Revista Poíesis Pedagógica
Revista Poíesis Pedagógica ISSN 2178-4442
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Janeiro/Dezembro, 2026 – Volume 24
e2026001, Páginas 1–16
10.69532/2178-4442.v24.74923

Fluxo Contínuo – Artigo

A Etnomatemática como Ferramenta dos Conhecimentos Tradicionais Indígenas presentes nos Artesanatos Kaiowá

Ethnomathematics as a tool for Traditional Indigenous Knowledge present in Kaiowá Crafts

Etnomatemática como herramienta de conocimientos tradicionales indígenas presentes en los artesanatos Kaiowá

Karolaine Benito Pedro[1], Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro[2] e Bruna Marques Duarte[3]

Resumo

Esta pesquisa investiga as práticas tradicionais na confecção de cocares, chocalhos, entre outros artesanatos Guarani e *Kaiowá*, no Mato Grosso do Sul, com ênfase na valorização dos conhecimentos mobilizados articulados à perspectiva da Educação Intercultural e da Etnomatemática. Parte-se do reconhecimento dos impactos históricos da colonização, que promoveram processos de exclusão, estigmatização e negação dos modos de vida indígenas, contrapostos por estratégias contemporâneas de resistência cultural e educativa. Nessa perspectiva, a metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em entrevista semiestruturada e acompanhamento etnográfico do processo artesanal realizado por uma anciã *Kaiowá* residente na Aldeia Panambizinho, no sul do Mato Grosso do Sul. A investigação concentrou-se na observação das técnicas de coleta de materiais naturais, preparação, confecção de adornos e na compreensão dos significados culturais, espirituais e matemáticos envolvidos nesses fazeres. Diante disso, pode-se evidenciar que a produção artesanal *Kaiowá* mobiliza conhecimentos matemáticos próprios, expressos por meio de contagem, proporção, simetria e organização espacial, integrados à cosmologia e ao modo de vida do povo. Tais conhecimentos são transmitidos pela oralidade e pela prática, constituindo uma Matemática contextualizada. Assim, entende-se que a Etnomatemática, aliada à Educação Intercultural, contribui para a valorização desses conhecimentos, fortalecendo a identidade cultural e promovendo uma educação mais justa e plural.

Palavras-chave: Etnomatemática; Artesanatos; Povo *Kaiowá*; Educação Intercultural.

Abstract

This study investigates traditional practices involved in the making of headdresses, rattles, and other Guarani and Kaiowá handicrafts in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, with an emphasis on valuing the knowledge mobilized in articulation with the perspectives of Intercultural Education and Ethnomathematics. The research is grounded in the recognition of the historical impacts of colonization, which fostered processes of exclusion, stigmatization, and denial of Indigenous ways of life, countered by contemporary strategies of cultural and educational resistance. From this perspective, the adopted methodology is qualitative in nature, based on semi-structured interviews and ethnographic follow-up of the artisanal process carried out by a Kaiowá elder residing in the Panambizinho Indigenous Community, in southern Mato Grosso do Sul. The investigation focused on observing techniques for collecting natural materials, preparation, and the making of adornments, as well as on understanding the cultural, spiritual, and mathematical meanings involved in these practices. The findings indicate that Kaiowá handicraft production mobilizes distinctive mathematical knowledge, expressed through counting, proportion, symmetry, and spatial organization, integrated into the people's cosmology and way of life. Such knowledge is transmitted through orality and practice, constituting a contextualized form of Mathematics. Thus, Ethnomathematics, in conjunction with Intercultural Education, contributes to the recognition and appreciation of this knowledge, strengthening cultural identity and promoting a more just and plural education.

Keywords: Ethnomathematics; Handicrafts; Kaiowá People; Intercultural Education.

Resumen

Esta investigación analiza las prácticas tradicionales en la elaboración de tocados, sonajeros y otras artesanías Guarani y Kaiowá en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, con énfasis en la valorización de los conocimientos movilizados en articulación con las perspectivas de la Educación Intercultural y la Etnomatemática. El estudio parte del reconocimiento de los impactos históricos de la colonización, que promovieron procesos de exclusión, estigmatización y negación de los modos de vida indígenas, contrarrestados por estrategias contemporáneas de resistencia cultural y educativa. Desde esta perspectiva, la metodología adoptada es de carácter cualitativo, fundamentada en entrevistas semiestructuradas y en el acompañamiento etnográfico del proceso artesanal realizado por una anciana Kaiowá residente en la Aldea Panambizinho, en el sur de Mato Grosso do Sul. La investigación se centró en la observación de las técnicas de recolección de materiales naturales, preparación y confección de adornos, así como en la comprensión de los significados culturales, espirituales y matemáticos involucrados en estos saberes y prácticas. Los resultados evidencian que la producción artesanal Kaiowá moviliza conocimientos matemáticos propios, expresados mediante la contabilidad, la proporción, la simetría y la organización espacial, integrados a la cosmología y al modo de vida del pueblo. Dichos conocimientos se transmiten a través de la oralidad y de la práctica, constituyendo una Matemática contextualizada. De este modo, se entiende que la Etnomatemática, articulada con la Educación Intercultural, contribuye a la valorización de estos conocimientos, fortaleciendo la identidad cultural y promoviendo una educación más justa y plural.

Palabras clave: Etnomatemática; Artesanías; Pueblo Kaiowá; Educación Intercultural.

