. Disponível em  
<<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/view/2459/2221>>. Acesso em: 02.fev.2016.

