

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO CAMPO: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS EM CONTEXTO RIBEIRINHO MARAJOARA

Esmeraldo Tavares Pires
Universidade Federal do Pará-UFPA
esmeraldotavares@hotmail.com

Tatiane da Silva Morais
Universidade Federal do Pará-UFPA
tatiiufpa@gmail.com

Kátia Liège Nunes Gonçalves
Universidade Federal do Pará-UFPA
liegekatia@ufpa.com

Resumo:

Este artigo objetiva pensar sobre o cenário das aulas de matemática em ambiente ribeirinho marajoara, a fim de elucidar práticas socioculturais da comunidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora em turma multisserie. Destacamos atividades desenvolvidas na escola campesina da Educação Básica em contexto ribeirinho marajoara, no município de Ponta de Pedras/PA. Sendo que os dados produzidos foram tratados pela metodologia de natureza qualitativa, Análise Textual Discursiva. Aqui, as práticas socioculturais se constituem como fonte de estudo e informação, e quando exploradas permitem que os alunos aprendam de forma prazerosa, significativa, contextualizada interdisciplinarmente. Portanto, percebemos que essas práticas usadas pela professora se configuram como ferramenta valiosa para o processo de ensino e aprendizagem, como também, para que compreendamos que os conhecimentos matemáticos se movimentam por entre as culturas dos povos.

Palavras-chave: Educação Matemática do Campo; Práticas Pedagógicas; Práticas Socioculturais; Escola Ribeirinha; Multisserie.

1. Principiando a Investigação

Para apresentarmos a Educação Matemática em contexto ribeirinho marajoara, buscamos evidenciar a realidade que circunda o lócus de investigação (escola ribeirinha), o qual tem como ‘ruas’ os seus rios e igarapés¹, uma vez que as pessoas transitam por seus braços² seguindo o chão da maré. Atualmente em contexto educacional vivenciamos momentos de grandes mudanças quanto à preocupação com a educação do povo campesino. Tanto em termos de cuidado com a saúde, com o meio ambiente em que vivem, com a diversidade cultural, quanto as outras questões.

¹ Palavra indígena de origem Tupi, que significa “caminho de canoa”. Curso d’água amazônico de primeira, segunda ou terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal. Somente canoa e barcos pequenos podem navegar por ele.

² São rios menores que deságuam e recebem água de um rio maior.

Nessa direção as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.4) enfatizam que “a educação é um processo de socialização da cultura e da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores”. Diante disso Mendes e Farias dizem que,

estabelecer relações entre educação e cultura possibilita a construção de um pensamento, de uma atitude e de uma prática social e pedagógica capazes de respeitar e promover uma relação dialógica com a diversidade de expressões dos estudantes no âmbito da sala de aula, na vivência em ambientes de aprendizagem não formal e na sociedade de modo geral (MENDES; FARIAS, 2014, p. 15-16).

Aqui esse pensamento é voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que nos direcionou a ‘ver’ e ‘saber’ das práticas pedagógicas que buscam considerar conhecimentos matemáticos, e a valorizar práticas socioculturais na Educação Básica na escola do Campo. Aqui tratamos especificamente dos Anos Iniciais em turma multisseriada localizado em contexto ribeirinho, por considerarmos esse ambiente educacional de relevância, uma vez que representa “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social. Num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 2002, p.30).

Assim, nos direcionamos ao campo que moveria a pesquisa, voltada para a Educação Básica, uma vez que é considerada como “o alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a construir a sua identidade” (BRASIL, 2013, p.17).

Para desenvolver a investigação elegemos como sujeito uma professora de turma multisserie que estava realizando a graduação – Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens – e que desenvolve função docente na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Paricatuba II, localizada em área campesina ribeirinha do município de Ponta de Pedras/Marajó/PA.

Nesse sentido, perguntamo-nos: como acontece o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos e práticas socioculturais nesse contexto? Que nos levou a nossa questão de investigação. Qual seja: *em que termos a professora de escola ribeirinha*

marajoara desenvolve suas práticas pedagógicas considerando a Educação Matemática do Campo e os conhecimentos socioculturais de sua comunidade? Visando perscrutar tal investigação traçamos o seguinte objetivo: analisar aulas de matemática em turma multisseriada em ambiente ribeirinho marajoara, de maneira a elucidar práticas socioculturais apresentadas pela comunidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora de turma multisserie.

