

“AÍ A GENTE FICA NUMA SINUCA”: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) DO CAMPO

*Josinalva Rodrigues Sá
Instituto Federal do Maranhão
nalvita2010@hotmail.com*

*Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais
mcfrfon@gmail.com*

Resumo:

Neste artigo trazemos algumas reflexões elaboradas a partir de uma pesquisa que teve o objetivo de identificar e analisar modos pelos quais os licenciandos e as licenciandas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais compreendem a proposta curricular desse curso no que se refere à formação em Matemática e às práticas de ensino de Matemática na Educação do Campo. Operacionalizamos nossa análise, tomando como referência: estudos sobre a proposta da Educação do Campo e sobre a formação de docentes para atuação em seu contexto; reflexões sobre currículo; perspectivas da Educação Matemática que dão destaque à dimensão política das práticas pedagógicas e a ideia de apropriação de práticas de numeramento como apropriação de discursos. Neste trabalho focalizamos ‘as dificuldades de se estabelecer exemplos específicos da vida do campo para tratar de conceitos da matemática hegemônica.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de professores; Práticas de ensino de matemática.

1. Introdução

A Educação no Brasil é um direito público e universal para todas e para todos que vivem no território brasileiro, garantido pela Constituição de 1988, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988):

Art. 205. A 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).

Com a publicação desse dispositivo legal, margens foram abertas para que a Educação do Campo passasse a ser vista com outro olhar, ou seja, para que essa educação passasse a ser encarada como uma política pública e como direito da população campesina.

Os movimentos sociais, na busca pelo direito a uma educação de qualidade que contemple os princípios e os valores da educação do/no campo, “interrogam a escola e a formação de educadores pautada no modelo urbano e demandam a construção de um currículo que possibilite a valorização do saber popular” (MENEZES, 2013, p. 44).

A preocupação com o desenvolvimento de uma proposta curricular nesses moldes nos levou a considerar a necessidade de uma formação de educadores que reconheça os diferentes sujeitos (educandos e educadores) e seus saberes. Nessa formação, seria fundamental a sensibilização do professorado para que fosse possível colocar em prática (ou constituir na prática) um currículo que valorizasse o mundo do trabalho e a cultura como prática social, que articulasse teoria e prática e instrumentalizasse didaticamente e metodologicamente os estudantes/docentes para desenvolverem uma prática condizente com a realidade do campo (ANTUNES-ROCHA, 2011).

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa em nível de mestrado (SÁ, 2016) onde buscamos identificar e analisar modos pelos quais as licenciandas e os licenciados do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Matemática da UFMG compreendem a proposta curricular desse curso no que se refere à formação em Matemática e às práticas de ensino de Matemática na Educação do Campo. Interessava-nos analisar o papel da disciplina Matemática na Educação do Campo, voltando-nos de modo especial para formação matemática de educadores e educadoras que atuam nesse contexto. Em especial, buscou-se refletir sobre como os estudantes do curso mobilizam discursos em disputa, ao se posicionarem diante da proposta curricular vivenciada – discursos que instauram as e se constituem nas práticas pedagógicas de formação matemática de docentes da Educação do Campo.

Para isso, decidimos produzir nosso material empírico nas aulas de matemática do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos momentos em que esses estudantes se apropriam de práticas matemáticas escolares, buscando flagrar posicionamentos assumidos na tensão entre discursos em relação à proposta curricular do curso e aos modos de ensinar matemática na Educação do Campo.

Essa disposição supõe uma compreensão de práticas matemáticas como práticas *sociais* e de sua apropriação não restrita ao domínio de procedimentos padronizados. A apropriação das práticas se vai estabelecendo nos modos próprios de os sujeitos participarem delas, confrontando-as com outras práticas e transformando-as à medida que se dá tal participação (SMOLKA, 2000).

