



## ETNOMATEMÁTICA E SABERES LOCAIS: entre cultura, linguagem e formação docente no ensino da matemática

### ETHNOMATHEMATICS AND LOCAL KNOWLEDGE: between culture, language and teacher training in mathematics teaching

#### ARTIGO

**Marilda de Liz Brockveld<sup>i</sup>**

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC-  
mail: [marildabrockveld20@gmail.com](mailto:marildabrockveld20@gmail.com)

**Vera Lucia Felicetti**

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC e  
Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS  
E-mail: [verafelicetti@gmail.com](mailto:verafelicetti@gmail.com)

#### RESUMO:

A Etnomatemática como abordagem pedagógica aproxima os conteúdos matemáticos da realidade sociocultural dos estudantes. Objetiva analisar como os estudos, envolvendo a Etnomatemática em dissertações presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), têm abordado contextos indígenas e educação do campo. Com abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica, utilizou-se Análise Textual Discursiva em um corpus formado por 15 dissertações. Os resultados destacam a Etnomatemática como ferramenta de valorização dos saberes locais e de inclusão cultural no ensino da Matemática; a escola como espaço de afirmação de identidades; e a importância da produção de materiais didáticos contextualizados para integrar abordagem Etnomatemática às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Matemática. Formação docente. Etnomatemática.

#### ABSTRACT:

*Abstract. Ethnomathematics as a pedagogical approach brings mathematical content closer to the sociocultural reality of students. The aim of this study is to analyze how studies involving ethnomathematics in master's theses published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) have addressed Indigenous contexts and rural education. Using a qualitative, exploratory, and bibliographic approach, we used Discursive Textual Analysis on a corpus of 15 master's theses. The results highlight ethnomathematics as a tool for valuing local knowledge and cultural inclusion in mathematics teaching; the school as a space for affirming identities; and the importance of producing contextualized teaching materials to integrate the ethnomathematics approach into pedagogical practices.*

*Keywords: Mathematics. Teacher training. Ethnomathematics.*

Editor deste número:

Dr. João Batista Lopes da Silva  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
e-mail: [revistaedu@unemat.br](mailto:revistaedu@unemat.br)

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, marcada pela modernidade, pela perspicácia e pela lógica, prevalece a crença de que a Matemática personifica a mais alta manifestação do raciocínio, induzindo muitos a perceberem essa perspectiva como um espelho fiel da racionalidade humana. Essa concepção acaba por transformar a Matemática em um mecanismo de exclusão, criando barreiras que dificultam o acesso de indivíduos considerados não tão bons em matemática aos processos de aprendizagem desse componente curricular. Assim, a forma tradicional de ensinar Matemática, ainda presente em muitos espaços escolares, reforça desigualdades sociais e educacionais, tanto em nível nacional quanto internacional, ao não reconhecer e valorizar as múltiplas formas de raciocínio e expressão matemática presentes nas diversas culturas e contextos sociais. Nessa direção, D'Ambrosio (2017) destaca que a cultura popular, embora vivenciada cotidianamente, continua sendo desvalorizada, rejeitada e muitas vezes silenciada nos espaços educativos. Para reverter esse cenário, o autor defende a necessidade de uma formação inicial de professores que reconheça a importância da pluralidade étnico-cultural e valorize a individualidade dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Alinhado a essa perspectiva, o presente estudo objetivou analisar como os estudos envolvendo a Etnomatemática em dissertações, presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), têm abordado contextos indígenas e da educação do campo. Este artigo está estruturado a partir desta introdução, em que se apresentam a temática investigada e o objetivo da pesquisa. Na sequência, desenvolve-se a fundamentação teórica, abordando os princípios da Etnomatemática e suas articulações com os saberes locais e o currículo escolar. A seção seguinte descreve os procedimentos metodológicos utilizados na seleção e análise das dissertações que compuseram o corpus do estudo. Os dados analisados são discutidos em duas categorias temáticas, definidas a partir da Análise Textual Discursiva: 1) Etnomatemática nos saberes matemáticos e no currículo; e 2) A presença da etnomatemática na escola: promoção e inovação no ensino e valorizando a cultura. Por fim, nas considerações finais, são destacados os principais resultados alcançados e sugeridas possibilidades de aprofundamento teórico e prático para pesquisas e ações futuras no campo da educação matemática.

## 2 ETNOMATEMÁTICA E OS CONHECIMENTOS CULTURAIS

A integração da Etnomatemática no ensino exige mudar a forma como ela é abordada, valorizando o universo cultural do aluno, compreendendo suas formas de pensar e interagir com a realidade (D'Ambrosio, 2002). Essa abordagem reconhece que a Matemática não é universal e desvinculada da cultura (Rosa & Orey, 2005), mas sim um saber humano diversificado, associado às vivências culturais de cada grupo.