2. Direcionamento da pesquisa

A realização dessa pesquisa nos exigiu dispensar atenção para elementos metodológicos, necessários à abordagem compreensiva para termos sustentação científica do estudo, essa compreensão se acentua ainda mais quando diz respeito ao conhecimento empírico, pois lançaremos mão da subjetividade e das narrativas para entender o processo.

A professora-sujeito da investigação leciona em classes multisseriada, em escola do campo, localizada na área ribeirinha de Ponta de Pedras-Pa que fica aproximadamente 10 km de distância da cidade – por rios – cerca de quarenta minutos de barco. Quanto à turma que a professora atuava, reunia alunos na faixa etária de 08 a 14 anos, pertencentes às comunidades ribeirinhas próximas. Para chegar até a escola os alunos e professoras utilizam: barco, canoa, rabudo³, bicicleta e a pé. Esses alunos são filhos de agricultores, apanhadores de açaí, pescadores, construtores de barcos, funcionários públicos, entre outros.

Essa investigação foi marcada a princípio por observações das aulas da turma multisseriada - da professora referendada - no momento dos Estágios Supervisionados de Docência I e II⁴. Essas observações, registradas no diário de campo, com as anotações dos relatórios dos Estágios Supervisionados de Docência serviram para estabelecer diálogo entre as falas/voz da professora e o referencial teórico estudado. Entendemos com imperativo é ouvir a voz do sujeito do campo, pois “quando nos dispomos a problematizar as práticas sociais em nossas salas de aula é preciso ‘olhar’, ‘ouvir’ e ‘sentir’ a comunidade e seus afazeres” (GONÇALVES, 2014, p. 26). Também capturamos as vozes da professora em momentos distintos nas entrevistas semiestruturadas em áudio e vídeo, o que nos permitiu

³ São pequenas embarcações motorizadas que possuem eixos longos entre o motor e a hélice.

⁴ Estágio Supervisionado de Docência I e II são temáticas que fazem parte do currículo do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens.

incluir outros questionamentos no transcurso do diálogo.

Os dados foram produzidos a partir de observação e análise das aulas em que a professora buscou utilizar práticas pedagógicas que segundo ela enfocava as questões da Educação Matemática do campo, envolvendo as *práticas socioculturais* desenvolvidas pela comunidade. Esses dados foram tratados com o auxílio da metodologia de natureza qualitativa, fazendo uso da *Análise Textual Discursiva*, pois corresponde a uma metodologia de análise de dados qualitativos que tem por finalidade a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados e por

ser compreendida como processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização: o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

Nesse trabalho as narrativas foram nossas aliadas, por se harmonizarem, permitindo imbricar nossas falas com a voz do sujeito da pesquisa (GONÇALVES, 2009). Logo, imersos nesse ambiente formativo em contexto social, cultural e territorial ribeirinho é que entendemos que

viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vidas locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas”, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (OLIVEIRA apud JUNIOR; HAGE, 2013, p. 9).

Nesse sentido, o ambiente investigativo no qual nos direcionamos, apresenta fatores interligados e interdependentes que se destacam nos ditos dos autores, tais como: *condições de vidas locais, os saberes, os valores, as práticas sociais e educativas* que caracterizam o modo de viver/ser dos ribeirinhos, como define Silva (2011) citado por Junior e Hage (2013, p.3) quando tratam de cultura amazônica.

3. Construindo interfaces: a comunidade, a educação matemática do campo e as práticas pedagógicas

No campo é indispensável uma Educação que garanta o acesso e a construção de conhecimento no qual seu povo seja o protagonista, com isso os valores e a cultura serão reafirmados o que auxiliará na formação da identidade (ARROYO et al, 2008). Nessa direção a Educação do Campo deve ser compreendida como local em que emerge várias reflexões sobre a diversidade existente na comunidade, considerando suas práticas socioculturais.

Nesse contexto educacional que trazemos, se localiza as escolas ribeirinhas, que são espaços do campo requeridos pelos sujeitos do campo para permanecerem no campo. Diante dessa necessidade muitas vezes é preciso que as escolas que se formam, sejam com turmas multisserie, devido a quantidade de alunos, portanto, diferenciando-se das escolas urbanas. E como elemento da história escolar do campo, a multisserie se evidencia e está presente em todo território brasileiro, em cada lugar de acordo com sua conjuntura territorial, cultural, social, econômica e política. Esse tipo de organização em que as turmas são agregadas múltiplos anos de ensino, de certa maneira garante a escolarização de parte das comunidades camponesas.