[1]Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: karolaine.benito@gmail.com
[2]Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br
[3]Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: brunaduarte@ufgd.edu.br

OPEN ACCESS

1. INTRODUÇÃO

Antes da chegada dos colonizadores portugueses e espanhóis ao continente sul-americano, incluindo o território que hoje corresponde ao Brasil, viviam diversos povos indígenas, cada qual com suas próprias práticas culturais, manifestações religiosas, expressões artísticas e línguas distintas. O contato com os colonizadores europeus, entretanto, trouxe consequências desastrosas para essas nações. Muitos desses povos foram exterminados devido a conflitos armados e, sobretudo, pela exposição a doenças para as quais não possuíam imunidade. No final do século XIX, uma grande parte desses grupos já havia sido dizimada. Apesar da imposição cultural e do processo de catequização cristã, os povos indígenas conseguiram resistir mantendo até hoje suas especificidades culturais, valorizando e lutando pela continuidade de suas tradições (Ribeiro *et al*., 2022a).

Neste panorama, destaca-se alguns dos povos indígenas que residem no Mato Grosso do Sul: Guarani, Guarani *Kaiowá*, Guarani *Nhandeva*, *Guató, Kadiwéu, Kinikinau* e Terena. De acordo com o Censo de 2022 do IBGE, o estado abrigava 116,3 mil indígenas, representando 6,8% da população indígena do Brasil (Brasil, 2022). Esses povos, conforme já mencionado anteriormente, resistiram ao longo da história brasileira, tanto durante quanto após a colonização, à imposição cultural e religiosa. Contudo, ainda vivem em condições persistentes de desigualdade social, marcadas pelo preconceito e pela negação de seus modos de ser e fazer, decorrentes de processos históricos de intolerância e estigmatização.

A brutalidade imposta durante o processo de colonização do Brasil resultou na construção de uma narrativa perversa que passou a retratar os povos indígenas como “diferentes” em relação ao padrão ocidental hegemônico, reforçando uma visão de inferioridade em múltiplas dimensões. Essa percepção depreciativa manifesta-se nos âmbitos linguístico, cultural, espiritual, político e econômico, contribuindo para a desqualificação da identidade e do pertencimento dos indígenas a seus respectivos grupos étnicos. Tal narrativa, segundo Nascimento e Vinha (2012), não apenas marginaliza esses povos, como também legitima práticas de exclusão e desrespeito às suas tradições e modos de vida. Essa desvalorização sistemática dos povos indígenas e de suas culturas foi instrumental para justificar a subjugação e as tentativas de assimilação forçada, além de contribuir para a perpetuação de estereótipos que continuam impactando suas comunidades. Diante desse contexto, emergem movimentos que se opõem à homogeneização cultural, promovendo uma perspectiva de descolonização voltada ao fortalecimento das identidades específicas de cada etnia.

Esses movimentos defendem não apenas a preservação das tradições e dos conhecimentos ancestrais, mas também a valorização das diferenças culturais como uma riqueza a ser reconhecida e mantida, ao mesmo tempo em que fomentam a interculturalidade como prática de diálogo e troca entre culturas distintas, baseada no respeito e no reconhecimento de suas especificidades.

> [...] propomos um tipo de prática, nem universalista e nem multicultural, mas intercultural. Toda prática cultural é, em primeiro lugar, um sistema de superposições entrelaçadas, não meramente superpostas. Esse entrecruzamento nos conduz até uma prática dos direitos, inserindo-os em seus contextos, vinculando-os aos espaços e às possibilidades de luta pela hegemonia e em estrita conexão com outras formas culturais, de vida, de ação, etc. (Flores, 2012, p. 23-24).

Uma escola indígena específica, diferenciada e bilíngue constitui-se como uma ferramenta fundamental para a resistência e a revitalização cultural dos povos indígenas. Tal escola propõe colocar no centro de sua prática pedagógica as dimensões culturais que permeiam a vida dos sujeitos indígenas, abordando aspectos como a língua, os costumes, os saberes e as práticas tradicionais. Essa abordagem educativa busca não apenas a transmissão de conhecimentos científicos convencionais, mas também o fortalecimento da

identidade e da autoestima cultural dos estudantes, preparando-os para atuar em seus contextos sociais e comunitários com uma consciência crítica, ancorada em sua herança cultural.

Nesse sentido, este artigo fundamenta-se em um Trabalho de Conclusão de Curso oriundo de uma licenciatura intercultural indígena, na área da Matemática, desenvolvido em uma instituição pública de ensino superior. O estudo tem como objetivo identificar as conexões entre a produção artesanal *Kaiowá* e os conhecimentos matemáticos tradicionais mobilizados na confecção de adereços indígenas, tais como redes, cocares, brincos, roupas típicas e chocalhos, produzidos pelos povos Guarani e *Kaiowá* em uma aldeia indígena localizada no sul do estado de Mato Grosso do Sul.

A relação dos *Kaiowá* com o mundo ocidentalizado foi construída ao longo de um contínuo processo de resistência, em resposta às representações impostas pelo colonizador. Esse processo, marcado pela adaptação e pela resiliência cultural, envolve o trânsito entre o universo indígena e o mundo não indígena, sem que se perca o fortalecimento da conexão com seu próprio universo cultural. Nesse contexto, a identidade contemporânea dos *Kaiowá* configura-se como um movimento permanente de ida e volta entre essas distintas realidades (Benites, 2014).

De acordo com Benites (2024), os povos indígenas compreendem e organizam seus espaços a partir das interações estabelecidas no interior de suas comunidades, o que, para os Guarani e *Kaiowá*, define o conceito de *Tekoha* (modo de vida). Ademais, as atividades ritualísticas e artesanais desempenham um papel central como portadoras da memória coletiva, possibilitando o reencontro simbólico com os ancestrais. Dessa forma, a produção do presente encontra-se atravessada pelos significados atribuídos pelas gerações passadas, assegurando a continuidade dos elementos cosmológicos e espirituais, apesar dos processos colonizadores que historicamente buscaram destituir a cultura desses povos.