Para D'Ambrosio (2011), a Etnomatemática desafia a visão tradicional da matemática como isolada e puramente técnica, visto que mostra suas conexões com a história, a cultura, as artes e as ciências sociais. A matemática, se assim abordada, amplia compreensão dos estudantes sobre sua relevância e aplicação em diferentes contextos, quer seja no espaço áulico ou situações hodiernas. A Etnomatemática revela como diversas culturas desenvolvem e aplicam conceitos matemáticos de maneiras únicas ao longo de gerações, ligadas às suas necessidades e visões de mundo, valorizando a pluralidade de formas de compreender e utilizar a matemática.

A Etnomatemática, segundo D'Ambrosio e Knijnik et al. (2019), explora a matemática praticada por diversos grupos culturais em suas atividades diárias, mostrando que ela transcende o âmbito acadêmico e reflete vivências e realidades. A crescente preocupação em superar a visão da Matemática como ciência puramente abstrata impulsiona a Etnomatemática como alternativa pedagógica socio etnocultural, o que a torna uma abordagem enriquecedora no ensino da Matemática.

Cruz (2017) e D'Ambrosio (2008) realçam a importância da Etnomatemática na educação rural para interpretar os saberes e práticas culturais, analisando suas motivações e contextos. Silva (2020) complementa, enfatizando a necessidade de integrar o conhecimento indígena ao currículo formal, enriquecendo o aprendizado e promovendo a inclusão. Para Freire (1997), ensinar é um intercâmbio que valoriza o conhecimento prévio dos estudantes. Aprender ensina a ensinar, e o saber reside tanto na escola quanto no cotidiano, sendo crucial valorizar as experiências informais como base para o conhecimento formal, capacitando os estudantes a

aprofundar o que sabem e criar novos saberes (Freire, 1997; 1999), promovendo um aprendizado dialógico e humanizado.

Por conseguinte, D'Ambrosio (2005) salienta que:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à cultura. Uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural (p. 22).

Atividades humanas básicas como comparar, classificar, quantificar e medir são moldadas culturalmente e refletem a identidade de grupos sociais. A educação prepara para a vida, oferecendo conhecimento e a compreensão de sua evolução. Integrar a cultura popular ao ensino torna o estudante representado e valoriza sua história. Essa abordagem facilita o aprendizado e impulsiona o protagonismo estudantil, segundo Freire (1997) e D'Ambrosio (2005).

Dentro dessa perspectiva, D'Ambrosio (2009) salienta que a Etnomatemática estimula reflexões mais profundas sobre a natureza do pensamento matemático, considerando seus aspectos cognitivos, históricos, filosóficos, sociais, culturais e pedagógicos. Constitui uma proposta que não apenas examina a matemática em si, mas também investiga como diversos povos, etnias e comunidades desenvolvem e produzem seu próprio entendimento matemático. Em síntese, busca compreender as variadas lógicas matemáticas intrínsecas a diferentes culturas.

Essa abordagem reconhece a diversidade de saberes e vivências, onde cada grupo cultural influencia o pensar e o fazer matemático. Ao explorar essas práticas, a Etnomatemática valoriza o conhecimento cotidiano e social, mostrando a matemática em várias esferas, do comércio às tradições. Enriquece a educação matemática, tornando-a relevante e conectada às realidades dos estudantes, reafirmando a importância cultural na construção do saber matemático. Sebastiani Ferreira (1997) propôs uma exploração dinâmica de minorias matemáticas em contextos específicos, com o pesquisador como etnógrafo e os participantes como grupos étnicos, entendendo a matemática como produto cultural universal e não linear, reconstruindo-a a partir de elementos culturais. D'Ambrosio (2002) complementa, afirmando que educadores podem integrar essas teorias em suas práticas, valorizando a diversidade cultural e enriquecendo o ensino e a aprendizagem ao conectar a matemática à cultura e ao cotidiano dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e engajadora.

Integrar o saber matemático informal ao ensino formal, como apontam as pesquisas de Souza (2020), confere igual valor a diversas práticas matemáticas culturais, enriquecendo a conexão entre o conhecimento tradicional e a matemática escolar, frequentemente excludente. Valorizar esses saberes cotidianos promove inclusão e reflete a cultura do estudante no aprendizado. Essa abertura possibilita a inclusão de concepções matemáticas alternativas, pontes de interação social e histórica, como articula a Etnomatemática de Knijnik (1998), que legitima saberes culturais e locais, essenciais para a vivência do aluno adulto. Fonseca (2005) destaca a relação utilitária do adulto com a matemática, ressignificando situações e aplicando o conhecimento de forma crítica, conectando vivências com o saber formal, motivando a aplicação do aprendizado.