A investigação, portanto, olhou para as práticas matemáticas como práticas socioculturais, marcadas pelas relações que os sujeitos estabelecem com os valores e os discursos que as envolvem. Por isso, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN)¹, optamos por nomeá-las como *práticas de numeramento* para destacar

o aporte que se pode emprestar à discussão quando a dimensão sociocultural do fazer matemático é reconhecida e levada em conta, ou seja, quando esse fazer deixa de ser concebido como um conjunto de comportamentos observáveis em decorrência do domínio de certas habilidades e passa a ser analisado como prática social, marcada pelas contingências contextuais e por relações de poder (FONSECA, 2009, p. 52-53).

Desse modo, procuramos, na nossa investigação, refletir sobre como as licenciandas e os licenciandos do LeCampo – Habilitação Matemática da UFMG compreendem as propostas curriculares em disputa, com as quais convivem no âmbito desse curso, analisando a mobilização de diferentes discursos quando esses sujeitos se posicionam em relação às práticas pedagógicas de formação matemática de docentes da Educação do Campo.

No nosso estudo, estamos compreendendo currículo tal como concebe Silva (2009), quando diz que

o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (p.195).

O material empírico para a investigação foi produzido a partir de registro de diálogos estabelecidos durante as aulas das disciplinas de conteúdo matemático, de um Tempo Escola² do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Matemática da UFMG, Turma de 2012, por acreditarmos que as interações em sala de aula entre estudantes e

¹ Grupo de Estudos sobre Numeramento cadastrado no CNPq, coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca e vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais.

² O curso é estruturado em regime de alternância entre períodos de cerca de 40 dias, em que os estudantes têm aulas na sede da Universidade (Tempo Escola ou TE) e em períodos de aproximadamente quatro meses, em que os estudantes permanecem em suas comunidades, desenvolvendo atividades orientadas à distância e participando em eventos locais com o deslocamento de professores e bolsistas para essas comunidades (Tempo Comunidade ou TC).

formadores do curso seriam uma seara fértil para que posicionamentos em relação à proposta curricular fossem assumidos pelos estudantes.

Para a realização de nossa análise, selecionamos trechos de falas dos sujeitos em que identificamos ecos de discursos sobre currículo e sobre os modos de ensinar matemática nas escolas do campo.

Neste artigo, vamos focalizar as discussões que tal análise oportunizou quando nos voltamos para discutir um episódio em que uma licencianda relata sobre as dificuldades de introduzir o conteúdo de funções aos alunos de uma escola do campo levando em consideração o contexto dos alunos.

2. Desafios para o ensino de conteúdos matemáticos na Educação do Campo

Apresentaremos a seguir um episódio que aconteceu no momento em que os licenciandos e as licenciandas desenvolviam uma atividade que fazia parte de uma estratégia para apresentar o conceito de função com base na resolução de exercícios apresentados em sala de aula.

No episódio ao qual que fazemos alusão, a licencianda Iracema, uma das participantes da pesquisa, compartilha com a professora e os colegas as dificuldades que teve ao introduzir conteúdos de função para alunos de uma escola do campo. Ela relata que alguns alunos tiveram dificuldades para entender o conceito de função, atribuindo tal dificuldade ao fato de alguns livros introduzirem o conteúdo de forma muito direta. A professora Cleomar reforça que é sempre bom, ao dar início ao estudo de um conteúdo novo, começar dando uma noção (antes de formalizar o conceito) e que era isso que ela estava se propondo a fazer na aula com eles.

Professora Cleomar: Então, Iracema, mas eu acho que você está correta, sabe? Sempre começando com a noção, igual nós estamos fazendo aqui.

Iracema: O problema é que a gente não acha nada voltado pra Educação do Campo. Ai a gente fica numa sinuca.

Professora Cleomar: Foi justamente isso, assim lá no semestre passado.

Iracema: Eu acho que a gente tinha que começar a preparar...

Professora Cleomar: ... preparar o nosso material, porque nós somos de certa forma as referências da área. Fomos nós que estamos começando, né? É um curso recente.