Diante disso, a partir da análise das percepções e das técnicas mobilizadas por uma artesã *Kaiowá*, este estudo apresenta como os conhecimentos tradicionais, profundamente articulados à natureza e aos recursos naturais, são empregados nos processos de medição, organização e produção de artefatos com precisão. Para tanto, a Etnomatemática constitui-se como o principal referencial teórico, auxiliando na compreensão e valorização dos conhecimentos matemáticos tradicionais do povo *Kaiowá*.

2. LUTA *KAIOWÁ*: RESISTÊNCIA TERRITORIAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO MATO GROSSO DO SUL

A população Guarani e *Kaiowá* no Mato Grosso do Sul encontra-se organizada em diferentes áreas, cada uma marcada por situações fundiárias e formas de organização específicas. Entre essas áreas estão as reservas indígenas, criadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os anos de 1915 e 1928. Tais reservas constituíram instrumentos das políticas indigenistas da época, voltadas ao controle e à assimilação das populações indígenas, por meio de seu confinamento em espaços territoriais reduzidos. Além dessas áreas, existem outras que se encontram em distintas situações jurídicas, resultantes das reivindicações históricas desse povo por seus territórios tradicionais, dos quais foram sistematicamente desalojados ao longo do século XX (Seraguza; Pereira, 2019).

A partir da década de 1980, as reservas passaram a enfrentar um grave problema de superlotação, o que compromete de forma significativa as condições de vida nas aldeias e restringe a vivência do *ñanderekо*, entendido como o modo de ser Guarani e *Kaiowá* (Seraguza; Pereira, 2019). Limitados pelas cercas das fazendas e pela ação reguladora do Estado, que passaram a restringir sua circulação por territórios tradicionalmente ocupados, os Guarani e Kaiowá iniciaram um movimento de retorno a essas áreas ancestrais.

Esse processo de retomada territorial ocorreu em resposta ao histórico de expulsões e confinamentos em reservas superpovoadas, aos quais esses povos foram submetidos ao longo do século XX (Brand, 1997).

Esse processo de retorno é conhecido entre os *Kaiowá* como retomadas e constitui, conforme destaca Seraguza (2018), uma estratégia de ação política desses povos voltada à recuperação dos territórios dos quais foram expulsos em decorrência das políticas indigenistas implementadas pelo Estado e por agentes não indígenas ao longo do processo colonizador. Desse modo, as retomadas simbolizam não apenas um movimento de reocupação territorial, mas representam uma reivindicação histórica por justiça, diante das expulsões sistemáticas e da privação territorial sofrida por esses povos. As ações de retomada passaram a impor uma demanda significativa ao Estado brasileiro, pressionando-o ao cumprimento dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que asseguram o reconhecimento dos direitos territoriais indígenas e a demarcação de suas terras.

Em decorrência das pressões exercidas pelas retomadas, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) iniciou processos de identificação e demarcação das terras Guarani e *Kaiowá* no Mato Grosso do Sul. No entanto, tais processos ocorreram de forma lenta e marcada por inúmeras dificuldades, refletindo tanto a resistência de setores econômicos locais quanto a insuficiente vontade política em resolver de maneira efetiva a questão fundiária no estado (Seraguza; Pereira, 2019).

A luta dos Guarani e *Kaiowá* configura-se, portanto, como uma luta pela sobrevivência física e cultural, pelo fortalecimento de seu modo de vida e pela reparação histórica. As retomadas de terras, enquanto expressão concreta dessa resistência, constituem um símbolo potente da persistente demanda por reconhecimento, valorização cultural e garantia de direitos. Esse movimento de resistência estende-se também à esfera educacional, na qual a promoção do respeito e da valorização da cultura Guarani e Kaiowá deve ser continuamente afirmada e fortalecida.

Historicamente, o processo educativo indígena foi marcado por práticas assimilacionistas e integracionistas, com o objetivo de incorporar os povos indígenas à sociedade dominante, frequentemente ignorando suas especificidades culturais e linguísticas (Côrtes, 2023). Essas políticas educativas estavam embasadas em uma visão monolítica de sociedade, na qual a diversidade cultural era vista como um obstáculo à unidade nacional. No entanto, essa abordagem tem sido progressivamente desafiada por perspectivas pluralistas, que reconhecem a importância de uma educação que valorize e respeite as culturas indígenas. Conforme destaca Rossato (1998), a educação pluralista promove uma visão mais inclusiva e representativa, fundamental para um país que se constitui como “multiétnico e plurilíngue”.

Diante dessa perspectiva pluralista, a Educação Escolar Indígena é vista não apenas como um direito fundamental, mas também como uma ferramenta vital para a manutenção e fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. A responsabilidade pela implementação dessa abordagem diferenciada deve ser compartilhada entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, docentes, comunidades indígenas e políticas públicas. Esse esforço coletivo visa criar um ambiente escolar que respeite e valorize as especificidades culturais dos estudantes indígenas, contribuindo para seu desenvolvimento integral sem abrir mão de suas raízes culturais.

A elaboração de um currículo que contemple e integre aspectos do cotidiano e da cosmologia indígena exige um compromisso profundo e contínuo por parte dos educadores. Esse currículo deve não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também promover o fortalecimento dos traços culturais e religiosos das comunidades a que os alunos pertencem. Conforme enfatizam Ribeiro *et al.* (2022b), esse processo demanda um esforço significativo de estudo, dedicação e diálogo entre os docentes e as co-

munidades indígenas, garantindo que a educação oferecida seja verdadeiramente significativa e respeitosa em relação às vivências e saberes tradicionais, por meio da Interculturalidade.