No trabalho e na vida diária, aprendemos e aprimoramos saberes pela prática, aplicando o conhecimento escolar à realidade. Essa integração torna a matemática mais acessível e relevante. A Etnomatemática desafia a hegemonia da matemática ocidental, valorizando as tradições matemáticas de grupos marginalizados (Knijnik, 1996; D'Ambrosio, 2008), mostrando que a matemática é culturalmente influenciada. A formalização de práticas socioculturais confere-lhes poder (Knijnik, 1996), e a reapropriação de práticas matemáticas legítimas por grupos dominados é crucial (Bello, 1996; Souza, 2020), conectando saberes acadêmicos e locais (Cruz, 2017). D'Ambrosio (2008) e Souza (2020) defendem a compreensão da matemática em seu contexto cultural, enquanto Freire (1996) enfatiza um currículo que valorize as experiências dos estudantes, promovendo um diálogo equilibrado entre saberes tradicionais e formais, evitando a desvalorização do conhecimento informal. D'Ambrosio vê a Etnomatemática florescer no cotidiano e no contexto laboral, onde adultos reelaboram seus saberes informais pela

vivência. Reconhecer essas diversas experiências matemáticas enriquece o aprendizado e humaniza a educação, integrando saberes formais e informais para valorizar todas as formas de conhecimento e mostrar a presença da matemática em tudo. A Etnomatemática, mais que teoria, torna-se prática relevante para cada indivíduo, reafirmando a importância cultural na construção do saber matemático e transformando a educação em um espaço mais inclusivo e contextualizado.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, reconhecida pela flexibilidade metodológica e pela variedade de referenciais teóricos que orientam a análise dos dados (Flick, 2009). Para responder à questão central – como os estudos sobre Etnomatemática têm sido desenvolvidos em dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco em contextos indígenas e da educação do campo – foi realizado um levantamento e análise de produções acadêmicas, a seguir melhor explicado. A escolha por uma pesquisa exploratória mostrou-se pertinente, pois permite traçar um panorama inicial de um campo ainda pouco investigado, como destaca Gil (2009).

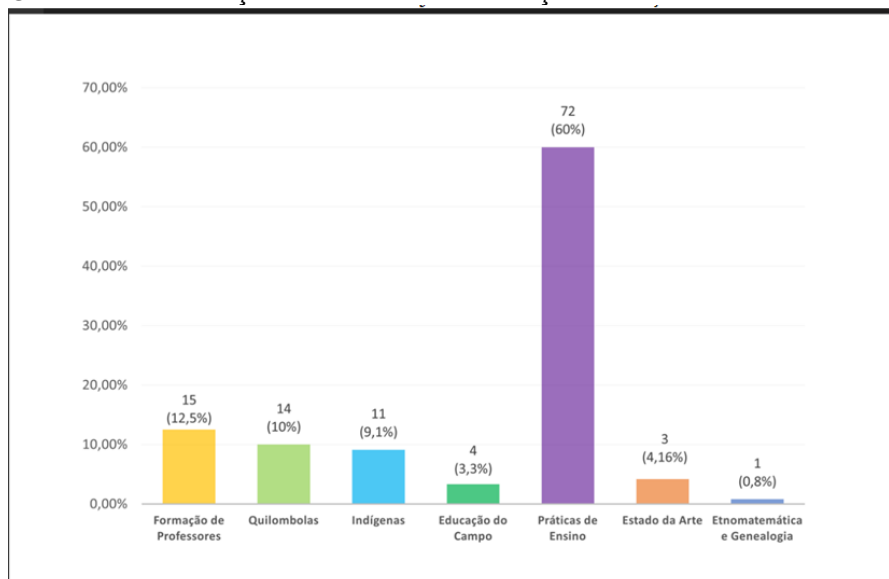
Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em uma revisão da literatura disponível sobre Etnomatemática e práticas educacionais em contextos culturais específicos. A análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes e Galiazzi (2007), permite uma leitura aprofundada e interpretativa dos textos, com o objetivo de reconstruir conhecimentos já existentes sobre o tema.

Entre os dias 27 de dezembro de 2023 e 19 de janeiro de 2024, realizou-se uma busca avançada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por dissertações, utilizando o termo "Etnomatemática" nos títulos, sem delimitação temporal. Inicialmente, foram identificadas 148 dissertações. Após a exclusão de 28 duplicatas, 120 documentos foram selecionados para uma análise preliminar mais detalhada.

A análise dos dados foi conduzida em etapas sequenciais, contemplando a identificação das unidades de significado, a organização dessas unidades em categorias temáticas, seguida pela descrição detalhada e pela interpretação das informações obtidas. No entanto, antes deste detalhamento, as 120 dissertações foram classificadas de acordo com o campo/objeto de estudo no qual se concretizaram, ou seja, foram identificados os contexto e sujeitos participantes da pesquisa.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição temática das dissertações, classificadas conforme seus objetos de estudo. Essa categorização foi realizada a partir da análise dos títulos, das palavras-chave e da leitura dos resumos, e quando necessário na metodologia constante na dissertação, resultando na definição de sete categorias temáticas.

Gráfico 1 - Distribuição temática das dissertações



Fonte: As autoras (2025)

A análise das dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) evidenciou uma ampla variedade de abordagens vinculadas ao campo da Etnomatemática. Das 120 dissertações examinadas, observou-se que a maioria (60%) se concentrou nas "Práticas de Ensino" desenvolvidas com a perspectiva da Etnomatemática, ressaltando a importância dessa temática no cenário da educação matemática. A formação de professores, como tema principal nas dissertações, também se destacou, representando 12,5% dos estudos.