Iracema: Eu levei, por exemplo, eh... dois problemas envolvendo situações de banco. Porque banco é uma coisa que tá presente na vida de todo mundo. Não é, João? E que era uma coisa que dava pra discutir. Mas, assim... nos livros, a gente não acha nada (...). Não tem. E eu pesquisei, pesquisei, pesquisei. Não achei nada.

A licencianda Iracema havia explicado à professora e aos colegas como havia desenvolvido sua proposta pedagógica na sala de aula em que fez estágio e tendo o aval, naquele momento, da professora que afirma que a educanda havia feito corretamente.

Iracema, então, se refere à falta de livros didáticos adequados para serem adotados nas escolas do campo e que contextualizem a vida campesina. Diante dessa falta, a licencianda coloca para si mesma e para seus colegas a tarefa de produzir material voltado para os contextos campesinos (“*O problema é que a gente não acha nada voltado pra educação do campo. [...] Eu acho que a gente tinha que começar a preparar*”).

A necessidade da produção de livros didáticos para a Educação do Campo é lembrada, reiteradamente, em muitas análises que se procedem sobre a educação para esse público (SANTOS, 2010; MOLINA, 2014; ANTUNES-ROCHA, 2014; LIMA, 2014).

Nos últimos anos, a produção desses livros didáticos vem sendo enfrentada com algumas ações, como a inclusão da Educação do Campo no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), após reivindicações dos movimentos sociais do campo que têm lutado não só pelo acesso à escolarização das pessoas do campo, como também pela melhoria das condições dessa escolarização. Em 2012, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) objetivando, “prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos” (BRASIL, 2011, p.1). O PNLD Campo visa incentivar “a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas à realidade do campo e com conteúdos curriculares que proporcionem a interação entre conhecimentos científicos e os saberes da comunidade” (FARIA, 2014. p.18).

Na coletânea organizada por Gilcinei Carvalho e Maria de Fátima Martins, para registrar a trajetória da experiência avaliativa do primeiro PNLD do campo, que inaugurou uma política pública de livros didáticos para as escolas do campo, autores como Lima (2014), Antunes-Rocha (2014) e Molina (2014) abordaram aspectos relacionados a essa primeira leva de livros inscritos nesse Programa. Lima (2014) esclarece que das dezoito coleções inscritas no PNLD Campo, apenas duas foram aprovadas, pois “as referências ao uso da terra, aos modos de vida e às lutas sociais que representam cada campo e cada diversidade são, em geral, trabalhadas precariamente nas obras” (p.171). Antunes-Rocha (2014), que fez parte da

Comissão Técnica de avaliação desses livros, relata que se percebeu neles um certo silenciamento das questões mais estruturantes da Educação do Campo, “como acesso a terra, condições e relações de trabalho, acesso aos direitos, dentre outros” (p. 36). Molina (2014) ressalta que esses livros estariam sendo produzidos exclusivamente pelas editoras comerciais e “o livro didático da lógica comercial não atende aos interesses da Educação do Campo, pior, muitas vezes, ao contrário os distorce” (p.30). Essa autora ressalta ainda que “é imprescindível a articulação entre os materiais didáticos do PNLD Campo e as políticas de formação inicial e continuada que o próprio movimento da Educação do Campo construiu” (p. 30) e que “as Licenciaturas em Educação do Campo têm condições de produzir materiais, assim como as especializações em Educação do Campo, as várias que estão acontecendo no Brasil” (MOLINA, 2014, p. 31).

O que Molina (2014) aponta reforça a discussão flagrada entre a licencianda – que é também docente com vinte e três anos de experiência de ensino em escolas no campo – e a professora Cleomar – que é mestranda, licenciada em Matemática, com quatro anos de experiência docente na Educação Básica e vinte e um meses de formação e atuação, sob supervisão, como docente da Licenciatura do Campo – sobre a importância de que os sujeitos envolvidos na luta *Por uma Educação Básica do Campo* ocupem seu espaço na produção de livros didáticos e outros materiais para a Educação do Campo.