Canclini (2004) compreende a interculturalidade como um processo marcado pelo encontro, pela interação e pelo entrelaçamento entre grupos socioculturais distintos, no qual as diferenças não são anuladas, mas passam a se relacionar por meio de negociações, tensões e trocas mútuas. Para o autor, esse movimento está associado às transformações provocadas pela globalização, que fragilizam as antigas fronteiras nacionais, étnicas e culturais, favorecendo novas formas de interdependência. Nesse contexto, torna-se fundamental observar as misturas, os conflitos e até os equívocos que emergem nas interações culturais, buscando compreender como cada grupo se apropria e ressignifica os símbolos e práticas do outro. A interculturalidade, portanto, amplia a complexidade das relações sociais, articulando as teorias da diferença às dinâmicas de inclusão e exclusão, de conexão e desconexão, sempre atravessadas por desigualdades.

Nesse sentido, a interculturalidade ao orientar o processo educacional necessita enfatizar o reconhecimento do direito à diferença e combater todas as formas de discriminação e desigualdade social. Esse enfoque busca valorizar a diversidade cultural presente nas escolas, promovendo uma educação que respeite as identidades culturais de cada grupo. Ao reconhecer as especificidades de diferentes comunidades, a interculturalidade contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a pluralidade cultural é vista como um recurso valioso para a aprendizagem.

Sendo assim, a interculturalidade propõe a promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos pertencentes a universos culturais distintos. Trata-se de criar espaços educativos que incentivem o diálogo e a troca de experiências, permitindo a resolução de conflitos e a construção de um ambiente de respeito mútuo. Essa abordagem, como enfatiza Candau (2005), é essencial para enfrentar os desafios inerentes à diversidade cultural e para fomentar uma convivência harmoniosa em contextos multiculturais.

Essa visão educacional exige uma formação específica e diferenciada dos professores indígenas, fundamentada em discussões que emergem das realidades das escolas indígenas, das experiências dos próprios docentes e das demandas das comunidades às quais pertencem, orientando a construção de suas práticas pedagógicas. Essa formação, segundo Vieira *et al.* (2017), valoriza as vivências e os saberes tradicionais, promovendo uma educação que dialoga diretamente com o contexto sociocultural dos povos indígenas. Os professores indígenas trazem consigo uma rica bagagem pedagógica, adquirida tanto em sua formação docente quanto nas experiências cotidianas em suas comunidades, o que lhes possibilita adaptar e inovar práticas pedagógicas para atender de forma mais adequada às necessidades de seus alunos.

No entanto, essa abordagem muitas vezes se depara com desafios impostos pelas políticas educacionais do Estado, que nem sempre reconhecem a especificidade dessa modalidade de ensino. As propostas pedagógicas frequentemente oferecidas pelo Estado tendem a ser padronizadas, com pouca ou nenhuma consideração pelas peculiaridades culturais e linguísticas das escolas indígenas. Essa padronização contrasta com a filosofia dos cursos interculturais, que buscam justamente valorizar a diversidade e oferecer uma formação que seja coerente com as práticas pedagógicas autônomas e contextualizadas das escolas indígenas.

Ao não considerar as particularidades das escolas indígenas, o Estado perpetua uma lógica de homogeneização que não se alinha às necessidades e expectativas dos povos indígenas (Vieira *et al.*, 2017). Essa desconexão evidencia a necessidade de políticas educacionais que respeitem e promovam a interculturalidade, assegurando que as práticas pedagógicas nas escolas indígenas reflitam suas realidades culturais e contribuam para a manutenção e fortalecimento de suas identidades. Assim, a luta por uma educação

verdadeiramente intercultural continua sendo um aspecto central na busca por justiça e reconhecimento para as comunidades indígenas.

Sob essa ótica, a Etnomatemática, ao identificar como diferentes grupos culturais compreendem e utilizam conceitos matemáticos em seus contextos cotidianos, pode complementar a Educação Intercultural. D'Ambrosio (2001) argumenta que a Etnomatemática permite uma compreensão mais ampla da Matemática ao incluir práticas Matemáticas não ocidentais, promovendo uma visão mais inclusiva e diversificada dessa ciência. Essa abordagem valoriza os conhecimentos locais e tradicionais, proporcionando aos alunos a oportunidade de conectar o aprendizado matemático com suas próprias experiências culturais. A integração da Etnomatemática na educação intercultural não apenas enriquece o currículo, mas também fortalece a autoestima dos alunos ao reconhecer a legitimidade de seus conhecimentos culturais no ambiente escolar.

Na perspectiva cosmológica *Kaiowá,* a Matemática não se configura como um sistema abstrato e universalizado, mas como um saber que emerge do teko, do modo de ser e de viver em relação à natureza e o mundo espiritual; medir, contar e calcular estão vinculados ao ritmo do corpo na feitura artesanal, de modo que as proporções e medidas não seguem instrumentos padronizados, mas uma lógica relacional orientada pela harmonia, pelo equilíbrio e pela função humana e não humana nos objetos produzidos; diferentemente da Matemática ocidental, que busca exatidão e generalização, a Matemática Kaiowá prioriza o sentido, a finalidade e a correspondência espiritual, sendo transmitida pela experiência, pela oralidade e pelos ensinamentos dos mais velhos, especialmente dos *nhanderu* e *nhande sy* (rezadores), o que a torna inseparável da cosmologia e da relação entre o corpo-território.

3. METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa foram levantados a partir de uma entrevista realizada com uma anciã indígena, da etnia *Kaiowá*, residente na Aldeia Panambi (Lagoa Rica), no município de Douradina-MS. Nascida em 1961, na Aldeia Jaguapiru, em Dourados-MS, esta possui 62 anos, 10 filhos e 10 netos, e vive na Aldeia Panambi há 43 anos. Ela relata que, ao chegar na aldeia, encontrou uma vasta floresta, com todos os recursos necessários para a produção de artesanatos. Lembra também da convivência com muitos macacos e outros animais, que hoje já não são mais vistos na região.

A senhora e seu marido nasceram e viveram na Aldeia de Dourados. Em 1978, mudaram-se para a Aldeia Panambizinho, onde tiveram sua primeira filha, nascida em 1979. Em 1981, retornaram para a Aldeia Jaguapiru, em Dourados, onde nasceu o segundo filho do casal. Quando o bebê tinha 3 meses, mudaram-se para a Aldeia Panambi (Lagoa Rica), onde permanecem até hoje. Naquela época, utilizavam bicicletas para se deslocar para lugares mais distantes.

4. ARTESANATO *KAIOWÁ*: SABERES ANCESTRAIS, IDENTIDADE CULTURAL E ETNOMATEMÁTICA INDÍGENA

Em sua entrevista, a indígena revelou que os adornos de seu povo, como cocares, colares e outros, são fundamentais para cantar, rezar e dançar, atividades essenciais nas cerimônias. Antigamente, não se podia entrar na casa de reza sem esses adornos, utilizados durante as rezas, danças (*gwaxiré*) e cantos (*mborahéi*). As mulheres usavam enfeites como *poty* (adornos), *namixãi* (brincos), *mbo'y* (colares) e *takwapu* (bambu).

Segundo ela, o cocar (*jegwaka*) era exclusivo dos homens, mas, atualmente, as mulheres também podem utilizá-lo. Os adornos masculinos incluíam *xiripá* (para os membros inferiores), *tambeô* (para os superiores), *poxito* (usado no peito), além de outros, como *yvaytyru* e *joasá.* Esses adornos eram comuns, mas hoje raramente são vistos.

Durante a confecção dos cocares e outros enfeites, são necessários cálculos matemáticos, como no caso do *jegwaka* (Figura 1), que requer seis pontos, e do *ku'akwaha*, que necessita de 12 linhas com 38 pontos para os enfeites. Sem esses cálculos, os adornos ficariam desalinhados. Alguns desses trajes ainda são feitos com cipó-imbé (*mbegwe*), mas, devido à dificuldade de encontrar esse material, muitos artesãos utilizam linhas adquiridas no mercado. Outros adornos, como os confeccionados com bromélia (*karagwatá*), também estão em desuso por serem difíceis de manusear.

O trecho evidencia a presença de uma lógica matemática associada à cultura Guarani e *Kaiowá,* expressa por meio da contagem, da organização espacial, da simetria e da criação de padrões na confecção de cocares e outros adornos tradicionais. A necessidade de utilizar quantidades específicas de pontos e linhas, como no *jegwaka* e no *ku'akwaha*, demonstra a aplicação de cálculos e proporções essenciais para garantir o alinhamento e a harmonia visual das peças.

Esses conhecimentos matemáticos são transmitidos culturalmente, integrando conhecimentos tradicionais e práticas artesanais, o que caracteriza uma Matemática contextualizada e vinculada às práticas sociais, simbólicas e identitárias do povo Guarani e Kaiowá, em consonância com os pressupostos da Etnomatemática. Nessa perspectiva, evidencia-se que, ao longo do tempo, diferentes culturas desenvolveram técnicas e ideias relacionadas ao uso de medidas, cálculos, inferências, comparações, classificações e distintas formas de modelar o ambiente social e natural em que estão inseridas, com o objetivo de compreender, interpretar e explicar os fenômenos que as cercam (Sousa, 2025).

Entre os Guarani e *Kaiowá*, para usar um cocar, é necessário realizar um canto antes de entregá-lo ao seu dono. O cocar é único e específico, não podendo ser trocado. No passado, as mulheres utilizavam colares de semente (*kirita*) sem misturá-los com outras sementes, mas, atualmente, essas combinações já são realizadas. O arco (*Gwyrapá*) era tradicionalmente confeccionado a partir da árvore marinheiro, encontrada na aldeia, mas também podia ser produzido com ingá ou guajuvira, sendo a madeira do marinheiro a mais valorizada pela qualidade.

Figura 1 – Cocar com linhas *Jegwaka*



Fonte: os autores (2024).

A entrevistada também nos relatou o uso do galho do urucum (*yruku*) para fazer chocalhos (mbaraka), conforme mostrado na Figura 2, utilizados por aqueles que fazem as rezas. Um instrumento importante, mas que já não é fabricado, é o *gwyrapá'i*, usado em cantos específicos. Ela destacou que, sem o conhecimento apropriado do canto, o uso desse instrumento poderia levar ao suicídio.

Ademais, ressaltou que a natureza oferece materiais essenciais para os artesanatos, como cipós e árvores, além de remédios tradicionais. Ela destacou ainda que a falta de conhecimento sobre esses recursos leva à sua destruição, como no caso do colonião, também conhecido como capim-guiné, considerado uma praga por muitos, mas indispensável para os artesãos.

Figura 2 – Chocalhos (*Mbaraka)* e cocar com penas (*Penaxô*)



Fonte: os autores (2024).