Desse modo, podemos dizer que a formação cultural da região amazônica apresenta traços diversos que se delineiam a partir das vivências próprias de cada grupo e sua interação com o meio (CHAVES, 2001, p. 03). Podemos inferir que os povos marajoaras também fazem parte desses numerosos grupos sociais que habitam a Amazônia, os quais desenvolvem um singular estilo de vida, ensinando seus costumes e práticas culturais de geração e geração, sem muitas vezes, haver reconhecimento político de suas existências. Por isso, as escolas desempenham papel fundamental nesses lugares. A comunidade de Paricatuba se insere nessa conjuntura, pois tem as características singulares pertencentes ao povo amazônica/marajoara. Por isso, olhamos para esse espaço respeitando os aspectos culturais que o circunda.

Os moradores dessa comunidade vivem principalmente da apanhação do açaí⁵, e de outras atividades em roças⁶, da pesca de peixes e camarão, retirada de madeira e extração de palmito das palmeiras de açaí. Suas moradias são predominantemente palafitas⁷ e algumas poucas casas de alvenaria. Por isso compreendemos a necessidade de ‘explorar’ a realidade camponesa, com seus enfrentamentos.

⁵ Prática de subir nas palmeiras de açaí com um pano ou sacola de fibra presos aos pés, para retirada do fruto.

⁶ Porções de terra preparadas para a lavoura, onde se cultivam determinados tipos de culturas.

⁷ Conjunto de estacas que sustentam habitações construídas sobre a água.

Mediante a isso decidimos discorrer sobre o cenário escolar ribeirinho marajoara, de maneira a elucidar práticas socioculturais apresentadas pela comunidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de turma multisserie. Para isso, fitamos olhar às especificidades das Escolas do Campo, em que

não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. (CALDART apud GONÇALVES, 2014, p. 26).

E também por entendermos que “não há Escolas do Campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que admitem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (Ibidem, p. 26). Vale elucidar que as práticas socioculturais em ambiente campesino podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nesses locais da Educação Básica em turmas multisserie. Pois essas práticas exercitam um diálogo entre Educação e Matemática – e aqui Matemática do Campo - chamando à cena para essa interação entre outras áreas do conhecimento. Assim como esclarece, Garnica e Souza (2012, p. 27) ao acenar que

as alterações e permanências nas práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática; dedica-se a estudar como as comunidades se organizavam para produzir, usar e compartilhar conhecimentos matemáticos e como, afinal de contas, as práticas do passado podem – se é que podem – nos ajudar a compreender, projetar, propor e avaliar as práticas do presente.

Dizendo isso os autores expõem a necessidade de compreender como as comunidades produzem, usam e compartilham conhecimentos. Nesses termos nos desperta o interesse sobre as construções de conhecimentos de ontem e de hoje, pois os conhecimentos históricos da Educação Matemática devem e podem ser utilizados pelos professores em diferentes níveis de escolaridade, no intuito de motivar e compreender os aprendizados, para tornar os conceitos mais acessíveis, agregando elementos de uma matemática sujeita as condições socioculturais.

4. Práticas socioculturais em contexto escolar ribeirinho marajoara

A partir das observações, durante o período de Estágio Supervisionado de Docência, apresentamos nesta sessão atividade desenvolvida pela professora em sua turma multisseriada do (4º e 5º anos), a qual durou cinco dias de aula.

Para desenvolver sua aula a professora pediu aos seus alunos que realizassem uma pesquisa em suas casas com seus pais, avós e tios. Com estas perguntas, segundo a professora, a ênfase inicial da atividade era relacionar práticas socioculturais com alguns conhecimentos matemáticos dos alunos. Explicou aos alunos que as respostas das questões seriam utilizadas no dia seguinte. Traçou as seguintes perguntas:

Qual o melhor período para se plantar a mandioca? Por quê? Quanto tempo leva para uma roça de mandioca ficar pronta para a colheita? É preferível trabalhar na roça de manhã ou à tarde? Por quê? Geralmente quanto tempo se leva colhendo mandioca em um dia comum de trabalho? Que quantidades colhem? A quantidade de mandioca colhida é medida em quê? Depois de extraída da roça quanto tempo à mandioca leva de molho no poço para amolecer? Quanto tempo a massa de mandioca passa no tipiti escorrendo? Quanto tempo se passa mexendo a massa no forno até virar farinha? Quanto tempo passam produzindo farinha em um dia comum de trabalho? Quantos quilos de farinha uma fornada rende? E quantos quilos de farinha são produzidos em um dia de trabalho? (Fala da professora, 2015).