A identificação da professora bolsista com a proposta do curso, com o grupo do LeCampo e com a causa da Educação do Campo se deixa perceber quando ela diz que “*fomos nós que estamos começando*”, referindo-se aos discentes e docentes das Licenciaturas em Educação do Campo da UFMG, uma das pioneiras na oferta de um curso de Licenciatura específico e regular para formar educadores do campo. Envolvendo-se como sujeito na missão da instituição em colaborar para a produção de recursos didáticos para a Educação do Campo, a professora-formadora e a licencianda se apropriam de discursos sobre o currículo da Educação do Campo, reiterando a defesa de uma ação pedagógica específica para esse público, que demanda, portanto, materiais didáticos específicos... mesmo quando a matéria é Matemática; ou seja, tensionando outros discursos que defendem o caráter universal do conhecimento matemático.

A estudante aponta também exemplos que criara com a preocupação em trazer para sala de aula situações que fazem parte do contexto dos alunos do campo, embora não sejam de interesse exclusivo desses alunos: “*Eu levei, por exemplo, eh... dois problemas envolvendo*

situações de banco. Porque banco é uma coisa que tá presente na vida de todo mundo”. A professora Cleomar também remete aos exemplos que apresentou, todos eles envolvendo “questões, assim, que também estão presentes na vida de qualquer pessoa”. Essa preocupação com a presença dos conteúdos nos contextos de vida dos alunos, que também alimenta o discurso da defesa de um material didático específico para a Educação do Campo, por vezes o confronto com a constatação de que, sob muitos aspectos, a vida do campo e a vida urbana têm muitas semelhanças, forjadas pela globalização dos modos de produção e consumo, alicerçada não só no avanço das relações capitalistas sobre outros modos de relação, mas também pelo incremento dos meios e recursos de comunicação pessoal e social. Além disso, os conceitos de matemática que tratamos na abordagem escolar foram forjados em resposta a situações da vida urbana, sendo, por isso, de se esperar que exemplos de sua utilização sejam encontrados justamente na vida urbana.

Essa dificuldade em estabelecer exemplos específicos da vida do campo para tratar de conceitos da matemática hegemônica é explicitada na monografia de conclusão de curso de uma licencianda de Matemática para a Educação do Campo que cursou o Pedagogia da Terra, na própria UFMG. Santos (2010), cujo trabalho buscava alternativas para o ensino de números negativos para alunos de escolas do campo, conclui que, mesmo no caso desse conteúdo que lida com aspectos mais formais da matemática, é possível fazer certas adaptações no intuito de relacionar o conteúdo a situações vinculadas ao contexto do aluno do campo, algo que demanda certo esforço da parte do professor. Em sua análise, a autora ressalta ainda que, em algumas situações, não há necessidade de adaptação, pelo fato de mobilizar ideias e procedimentos necessários para que o aluno lide com certas situações e contextos da vida urbana, tendo em vista que o camponês também frequenta a cidade.

3. Dificuldades em trazer o contexto da vida do aluno para a sala de aula de Matemática

Mas não se pode deixar de refletir, sobre a força de um outro enunciado que conforma o discurso da Educação Matemática na atualidade: “é importante trazer a realidade do aluno para a sala de aula de Matemática” (KNIJNIK, WANDERER, GIONGO e DUARTE, 2012, p.63). A licencianda e a professora dão exemplos de como têm trabalhado para aproximar os conteúdos matemáticos e a realidade dos alunos, citando, inclusive, alguns exemplos de

situações nas quais seria possível relacionar os conteúdos matemáticos por fazerem parte da vida de qualquer pessoa.