Além disso, identificaram-se investigações direcionadas a contextos socioculturais específicos, como comunidades quilombolas (10%), populações indígenas (9,1%) e educação do campo (3,3%). Esses resultados reforçam a amplitude e a complexidade das discussões sobre Etnomatemática, sinalizando a necessidade de aprofundamento em pesquisas que explorem suas interfaces com diferentes realidades culturais. Diante desse panorama, foram selecionadas 15 dissertações para análise detalhada: 11 relacionadas aos contextos indígenas e 4 ao da educação do campo, conforme apresentado nos Quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1 – Dissertações sobre Etnomatemática no contexto indígena

AUTOR	ANO	TÍTULO
Aldo Iván Parra Sánchez	2011	Etnomatemática e educação própria
Vanessa Nascimento Silva	2018	Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé
Gabriela Camargo Ramos	2016	Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar
Elisângela A. P. de Melo	2007	Investigação Etnomatemática em contextos indígenas: caminhos para a reorientação da prática pedagógica
Adão Oliveira	2007	Etnomatemática dos Taliáseri: medidores de tempo e sistema de numeração.
Nelson L. Cardoso Carvalho	1991	Etnomatemática: o conhecimento matemático que se constrói na resistência cultural
Matheus Moreira da Silva	2018	Etnomatemática e relações comerciais na formação de professores indígenas.
Denise Cristina Ribeiro da Silva	2020	O fazer pedagógico de um grupo de profissionais da educação indígena: um estudo de inspiração Etnomatemática
Vanilda Alves da Silva	2006	Noções de contagens e medidas utilizadas pelos Guarani na Reserva Indígena de Dourados: um estudo etnomatemático
Pedro Paulo Scanduzzi	1997	A dinâmica da contagem de Lahatua Otomo e suas implicações educacionais: uma pesquisa em Etnomatemática
Samuel Edmundo Lopez Bello	1995	Educação matemática indígena: um estudo etnomatemático com os índios Guarani-Kaiova do Mato Grosso do Sul

Fonte: As autoras (2025).

Tal escolha se justifica por três razões: a primeira devido ao escopo e tempo de realização de uma dissertação, se o corpus fosse formado por uma grande quantidade de trabalhos inviabilizaria uma análise de qualidade, a segunda pelo fato de já haver estudos de Estado da Arte envolvendo pesquisas com etnomatemática em contextos quilombolas e, a terceira e principal, pelo ineditismo de estudos de revisão de literatura envolvendo os contextos escolhidos e a etnomatemática.

Quadro 2 – Dissertações sobre Etnomatemática na Educação do Campo

AUTOR	ANO	TÍTULO
Tiago de Jesus Souza	2020	As “Ticas de Matema” de trabalhadores do campo em um município sergipano: um estudo sob a lente do programa Etnomatemática.
Helena Dória Lucas de Oliveira	2000	Atividades produtivas do campo, Etnomatemática e a educação do movimento sem-terra.
Getúlio Rocha Silva	2012	Cultura e matemática, diálogos com as diferenças: um estudo de caso da Etnomatemática do Assentamento Rural Natur de Assis.
Marcela Conceição da Cruz	2017	Saberes do campo presentes em uma horta circular: uma pesquisa Etnomatemática.

Fonte: As autoras (2025).

As 15 dissertações, analisadas com base na ATD passaram na primeira etapa, denominada unitarização, foram fragmentadas em unidades de significado, que foram posteriormente codificadas. Na segunda etapa, ocorreu a categorização, cujas unidades de significado foram agrupadas conforme suas semelhanças temáticas. Esse processo envolveu a definição e o refinamento das categorias de análise, construídas de forma indutiva, com base direta nos dados, seguindo os procedimentos descritos por Moraes e Galiuzzi (2007). As categorias que emergiram nessa análise foram duas: 1) Etnomatemática nos saberes matemáticos e no currículo; e 2) A presença da etnomatemática na escola: promoção e inovação no ensino e valorização a cultura.

#### 4 ETNOMATEMÁTICA NOS SABERES MATEMÁTICOS E NO CURRÍCULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as aprendizagens essenciais para a Educação Básica (Brasil, 2018), e o currículo escolar adapta essas diretrizes em objetivos, conteúdos e avaliações para cada etapa de ensino. É crucial moldar o currículo para atender às diversas realidades educacionais, respeitando as particularidades culturais e regionais. A reflexão sobre as teorias curriculares desafia a compreensão estática do currículo, vendo-o como uma construção dinâmica que influencia e reflete as práticas educativas (Silva, 2010). Nessa perspectiva, o currículo não é um conjunto fixo, mas uma estrutura flexível que se adapta às mudanças sociais e às necessidades dos estudantes.

De acordo com a ATD realizada nesta pesquisa, observou-se que as dissertações de Silva (2018), Melo (2007), Scanduzzi (1997), Sánchez (2011), Silva (2020), Bello (1995), Oliveira (2007), Ramos (2016), Carvalho (1991), Silva (2006), Cruz (2017), Silva (2012), Oliveira (2000) e Souza (2020), trazem a Etnomatemática e os saberes matemáticos do dia a dia como necessários ao currículo.