A entrevistada narrou que aprendeu a fazer artesanatos como cocares, colares, redes, brincos, arcos e flechas e tiaras com sua mãe e seu irmão. Ela contou que seu irmão era rígido, exigindo que ela reproduzisse desenhos de grafismos apenas observando. Depois de dominar essa habilidade, ela conseguiu seguir adiante sozinha. Destacou ainda que o grafismo básico ensinado por sua mãe foi fundamental, pois abriu caminho para a criação de desenhos mais complexos.

Ela ressaltou que, no passado, o artesanato era uma importante fonte de renda para sua família, sendo os produtos vendidos na cidade de Nova Alvorada do Sul, a 77,8 km de distância. Itens como cocares e chocalhos, feitos de penas, colonião e linhas coloridas, que levam horas ou até mesmo dias para serem confeccionados, dependendo do tempo disponível da artesã, são vendidos em eventos, principalmente na Semana dos Povos Indígenas, constituindo um modo de subsistência.

A senhora nos relatou que o cocar (*penaxô*) é feito de penas, linha ou cipó-imbé (*mbegwe*) e lona preta, podendo ser utilizado qualquer tipo de pena, o que lhe caracteriza. As penas utilizadas são de pássaros, como periquito e loro. Há uma distinção entre o cocar masculino, com espaço entre os pontos maior, ou seja, mais largo, e o cocar feminino, geralmente com espaços menores, sendo que o formato mais delicado, segundo a entrevistada, destaca a beleza da mulher indígena.

Para a compreensão dos artesanatos, a primeira autora deste trabalho acompanhou a artesã em um segundo dia de entrevista, até a kokue (roça tradicional Kaiowá), local em que retiraram o colonião (Figura 3).

Figura 3 – Retirada do colonião



Fonte: os autores (2024).

Na preparação do material (Figura 4), o capim é cortado pela artesã em tamanhos definidos conforme a distância entre os nós do caule; durante o processo, a indígena ouvia *mborahéi Kaiowá* (o canto).

Figura 4 – Preparação do material para o artesanato



Fonte: os autores (2024).

Na terceira etapa do processo, foi demonstrado como ocorre a limpeza do material extraído na kokue (Figura 5). Nessa fase, o colonião é cortado longitudinalmente em tiras estreitas destinadas à confecção do cocar. Inicialmente, remove-se a parte mais espessa do caule, reduzindo gradualmente sua largura e espessura até que a fibra atinja uma textura fina e uniforme, adequada ao trançado. Esse procedimento deve ser realizado enquanto o colonião ainda está verde, pois, quando seco, o material torna-se mais rígido e suscetível à quebra, dificultando o manuseio e comprometendo a qualidade do adorno.

Figura 5 – Limpeza do material para o artesanato



Fonte: os autores (2024).

A entrevistada nos explicou que, na feitura do cocar, o papelão é cortado em forma retangular e alongada, de acordo com a medida da cabeça da pessoa. Em seguida, é aplicado chiclete derretido ao redor do início do papelão, onde serão fixados os coloniões cortados em pedaços finos. As linhas são então passadas sobre os coloniões, dando voltas para que fiquem firmes. Depois disso, começa-se a elaborar os

desenhos com grafismos (Figura 6), os quais podem representar o zigue-zague das águas e/ou o andar da cobra, entre outros elementos da natureza (Saldanha, 2016).

Figura 6 – Formação do grafismo no artesanato



Fonte: os autores (2024).

A artesã relatou que, atualmente, o cocar é confeccionado com colonião, mas, antigamente, o material utilizado para a linha era o cipó-imbé (*mbegwe*). Segundo a entrevistada, o cocar feito com esse material (Figura 7) tem um valor comercial maior; no entanto, as dificuldades para encontrar o *mbegwe* tornam o artesanato com a linha tradicional uma raridade. Além disso, sua confecção é muito laboriosa, uma vez que, para a extração da linha, é necessário deixar o cipó de molho na água por três dias; além de o material não ser mais encontrado com facilidade, o trabalho manual com ele é difícil, pois a linha machuca as mãos.

Figura 7 – Cocar confeccionado com *mbegwe*



Fonte: os autores (2024).

As penas utilizadas são pintadas com tinta artificial; já o grafismo utilizado representa aves, como o *tapene rugwai* (pássaro tesourinha) (Figura 8). Este grafismo, conforme apresenta Saldanha (2016), deve ser pintado em uma única tonalidade, predominantemente preta, estabelecendo contraste com a cor da base,

enquanto a composição gráfica se organiza por meio de formas geométricas em losango. Além disso, os padrões também podem significar caminhos ou outros elementos que não possuem significados espirituais.

Ainda sobre o grafismo descrito, este se associa a contextos cerimoniais, rituais e festivos, sendo utilizado em ocasiões de celebração e estabelecendo uma relação simbólica com a natureza, especialmente com o elemento ar, ao representar o rabo do pássaro conhecido como tesourinha. Entre os Guarani, o uso desse grafismo é tradicionalmente atribuído às moças, enquanto entre os *Kaiowá* pode ser utilizado tanto por homens quanto por mulheres. O desenho carrega significados associados à agilidade, atenção e sorte, características vinculadas ao comportamento do pássaro representado. Além disso, a tesourinha é considerada um pássaro de forte valor simbólico, associado ao povo *Kaiowá*, e sua representação gráfica pode remeter à tristeza; por esse motivo, acredita-se que o animal não deva ser morto, sob pena de trazer mau agouro (Cabreira, 2022).

Figura 8 – Grafismo em cocar indígena



Fonte: os autores (2024).