Professora Cleomar: *Realmente, dá uma trabalhadeira danada. Essas questões que eu peguei pra nossa aula de hoje são questões assim, que também estão presentes na vida de qualquer pessoa. É a velocidade de um carro...*

Iracema: *É, eu também peguei eh... aquisição de materiais, seja um caderno, caneta, nesse sentido.*

Professora Cleomar: *Agora você pensar assim uma situação do campo, por exemplo...*

Iracema: *Terreno também eu peguei uma questão...*

Professora Cleomar: *Terreno tem também em qualquer lugar...*

Iracema: *Eu peguei uma atividade em um hectare custava, por exemplo, mil reais, se eu fosse comprar cinco hectares, seis hectares...*

João Paulo: *Arroba de boi.*

Iracema: *Arroba de boi também trabalhei. Mas a gente não acha nos livros e aí a gente corre o risco de colocar questões... mal elaboradas... e que teve... interpretação...*

A recorrência da menção a essa preocupação da licencianda, reiterada, nessa interação, pela professora Cleomar e, em tantas outras interações que testemunhamos, por seus colegas e demais professores, é analisada por Knijnik, Wanderer, Giongo e Duarte (2012, p. 65), que, apoiadas nas teorizações foucaultianas, entendem que “a força de um enunciado está nos entrelaçamentos, nas conexões que mantém com outros enunciados do campo educacional”. As autoras observam que

é por meio desses entrelaçamentos que o enunciado vai ganhando terreno, construindo rotas que acabam por posicioná-lo como algo ‘naturalizado’ e inquestionável no discurso da Matemática Escolar. Dessa forma, rearranjos são configurados e novas combinações surgem, garantindo-lhe a recorrência (KNIJNIK, WANDERER, GIONGO e DUARTE, 2012, p. 65)

Essa análise ajuda-nos a compreender também a recorrência desse enunciado nas falas de docentes e discentes do LeCampo, identificando seu entrelaçamento com os mesmos enunciados apontados pelas autoras como enunciados que circulam no campo educacional mais amplo:

o primeiro diz que trazer a realidade do aluno para as aulas de Matemática é importante para transformar socialmente o mundo; o segundo afirma que trazer a realidade do aluno para as aulas de Matemática é importante para dar significados ao conteúdo, suscitando o interesse dos alunos por aprender (KNIJNIK, WANDERER, GIONGO e DUARTE, 2012, p. 66).

Parece-nos que, nos discursos da Educação do Campo, esses enunciados ganham especial força e destaque, dada a ênfase que se confere à explicitação do caráter político da educação.

Assim, no empenho que os licenciandos João Paulo e Iracema e a professora mostram em levar a realidade dos alunos para as aulas de matemática, justificado pela intenção de “dar

significado aos conteúdos matemáticos” e assim “despertar maior interesse por parte dos alunos por essa matéria”, podemos identificar ecos desses entrelaçamentos por meio dos quais as educadoras parecem querer responder ao questionamento muito comum por parte dos alunos sobre o porquê de se aprender (na escola) certos conhecimentos matemáticos, cuja aplicabilidade prática, em geral, lhes escapa.

No trecho que segue observamos na fala da professora o discurso sobre a “importância de se usar materiais concretos nas aulas de matemática”.

Iracema: A escola tinha que ter um laboratório de matemática igual tem laboratório de ciências, tem laboratório de informática. Tinha que ter um espaço onde tivesse jogos e materiais voltados pra matemática pra introdução de conteúdos. Porque nós estamos explicando na sala de aula sem introduzir. A gente simplesmente coloca um exemplo lá, mostra aquele exemplo, depois quer que o menino resolva cálculo. E aí, você chega numa sala, você quer uma discussão mais elaborada, você não consegue. ‘Mas como é que eu chego no resultado calculando?’. Eles já querem cálculo.

Professora Cleomar: Assim, eu concordo em parte com você. Você sabe que um laboratório sozinho não vai resolver

Iracema: Não, não. Com formação de professores.

Professora Cleomar: Mas eu acho o seguinte: se a gente conseguir construir material voltado pra Educação do Campo, eu acho que já vai ser um grande avanço. Porque não adianta também levar jogo se o jogo não for apropriado, se o jogo não for contextualizado. Jogar por jogar, sem objetivo, sabe? Tem que ter um objetivo.