As teorias críticas do currículo confrontam os modelos tradicionais, que perpetuam o conhecimento a serviço da classe dominante, negligenciando as necessidades e saberes das camadas populares (Pinheiro, 2009). Para essa perspectiva, a escola deve ser um espaço de transformação das desigualdades e de empoderamento crítico. Na educação do campo, o currículo frequentemente reflete uma visão eurocêntrica e excludente (Ogliari&Bello, 2017), ignorando a diversidade de vozes e vivências. A Etnomatemática, como apontam Knijnik *et al.* (2019), emerge como uma prática política para valorizar os saberes matemáticos de diferentes grupos culturais, restaurando sua dignidade e reconhecimento. Autores como Bello (1995), Silva (2018) e Silva (2020) também criticam o currículo escolar por reforçar desigualdades culturais ao desconsiderar o cotidiano e as experiências de estudantes indígenas e rurais, perpetuando abordagens pedagógicas descontextualizadas.

Para Oliveira (2000) e Silva (2012), integrar saberes culturais específicos no currículo escolar é crucial para que os estudantes se sintam pertencentes ao seu contexto, ampliando sua visão de mundo e valorizando diversas formas de conhecimento, o que promove respeito à diversidade e cidadãos críticos. Os autores defendem uma transformação profunda na educação, especialmente para comunidades indígenas e rurais, questionando influências colonizadoras e criando currículos contextualizados que valorizem as particularidades locais. A Etnomatemática surge para combater desigualdades educacionais, conectando saberes formais e locais. Integrar

esses saberes enriquece o currículo, legitimando a matemática do cotidiano de diversos grupos, tornando-a útil e contextualizada ao estudante, humanizando a educação, promovendo inclusão e formando indivíduos conscientes e empáticos.

Um currículo etnomatemático busca integrar a linguagem matemática da comunidade com a escolar, utilizando abordagens antropológicas para criar um currículo relevante (D'Ambrosio, 1985), incorporando práticas culturais e populares para revelar a matemática implícita no cotidiano (Bello, 1995). Essa abordagem flexível conecta a cultura dos estudantes com seus modos de aprender e resolver problemas, tornando a matemática próxima de suas realidades. Sánchez (2011) enfatiza a construção colaborativa do currículo com lideranças indígenas, valorizando saberes tradicionais e a língua materna. No entanto, Silva (2018) discute como o currículo escolar pode homogeneizar identidades, desvalorizando saberes locais, especialmente em contextos indígenas e rurais. Nascimento Silva (2018) aponta lacunas na produção de material didático adequado e na formação continuada de professores para atender às necessidades específicas dessas comunidades.

Apesar dos avanços legais, persistem desafios para uma educação inclusiva e de qualidade, como a criação de materiais didáticos culturalmente relevantes e a formação de professores para contextos diversos. Para um aprendizado efetivo, D'Ambrosio (1996) enfatiza a importância de contextualizar o conteúdo com a realidade dos estudantes.

A contextualização é essencial para qualquer programa de educação de populações nativas e marginais, mas não menos necessária para as populações dos setores dominantes se quisermos atingir uma sociedade com equidade e justiça social. [Temos que: contextualizar a matemática é essencial para todos. Afinal, como deixar de relacionar os *Elementos de Euclides* com o panorama cultural da Grécia Antiga? Ou a aquisição da numeração indo-arábica com o florescimento do mercantilismo europeu nos séculos XIV e XV? E não se pode entender Newton descontextualizado. Sem dúvida será possível papagaiair alguns teoremas, decorar tabuadas e mecanizar a efetuação de operações, e mesmo efetuar algumas derivadas e integrais, que nada têm a ver com nada nas cidades, nos campos ou nas florestas. Alguns dirão que vale como a manifestação mais nobre do pensamento e da inteligência humana (D'Ambrosio, 1995, p. 114).

Adaptar o ensino ao contexto cultural dos estudantes, especialmente na matemática, é crucial para evitar que se torne mecânica e desprovida de significado (Carvalho, 1991; D'Ambrosio, 1996). A legislação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas - PCNEI, reforça a necessidade de currículos que reflitam tradições e conhecimentos locais, valorizando a identidade cultural indígena. No entanto, a implementação de currículos específicos enfrenta obstáculos (Silva, 2020), exigindo flexibilidade e colaboração para fortalecer saberes tradicionais. Abordagens lúdicas e contextualizadas, como a matriz curricular de Silva (2018) e as propostas de Souza (2020) e Oliveira (2000) baseadas no cotidiano rural, visam tornar o ensino relevante e conectar o aprendizado à vida dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e sensível.

Cruz (2017) e Silva (2012) enfatizam a relevância de integrar o saber prático, frequentemente não formalizado, de agricultores e comunidades rurais ao currículo escolar. Esse conhecimento, vital para a vida e para enfrentar desafios sociais, é muitas vezes marginalizado no ensino tradicional. Incorporá-lo torna a educação mais inclusiva e representativa, conectando o conteúdo à realidade dos estudantes, facilitando o aprendizado e fortalecendo o engajamento ao vê-los refletidos no que aprendem.