No dia subsequente a professora averiguou se os alunos haviam feito a pesquisa, com seus familiares e quais as impressões dessa atividade. Enfatizou que esse movimento lhe deu oportunidade de promover interação entre ela, os alunos, os familiares e aluno/aluno, sendo que nesse primeiro momento buscou realizar a aula pautada no diálogo e discussões.

Entendemos que para ela o dialogar dar a possibilidade de trocar conhecimentos, bem como, apresentar o que ocorreu em um dado momento da história. Assim como explicita:

acredito que trabalhos que envolvam pesquisas, possibilitam que os alunos se apropriem de novos conhecimentos, neste caso por meio da oralidade, durante a coleta das respostas os alunos tiveram a oportunidade de saberem como ocorre o processo de cultivo de uma roça de mandioca, da produção de farinha, de terem mais um momento de troca de conhecimento com seus familiares; no entanto o mais importante é que essa atividade fez com que eles conhecessem um pouco mais sobre o cultivo e benefício desse produto que faz parte da nossa cultura, além de se apropriarem de conhecimentos matemáticos (Relato da professora, 2015).

Vemos neste relato que a professora destaca a interação como uma ferramenta que proporciona aos alunos possibilidades de conhecimento de sua cultura, relacionando-os com os conhecimentos matemáticos e a aproximação com os familiares dos alunos. Nesse sentido,

as possibilidades de desenvolvimento com crianças de um trabalho sobre memórias e oralidade são muitas e contribuem significativamente para uma

leitura diferenciada do espaço escolar. Tornaram-se mais expressivos, curiosos, “investigadores”, aproximaram-se de pais e avós com interesse em suas história de vida, identificaram-se, a si e aos espaços que praticam, como históricos e, por fim, perceberam-se como potenciais narradores de história são, certamente, potencialidade de um trabalho dessa natureza (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 79).

Segundo os autores, trabalhos que envolvem pesquisa sobre memórias e oralidade proporcionam as crianças adquirirem conhecimentos significativos o que faz com que se interessem e procurem fazer relações com suas vivências e com os conteúdos escolarizados. Foi nesse direcionamento que a professora buscou explorar a pesquisa escolar. Para tal levou as crianças para uma pequena casa de forno de farinha próximo a escola, direcionando-as a socialização e discutir sobre os dados coletados por elas.

Para começar a professora perguntou: “que espaço era aquele em que estavam? E para que servia?” Obtendo como resposta: “casa de forno e servia para produzir farinha”. A professora aproveitou o momento e explicou que o cultivo da mandioca e a produção de farinha foram técnicas herdadas dos antepassados, sendo a farinha alimento bastante consumido por eles. E nos dias atuais, além de ser alimento presente na mesa deles, também é fonte de renda para muitas famílias daquela comunidade, inclusive a deles.

A partir daí, a professora buscou relacionar as perguntas com as respostas e considerações trazidas pelos alunos. No transcurso do diálogo, os alunos e a professora construíram os seguintes conhecimentos: que o melhor período para plantar a mandioca seria entre os meses de novembro e dezembro, por serem os meses que antecedem o período chuvoso da região, sendo que tanto para plantar quanto para colher é preferível que aconteça entre seis a dez horas da manhã em quanto o sol estiver mais ameno.

Quanto à quantidade colhida, os alunos obtiveram respostas variadas devido ao diferentes tamanhos de plantações, sendo que as famílias costumam medir e transportar a mandioca das roças até as casas de forno em “aturás⁸” e/ou sacas, geralmente um aturá têm quinze quilos de mandioca, e ao final do processo de produção, esses quinze quilos se transformam em cinco quilos de farinha, em função da retirada do tucupi⁹ e da casca. Para amolecer, a mandioca deve ficar pelo menos de três a quatro dias de molho em “poço de mandioca”, que são cavados em cabeceiras de baixas, porque nestes locais a água dos rios e

⁸ Cesto cilíndrico suspenso por uma embira passada à volta da cabeça e usado para transportar mandioca.