Nessa interação observa-se que o uso de materiais concretos pode colaborar para que os conteúdos sejam introduzidos de um modo que oportunize uma “*discussão mais elaborada*” em sala de aula sobre determinados conteúdos matemáticos, evitando-se assim que a ideia de que, na matemática, tudo se resume ao cálculo.

A professora Cleomar acredita que “*se a gente conseguir construir material voltado pra Educação do Campo eu acho que já vai ser um grande avanço*” e que esses materiais devam ser elaborados e utilizados com objetivos claros, em função da intenção da aula. Advertida pela formadora de que o laboratório por si só não seria uma solução, a licencianda Iracema esclarece que sua reivindicação inclui a formação dos professores para utilizar os recursos de um laboratório de matemática.

Nesse trecho, ela está, pois, trazendo para a sala de aula do curso de formação de que participa, as demandas que vivencia como educadora do campo, apontando alternativas e reivindicando recursos. A articulação entre desafios, demandas e propostas é viabilizada, de um lado, pela disposição ao diálogo que rege as atividades do LeCampo – e que tem, em geral, nas aulas dessa formadora, um bom exemplo de sua viabilidade e produtividade – e, por

outro, pela responsabilidade que as licenciandas e os licenciandos do LeCampo assumem de participar ativamente da construção de uma proposta curricular para um curso de formação de educadores do campo, como se quisessem reafirmar que “o trabalho da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação” (SILVA, 2010, p. 17).

4. Considerações Finais

No modo como as enunciações das licenciandas e dos licenciandos se deixam permear pelo eco de discursos sobre as estratégias de ensinar matemática no contexto da Educação do Campo, identificamos a valorização da cultura na proposição do currículo para ensino de matemática. Para isso, procuramos adotar uma visão da cultura como essencialmente dinâmica, como é destacada por Silva (2010), que nos permite compreender como dinâmica cultural a apropriação de discursos que permeiam a proposta curricular do LeCampo para o curso de Matemática.

Os sujeitos envolvidos nas interações que destacamos neste episódio compreendem que não existe algo pronto como currículo para o curso. E que é preciso continuamente construir essa proposta curricular, cuidando para que os princípios norteadores da Educação do Campo sejam confirmados nas práticas pedagógicas do curso e das escolas do campo.

Os sujeitos, licenciandas e licenciandos do LeCampo – Habilitação Matemática, compreendem a importância de colocar em ação suas vozes para construir tal proposta no sentido de que ela que seja condizente com as demandas e as potencialidades da vida do campo. Assumindo a negação e o silenciamento de suas vozes por muitas décadas na constituição dos currículos destinados às escolas no campo, compreendem que o currículo não é apenas um texto, mas “uma trama de significados” (Silva, 2010, p. 19), que, se foi tecido no passado pelo seu silêncio, deve agora ser tecido em suas práticas discursivas.

5. Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-55.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na Educação do Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 35-52.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 27 jul. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13219-resolucao-40-de-26-de-julho-de-2011-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em setembro de 2015.

FARIA, Viviane Fernandes. Concepção e objetivos do PNLD Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 17-23.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi Espasandin; NARACATO, Adair Mendes (Orgs). *Educação Matemática, Leitura e Escrita: Armadilhas, utopia e realidade*. Campinas/SP. Mercado de Letras, 2009.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavan. *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

LIMA, Iranete. O ensino de Matemática e os livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 161-175.

MENEZES, Luciane de Souza Diniz. *Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo*. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas em Educação do Campo: avanços e desafios do PBLD CAMPO. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 25-33.

SÁ, Josinalva Rodrigues. *Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Edna Moura dos. *MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE NÚMEROS NEGATIVOS*. 31 f. (Monografia) - Licenciatura Plena em Educação do Campo, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto*. 1 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O *(im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cadernos Cedes, Ano XX, n.º 50, abril, 2000, p. 26-40.