Ramos (2016) e Scanduzzi (1997) compartilham uma crítica contundente aos efeitos das epistemologias hegemônicas e das práticas assistencialistas nas políticas educacionais voltadas às comunidades indígenas. Para Ramos (2016), amparado pelas reflexões de D'Ambrosio (1986), o processo de colonização impôs uma epistemologia dominante que deslegitimou os saberes indígenas, substituindo-os por um currículo alinhado aos interesses e valores da sociedade dominante. Essa imposição contribuiu para a marginalização dos conhecimentos originários, relegando-os a um plano secundário dentro do ambiente escolar. Os autores denunciam essa lógica excludente, apontando que tais práticas educacionais, ao reforçarem a subordinação cultural, comprometem a autonomia intelectual das comunidades indígenas. Diante disso, defendem uma proposta educativa que reconheça, valorize e integre as epistemologias indígenas ao processo formativo, rompendo com paradigmas colonizadores e assistencialistas. Tal perspectiva

busca promover uma educação emancipadora, capaz de fortalecer a identidade cultural e a autodeterminação desses povos. As dissertações analisadas destacam a relevância de integrar e valorizar os saberes locais e as práticas culturais no currículo escolar, demonstrando como essa abordagem contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e para a preservação das tradições das comunidades envolvidas. Ao incorporar essas práticas no ambiente educacional, o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a mera transmissão de conteúdos acadêmicos, promovendo o respeito e a inclusão dos conhecimentos oriundos das realidades locais.

Dessa maneira, a educação se consolida como um instrumento de valorização cultural e de promoção das identidades coletivas, ampliando o engajamento dos estudantes fortalecendo seu senso de pertencimento, nesse sentido, D'Ambrosio (1986) ressalta que o currículo, influenciado por fatores culturais, sociais e políticos, deve refletir a realidade vivida pelos estudantes, promovendo uma formação inclusiva e conectada com o seu contexto, reforçando portanto, a importância dos saberes tradicionais no campo educacional.

#### **4.1 A PRESENÇA DA ETNOMATEMÁTICA NA ESCOLA: PROMOÇÃO E INOVAÇÃO NO ENSINO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA**

Novas formas de acessar o saber expandem o aprendizado, rompendo com o conhecimento estático e estimulando a reflexão crítica. Essa abordagem, que vai além das disciplinas tradicionais, convida os estudantes a observar e questionar ativamente, enriquecendo o processo educativo. Engajar os estudantes na reflexão e na conexão do conteúdo com suas vivências promove uma educação transformadora, tornando-os protagonistas do aprendizado.

De tal modo, as dissertações de Silva (2018), Melo (2007), Scanduzzi (1997), Sánchez (2011), Silva (2020), Bello (1995), Oliveira (2007), Ramos (2016), Carvalho (1991), Silva (2006), Cruz (2017), Silva (2012), Oliveira (2000) e Souza (2020) exploram, sob diversas perspectivas, como a escola pode ser um espaço para refletir e valorizar os conhecimentos tradicionais e culturais que permeiam diferentes contextos sociais. Nesse cenário, a Etnomatemática surge como ferramenta poderosa para tornar a matemática atraente e relevante, integrando saberes locais e cotidianos, simplificando o aprendizado e conectando-o à realidade dos estudantes, o que fortalece o interesse e oferece uma compreensão mais rica e diversificada da matemática em seu mundo.

É por isso que na pedagogia da etnomatemática, utiliza-se muito a observação, a literatura, a leitura de periódicos e diários, os jogos, o cinema, etc. Tudo isso, que faz parte do cotidiano, tem importantes componentes matemáticos (D'Ambrosio, 2008, p.10).

Para Ramos (2016) e outros autores, a contextualização da educação nas comunidades indígenas é crucial, defendendo uma escola que valorize os saberes tradicionais e a autonomia cultural desses povos. A escola deve ser uma escolha da comunidade, atendendo suas necessidades e promovendo um aprendizado contínuo que se estende além do ambiente escolar. Na Etnomatemática, o estudante é um participante ativo, trazendo saberes cotidianos e culturais relevantes para a aprendizagem. A Etnomatemática atua como ponte entre o conhecimento formal e a realidade dos estudantes, valorizando seus saberes e fomentando confiança e engajamento no processo educativo.

A Etnomatemática capacita o estudante a ser um agente de transformação na escola e na comunidade, aplicando o conhecimento validado para resolver problemas locais e fortalecer a identidade cultural. Mais que um método de ensino, valoriza as práticas culturais e promove uma educação inclusiva e conectada à realidade dos estudantes. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de resistência e afirmação da identidade, adaptando-se às necessidades e visão de mundo das comunidades indígenas, rejeitando modelos coloniais e servindo como campo de treino para futuros líderes (Sánchez, 2011). Integrar os saberes práticos das comunidades rurais ao currículo, como defendem Oliveira (2000), Cruz (2017), Silva (2012) e Souza (2020), é fundamental para uma educação pertinente e aplicável, valorizando conhecimentos muitas vezes ignorados pelo sistema tradicional.