⁹ Sumo amarelo extraído da raiz da mandioca brava quando descascada, ralada e espremida (usando o tipiti).

igarapés não são correntes, sofrendo apenas influencia de subida e descida da maré, ficando paradas permitindo a troca natural da água no poço. Depois de retirada do poço, descascada e amassada, a mandioca é colocada no tipiti¹⁰, ficando entre vinte a trinta minutos, para a separação do tucupi com a massa. Posteriormente essa é colocada em forno grande e circular. Destaca que, uma fornada rende aproximadamente quinze quilos de farinha, e dependendo da quantidade de fornadas, ao final de um dia se produz entre noventa a cento e vinte quilos de farinha.

Para discutir com os alunos sobre a fabricação da farinha, a professora utilizou de materiais e locais que estavam próximos a casa de forno, dizendo: “esses materiais e espaços que vocês estão vendo aqui, como: o tipiti, o forno, peneira e poço de mandioca; também são encontrados em outros locais e essenciais na produção de farinha”. Ainda aproveitando os dados e destaque das experiências dos alunos, a professora destacou a importância do tempo para o processo de cultivo da roça e produção de farinha.

Esses conhecimentos são fruto de práticas socioculturais que podem ser utilizados no ambiente escolar, para ensinar e aprender conteúdos escolarizados, procurando manter esses conhecimentos ‘vivos’, a fim de despertar nos alunos o interesse pela própria cultura/comunidade, valorizando-a concomitantemente ao momento de aprendizagens dos conhecimentos matemáticos a partir desse tipo de atividade. Por entendermos que “as culturas são as marcas das sociedades humanas. Quando nascemos, já estamos inseridos em um grupo cultural, já recebemos como herança um conjunto de conhecimentos milenares que nos antecederam” (MENDES; FARIAS, 2014, p. 17).

No dia posterior a essas exposições e com reflexões da professora, deu-se o momento que buscou contextualizar outros conhecimentos matemáticos que também tinham relação com o plantio e colheita da mandioca, o tempo, explicando aos alunos que:

antes de surgir as unidades de medição de tempo e os próprios aparelhos que atualmente realizam de forma exata essa medida, o homem se orientava pela posição do sol. Hoje, as unidades responsáveis por registrarem e orientarem o nosso cotidiano são as seguintes: século, década, ano, mês, dia, hora, minuto, segundo, entre outros. (Relato da professora, 2015).

¹⁰ É uma espécie de prensa ou espremador de palha trançada usado para escorrer e secar raízes, normalmente de mandioca.

Com essa explicação a professora abordou a história sobre medida de tempo com os alunos, ainda falando que “da observação do céu o homem retirou as primeiras medidas de tempo, dividindo o céu em duas partes – dia e noite –, associadas ao Sol e a Lua, e que durante séculos essa divisão ajudou”. Explanou que as populações ribeirinhas ainda utilizam esses conhecimentos, em que observam o Sol e a Lua para definir os melhores períodos para pescar, plantar e colher determinadas culturas.

Após os momentos de diálogos com os alunos e sobre o que já vivenciavam, a professora entregou para os alunos dois textos impressos; um informativo que falava sobre o cultivo da mandioca e o outro uma receita de bolo de macaxeira. Após a leitura do primeiro e associando aos conhecimentos adquiridos com a pesquisa e o que discutiram, a professora levou os alunos a pensarem sobre a utilidade da macaxeira na culinária daquela comunidade, indagando: “como se faz um bolo de macaxeira? O que é preciso para fazê-lo? Qual o principal ingrediente? Quais as medidas? Os bolos são sempre do mesmo tamanho? Quanto tempo leva para ficar pronto?”. A partir dessas questões a professora e alunos, exploraram outros conhecimentos pertinentes ao assunto.

A professora também levou para sala de aula alguns objetos de uso culinário no preparo de bolo, como: colheres de sopa, sobremesa, café e de madeira de cabo longo, xícara de café, vasilha para medir líquidos e massas, formas, visando estabelecer relação com os instrumentos de medida apresentados nos livros didáticos. Para que os alunos manipulassem esses instrumentos a professora apresentou duas receitas com porções diferentes, explorando as medidas como: quilograma (kg), grama (g), litro (l), mililitro (ml), medidas com colher de sopa e xícara.