Para a feitura do cocar, a artesã relatou que, primeiramente, é preciso tirar as medidas da cabeça, conforme evidencia a primeira imagem (Figura 9), porque, quando essa linha for trançada, ela diminui; por isso, é necessário deixar alguns centímetros a mais em relação às medidas que foram tiradas anteriormente. Assim, ela corta as linhas e depois as reúne em três partes para fazer a trança, como demonstrado na segunda imagem (Figura 9), de modo semelhante ao processo de trançar o cabelo.

Figura 9 – Fazeres do cocar *Jegwaka Kaiowá*



Fonte: os autores (2024).

Após a finalização da trança, o *poty'i é* costurado ao longo dela (Figura 10). Para confeccionar esse elemento, é necessário enrolar a linha em torno de quatro dedos, dando quatro voltas consecutivas. Em seguida, as linhas, geralmente nas cores amarela ou vermelha, cores que, conforme relatado pela entrevistada, representam o povo de sua etnia, são cortadas, e as pontas são amarradas.

Figura 10 – Confecção do cocar com a costura do *poty'i*



Fonte: os autores (2024).

A entrevistada também demonstrou os saberes e os fazeres do *Ku'akwaha* (Figura 11), utilizado por homens, crianças e adultos, sobre o *xiripá*, em ocasiões como o *jerosy mbyky* (ritual de canto e dança Kaiowá) e o jerosy puku (ritual Kaiowá de agradecimento), bem como, atualmente, em desfiles. Em momentos de apresentações festivas, como o Dia dos Povos Indígenas, o *Ku'akwaha* é utilizado por cima de shorts ou sunga.

Figura 11 – *Ku'akwaha*



Fonte: os autores (2024).

Assim como a *Jegwaka'i*, tiara, trata-se de um modelo de artesanato criado por ela a pedido de suas filhas, quando adolescentes, sendo uma delas a primeira autora deste artigo. A tiara (Figura 12), feita de garrafa PET, colonião e linha, contém grafismos indígenas, com padrões em losango e triângulos, e tem alcançado ampla aceitação, inclusive entre mulheres de outras aldeias indígenas.

Figura 12 – Jegwaka'i tiara



Fonte: os autores (2024).

Percebe-se, ao analisar os conhecimentos envolvidos na confecção dos artesanatos *Kaiowá*, que esses objetos ultrapassam sua materialidade, pois carregam histórias, memórias e a espiritualidade de um povo que mantém viva sua cultura por meio do trabalho manual. Cada peça ou adorno de sementes é elaborado com cuidado e paciência, estabelecendo uma conexão profunda entre quem os produz e suas raízes ancestrais. Dessa forma, os artesanatos não se restringem a funções utilitárias ou decorativas, constituindo-se como expressões de identidade, cosmologia e pertencimento. Por meio dessas práticas, os *Kaiowá* preservam sua relação com a terra e com os saberes transmitidos de geração em geração, fortalecendo a memória coletiva e a sabedoria de seus anciãos.

A Matemática indígena manifesta-se de maneira natural e significativa nesses processos, sendo aplicada nas formas, proporções e simetrias que emergem durante a confecção dos artefatos. Ao trançar linhas ou coletar materiais na natureza, os Kaiowá recorrem a padrões geométricos que revelam uma compreensão intuitiva de conceitos matemáticos, tais como repetição, sequência, contagem e proporção. A precisão das medidas e a regularidade dos grafismos evidenciam um saber matemático transmitido oralmente, por meio da observação e da prática, sem a necessidade de registros formais. A organização dos espaços nos trançados e o uso de formas simétricas nos adornos corporais demonstram como a matemática é vivenciada de forma prática e espiritual, refletindo a harmonia entre técnica, cultura e natureza.

Além disso, observa-se a resiliência e a força das mulheres indígenas que, apesar das múltiplas dificuldades impostas pela sociedade, continuam a demonstrar coragem e protagonismo. Muitas atuam nas áreas da educação, da saúde e em outros espaços sociais, superando desafios estruturais significativos. Frequentemente, essas mulheres, especialmente as mães, precisam afastar-se de seus filhos para trabalhar ou estudar, em busca de melhores condições de vida para suas famílias. As mães acadêmicas, por exemplo, enfrentam o desafio de conciliar a maternidade com a formação universitária, evidenciando um compromisso com o futuro de seus filhos. De modo semelhante, as mulheres indígenas que produzem artesanatos desempenham um papel fundamental na manutenção cultural, confeccionando peças como brincos, colares, cocares e vestimentas tradicionais, que expressam a beleza, a resistência e a singularidade de sua cultura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância da matemática indígena no processo de produção dos artesanatos tradicionais *Kaiowá,* destacando a riqueza dos conhecimentos ancestrais mobilizados nesse trabalho. Demonstrou-se que a matemática não se restringe aos padrões ocidentais, manifestando-se também em diferentes formas de aplicação, como na prática artesanal, na qual ações de somar, medir e calcular são realizadas por meio de métodos tradicionais próprios.

A investigação trouxe à tona essas particularidades e ressaltou a importância de sua preservação, uma vez que o artesanato contribui para o fortalecimento da cultura Kaiowá ao reafirmar o modo de vida ancestral e manter vivas tradições anteriores ao processo de expansão colonial. A arte indígena, especialmente o artesanato, constitui elemento central da cultura *Kaiowá* e distingue-se significativamente das concepções contemporâneas de arte. Contudo, com o avanço da ocupação capitalista, o artesanato passou a assumir também uma função econômica, configurando-se como fonte de renda.