Integrar o conhecimento local no currículo torna a educação mais inclusiva e relevante para a vida dos estudantes, fortalecendo sua identidade e preparando-os para enfrentar desigualdades. Silva (2012) e Souza (2020) destacam os desafios dos trabalhadores rurais para



terem seus saberes valorizados na educação formal, enquanto Antunes-Rocha e Martins (2009) defendem uma educação no campo baseada na vivência com a terra, respeitando sua cultura e lutas sociais. O professor deve valorizar o conhecimento que os estudantes trazem de suas vivências, tornando-o aprendizado relevante para eles e suas comunidades. A Etnomatemática surge como uma ponte inovadora entre a cultura dos grupos e a matemática escolar tradicional. Ao reconhecer a importância desses saberes cotidianos, manifestos na família, comunidade e sala de aula (Velho & Lara, 2011), amplia-se a participação dos estudantes, aproveitando seus conhecimentos para uma produção relevante de saberes e proporcionando uma nova percepção da aplicabilidade da matemática em seu dia a dia.

Para integrar a Etnomatemática, o professor deve conhecer as práticas culturais dos estudantes para conectar os saberes cotidianos com a matemática escolar, promovendo a resolução de problemas em ambos os contextos. A etnomatemática serve como elo entre o conhecimento cultural e o científico, e uma abordagem criativa do professor facilita essa compreensão, tornando o aprendizado eficaz (Rosa & Orey, 2005). Nesse sentido Brockveld e Felicetti afirmam que:

[...] a Etnomatemática pode contribuir para desmistificar os conteúdos matemáticos a partir do momento em que eles são visualizados/identificados nos saberes e fazeres das atividades hodiernas, dando sentido ao aprendido na escola, mostrando a aplicabilidade, realizando a transposição não somente dos conteúdos, mas, principalmente, das linguagens usadas para comunicar tais conteúdos matemáticos, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva e contextualizada. (Brockveld & Felicetti, 2025, p.17).

No entanto, escolas rurais enfrentam infraestrutura precária e professores com múltiplas funções (Oliveira, 2000), limitando o aprendizado e impulsionando a migração para cidades em busca de melhor educação. Souza (2020), Oliveira (2000) e Silva (2012) criticam a desconexão entre a matemática formal e o saber prático dos estudantes rurais, vista como distante e irrelevante. D'Ambrosio (2005) defende valorizar o conhecimento informal e usar a metodologia etnográfica para entender a matemática presente no cotidiano desses trabalhadores.

A fragilidade da infraestrutura escolar e a escassez de recursos impactam negativamente o desempenho e a motivação de estudantes e professores, evidenciando o difícil acesso à educação de qualidade para trabalhadores rurais. Urgem políticas públicas para ampliar o acesso à educação e infraestrutura nessas áreas historicamente desfavorecidas.

Como afirma D'Ambrosio (2005, p. 42): “reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar as do outro, mas, num processo de riqueza, fortalecer suas próprias raízes.” Reconhecer as raízes culturais dos estudantes é fundamental para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, que valorize as diferentes formas de saber e de viver, promovendo uma aprendizagem conectada à realidade dos estudantes.

Bello (1995) afirma que a escola deve configurar-se como uma escolha livre, orientada pelas expectativas e necessidades dos membros das comunidades indígenas. Para o autor, a educação é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento humano, que se efetiva não apenas no espaço escolar, mas também em outros contextos cotidianos, como o ambiente doméstico, a rua, o trabalho e nas diversas interações interpessoais. Segundo Silva (2018), a transformação do processo educativo nas comunidades indígenas ocorre por meio da apropriação crítica do espaço escolar, no qual os saberes locais passam a compor, de forma significativa, o currículo. Nesse contexto, a escola é ressignificada como instrumento de promoção do desenvolvimento integral dos estudantes envolvidos no processo educativo.

Carvalho (1991), por sua vez, sustenta que a escola brasileira precisa estabelecer vínculos consistentes entre os saberes formais, tradicionalmente veiculados pela instituição escolar, e os conhecimentos tradicionais oriundos do contexto sociocultural dos alunos. O autor defende que a superação do fracasso escolar passa pela integração efetiva entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciados fora dos limites físicos da escola, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva, contextualizada e abrangente.

Silva (2006, p. 43) observa que “a escola é vista pelos povos indígenas como uma necessidade dos contatos interétnicos, que querem uma escola que deixe de ser mais um instrumento de dominação e ajude na luta e defesa da sua cultura”. Dessa forma, a escola deixa de ocupar um papel meramente transmissor de conteúdos para assumir uma função estratégica na valorização e no fortalecimento das identidades culturais e comunitárias, contribuindo para a