Percebemos que a professora se mobiliza em desenvolver atividades indo ao encontro da cultura local, das práticas socioculturais. Contudo, para transpor obstáculos, tornam-se relevantes estudos acadêmico-científicos por parte da professora, pois possibilita compreensões “no que tange a dimensão histórica que os assuntos envolvem, fornecendo uma aprendizagem rica em significados, dando a possibilidade de participarem das descobertas, discutindo manifestações, crenças, emoções e afetos ocorridos em tal criação” (BICHO et al, 2009, p. 05). Com esse dito, compreendemos que as práticas socioculturais requeridas pelos professores podem se configurar como ferramentas de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, para que possam entender que os conhecimentos matemáticos apresentam mudanças ao

longo da história, e que a diversidade de cultura contribui para esse processo. Assim sendo, os professores ao utilizarem esse tipo de prática pedagógica podem de certa maneira despertar nos alunos o interesse pela Matemática.

5. Olhares a considerar

Considerando nosso anseio, fomos ao encontro de uma professora que vive o cotidiano dos Anos Iniciais numa escola ribeirinha marajoara multisserie, procurando evidenciar em especial as *práticas pedagógicas* que ela desenvolve, considerando a Educação Matemática do Campo e as *práticas socioculturais* de sua comunidade.

Logo, o transcurso deste trabalho revelou que para se investigar as práticas pedagógicas foi primordial que ficássemos atentos ao contexto na qual se desenvolvera, bem como aos ensinamentos teóricos sobre a temática abordada. Diante disso, para ‘olhar’ as práticas pedagógicas da professora ribeirinha, foi necessário observá-la em sala de turma multisserie, para então analisar os seus ditos e o desenvolvimento de suas práticas em escola do campo. Então não basta só perfilar, mas precisávamos conhecer/entender o universo da Educação do Campo e sua organização escolar, aqui em especial para turma multisseriada.

Com essa temática compreendemos que as práticas socioculturais se constituem como fonte de estudo e informação e que quando exploradas, considerando conhecimentos socioculturais, permitem o melhor desenvolvimento escolar dos alunos. Além disso, é importante ressaltar que nosso estudo não aspirou avaliar a qualidade do ensino dentro da sala de aula multisserie, mas refletir/pensar sobre o cenário escolar ribeirinho marajoara, de maneira a clarificar práticas socioculturais apresentadas pela comunidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de turma multisserie.

Outra compreensão é que não existe modelo pronto e acabado de utilização das práticas socioculturais, por isso cabe ao professor encontrar maneiras de como utilizá-las, a fim de possibilitar o ensino da Educação Matemática do Campo respeitando a diversidade campesina. Porque “somente através de um conhecimento aprofundado e global de nosso passado é que poderemos entender nossa situação no presente e, a partir daí, ativar nossa criatividade com propostas que ofereçam ao mundo todo um futuro melhor” (D’AMBRÓSIO, 2007, p. 113).

6. Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 3^o edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

BICHO, J. S.; ALVES, A. X. ; NEVES, S. S. M. . História da Matemática: contribuições e descobertas para o ensino-aprendizagem de matemática. In: II Encontro Regional de Educação Matemática - RN, 2009, Natal-RN. **Anais**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares**. Brasília: MEC, EB, DICEI, 2013.

CHAVES, M. do P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia**: o estudo de caso do assentamento da reforma agrária Iporá. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da Teoria a Prática. 14^a ed. Campinas-SP: Papirus, 2007. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GONÇALVES, K. L. N. **Pró-Letramento em Matemática no Pólo de São Luís/MA**: o (inter) dito dos docentes na/da formação continuada. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2009.

GONÇALVES, K. L. N. Práticas socioculturais e a Educação Matemática nas escolas do campo. In: **Educação Matemática do Campo**. GONÇALVES, K. L. N.; MONTEIRO, A.; DUARTE, C. G.; ANHAIA, E. M.; JANATA, N. E. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2014. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Cadernos de Formação - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA).

JUNIOR, A. de G.; HAGE, S. M.. **Ação pedagógica de professores em escolas ribeirinhas da Amazônia**. Revista Teias v. 14. n. 33. 08-24. (2013): Dossiê Especial.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002, p.30.

MENDES, I. A.; FARIAS, C. A.. **Práticas socioculturais e Educação Matemática**. Parte 1 Culturas, Sociedade e Educação em Práticas Matemáticas. As culturas são as marcas das sociedades humanas. SP: Livraria da Física. 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora. Unijuí. 2007.