Nesse sentido, os artesanatos desempenham papel relevante na subsistência das famílias *Kaiowá*, sendo comercializados tanto entre parentes indígenas quanto para os karai (não indígenas), com valores que variam de acordo com o tipo de objeto e sua finalidade. Entre os itens mais comercializados destacam-se o cocar e a tiara, ornamentados com grafismos tradicionais, cujo valor obtido se torna essencial para a manutenção das famílias.

Por fim, constata-se que a matemática *Kaiowá* se expressa nos próprios modos de produção dos artesanatos, nos quais as medidas são realizadas com linhas, contadas em pontos e efetuadas manualmente, entre os dedos, sem o uso de instrumentos ocidentais de medição numérica. Esse saber tradicional, transmitido de geração em geração, mostra-se fundamental para a confecção de peças como cocares, tiaras e outros adornos, reafirmando a articulação entre conhecimento, cultura e identidade.

REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'ýikue**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BENITES, E. **Oga Pysy (Casa de reza) Guarani e Kaiowá: Espaço de Resistência e de Encontro dos Seres (Humanos e não Humanos)**. *RAÍDO (*ONLINE), v. 18, p. 20-31, 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 198**8. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

CABREIRA, Rossandra. **A etnografia do Jegua Kaiowá e Guarani: uma descrição analítica registrada no grafismo indígena.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRAND, Antonio Jacob. **O Impacto da Perda da Terra sobre a Tradição Kaoiwá/Guarani:** os difíceis caminhos da palavra.1997.Tese (Doutorado em História) - PUC/RS, Porto Alegre, 1997.

CABREIRA, Rossandra. **A etnografia do Jegua Kaiowá e Guarani: uma descrição analítica registrada no grafismo indígena**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

CANCLINI, Néstor García**. Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

CÔRTES, Clelia Neri. **Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais**. Salvador: EDUFBA, 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, Adir, Casaro; VINHA, Marina. A Educação Intercultural e a Construção da Escola Diferenciada Indígena na Cultura Guarani-Kaiowá. *In* : BRUNO, Marilda, Moraes, Garcia; SUTTANA, Renato. ***Educação, Diversidade e Fronteiras na IN/ Exclusão***. Dourados: Editora da UFGD, 2012, p. 63-84.

SALDANHA, Gilcacia Gündel. Grafismo na comunidade Kaiowá de Itay Ka'aguyrusu. In: **Anais.** Encontro 2014 da ANPUH – Associação Nacional de História, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2026.

SERAGUZA, Lauriene. Mulheres em Retomadas: sobre políticas e relações de gênero entre os Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul. **TESSITURAS: REVISTA DE ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA** , v. 6, p. 215-228, 2018.

SERAGUZA, Lauriene ; PEREIRA, Levi Marques . Reflexões sobre possibilidades de uma antropologia guarani e kaiowá - ou o que de antropologia indígena tem no que os índios escrevem?. **MUNDO AMAZONICO** , v. 10, p. 117-137, 2019.

RIBEIRO, Rhuan, Guilherme, Tardo; DUARTE, Bruna, Marques; SILVA, Josie. Agatha; Parrilha. A etnomatemática presente nos filtros dos sonhos nas aulas de matemática na terra indígena Guarani de Ocoy. **RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT**. v.11, p.1, 2022a.

RIBEIRO, Rhuan, Guilherme, Tardo; DUARTE, Bruna, Marques.; LIPPERT, Vânia, F. T.; CRUZ, R. S. A Etnoastronomia Do Povo Indígena Guarani Da Aldeia Tekoha Ocoy: Observando O Céu Dos Povos Originários. *In*: **Práticas, pesquisas e reflexões: pontos e contrapontos no fazer da educação**., ed.1. Itapiranga: Schreiben, 2022b, v.1, p. 267 – 278

ROSSATO, Veronice, Lovato. "A Luta Pela educação Escolar Diferenciada Entre Os Kaiowá/Guarani De Mato Grosso Do Sul". **Multitemas**, n.12,1998, p. 147-161.

SOUSA, Altamir. Etnomatemática: Da Tradição Mesoamericana À Consolidação De Um Programa De Pesquisa Científica. **Revista Tópicos,** v. 3, n. 28, 2025.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; ABREU, Aurieler Jaime de; ALVES, Rozane Alonso. A Educação Escolar Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul: um diálogo com intelectuais indígenas e suas produções do conhecimento. ***Quaestio***, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 273-289, ago. 2017.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 28/01/2025
Aprovado: 21/11/2025
Publicado: 05/01/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

PEDRO, Karolaine Benito; RIBEIRO, Rhuan Guilherme Tardo; DUARTE, Bruna Marques. A Etnomatemática como Ferramenta dos Conhecimentos Tradicionais Indígenas presentes nos Artesanatos Kaiowá. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, v. 24, e2026001, 2026. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.74923

Como citar esse artigo (APA)

Pedro, K. B., Ribeiro, R. G. T., & Duarte, B. M. (2026). A Etnomatemática como Ferramenta dos Conhecimentos Tradicionais Indígenas presentes nos Artesanatos Kaiowá. *Revista Poíesis Pedagógica*, *v. 24*, e2026001. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.74923

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Introdução ou Considerações iniciais:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Referencial teórico:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Metodologia:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Análise de dados:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Discussão dos resultados:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Conclusão ou Considerações finais:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Referências:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Revisão do manuscrito:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte; **Aprovação da versão final publicada:** Karolaine Benito Pedro, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Bruna Marques Duarte.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – https://credit.niso.org/.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revista Poíesis Pedagógica** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho pu-blicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.

Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (***Double blind peer review***), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editora

Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil.

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás

Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educa-cional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editoral ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2021-2024)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.