formação de sujeitos capazes de atuar como lideranças em suas comunidades e em outros espaços sociais. Autores como Ramos (2016), Oliveira (2007), Melo (2007), Scanduzzi (1997), Silva (2020) e o próprio Carvalho (1991) convergem na defesa de uma educação escolar indígena que respeite, valorize e integre os conhecimentos tradicionais e as expressões culturais indígenas ao mesmo tempo em que assegure o acesso ao conhecimento científico e às linguagens do mundo contemporâneo. Esses autores sustentam que o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos universais é imprescindível para a valorização das identidades étnicas, bem como para a formação de professores comprometidos com as especificidades socio-culturais dos povos indígenas. Assim, a escola torna-se um espaço de resistência e afirmação das identidades, rompendo com modelos coloniais de ensino e se comprometendo com a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua história e cultura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou a Etnomatemática como uma abordagem pedagógica pertinente para o ensino da Matemática, enfatizando sua relevância na criação de um ambiente de aprendizado mais abrangente e significativo. Ao ponderarmos as variadas formas de construir e empregar a Matemática em distintas culturas objetivamos problematizar a noção de conceber a disciplina de diferentes maneiras. Constatou-se que, independentemente do contexto social ou econômico, todos possuem a habilidade de gerar e utilizar saberes matemáticos, manifestados de formas singulares.

A Etnomatemática possibilita unir o conhecimento cultural dos estudantes ao conteúdo matemático, tornando o aprendizado mais pertinente ao relacionar o ensino com a vivência de cada estudante. Em outras palavras, “a Etnomatemática contribui para manter a história e raízes culturais respectivas a cada grupo que compõe a sociedade.” (Felicetti & Giraffa, 2012, p.129) Isso permite que a Matemática seja vista como uma ferramenta prática para solucionar problemas diários, e a valorização dessas experiências culturais expande a compreensão de que o saber se constrói também pela vivência individual, transcendendo os livros.

Em suma, a sugestão é que a Matemática transcenda a abordagem acadêmica convencional, incorporando outras modalidades de aprendizado que valorizem as vivências e os conhecimentos dos estudantes. A Etnomatemática, desse modo, revela-se uma ferramenta poderosa para a ressignificação da prática pedagógica, ao permitir a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e alinhada às realidades culturais e sociais dos estudantes. Para que esse processo seja efetivo, é fundamental também reconhecer e valorizar a linguagem como elemento essencial na mediação do conhecimento, especialmente em contextos bilíngues e interculturais. Assim, ao integrar saberes locais, práticas cotidianas e expressões linguísticas diversas ao currículo escolar, caminhamos rumo a uma educação verdadeiramente plural, equitativa e transformadora. Desse modo, a Etnomatemática pode contribuir para desmistificar os conteúdos matemáticos a partir do momento em que eles são visualizados/identificados nos saberes e fazeres das atividades hodiernas, dando sentido ao aprendizado na escola, mostrando a aplicabilidade, realizando a transposição não somente dos conteúdos, mas, principalmente, das linguagens usadas para comunicar tais conteúdos matemáticos, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva e contextualizada.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BELLO, Samuel E. López. **Educação matemática indígena**: um estudo etnomatemático com os índios Guarani – Kaiova do Mato Grosso do Sul. 1995. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 1995.

BELLO, S. E L. A pesquisa em etnomatemática e a educação indígena. **Zetetiké**, Campinas/SP, v. 4, n. 6, p. 97-106, jul/dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROCKVELD, M., & FELICETTI, V. (2025). Etnomatemática na educação do campo: valorização da cultura e dos saberes locais. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 18(1), 1–20. <https://doi.org/10.22267/relatem.25181.108>

CARVALHO, Nelson Luiz Cardoso. **Etnomatemática: o conhecimento matemático que se constrói na resistência cultural**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, SP, 1991.

CRUZ, M. **Saberes do campo presentes em uma horta circular: uma pesquisa Etnomatemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ, 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 31, n. 1, jan/mar. 2005b.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: um programa. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Educação matemática em Revista**. São Paulo. Ano 9, n. 1, reedição, 2002, p. 07- 12.

D'AMBROSIO, Ubiratan. O programa Etnomatemático: uma síntese. **Acta Scientia**, v.10, n. 1, jan. /jun. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. (1995). Multiculturalism and mathematics education. *International Journal on Mathematics, Science, and Technology Education*, 26(3), 337-346.

D'AMBROSIO, Ubiratan. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. **For the Learning of Mathematics**, 5(1), 44-48.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. **Etnomatemática: uma proposta metodológica**. Rio de Janeiro: MEM/USU, 1997.

FELICETTI, Vera Lucia. Linguagem na construção matemática. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/7121>. Acesso em: 13abr. 2025.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *Zetetiké*, Ano 3, n. 4, p. 1-19, 1995.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. C. F. R. Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KNIJNIK, Gelsa. Documento 3. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e os problemas da “vida real”. In: CHASSOT, A; OLIVEIRA, R. J. de (org.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1998.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

OGLIARI, L. Nunes; BELLO, S. E. Lopez. Práticas da cozinha de merendeiras escolares: Textos e contextos etnomatemáticos. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 19-38, 2017.

OLIVEIRA, Helena Dória Lucas de. **Atividades produtivas do campo, Etnomatemática e a educação do Movimento Sem Terra**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v.14, n.1.p. 49-71. 2001.

PINHEIRO, G.C.G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica, **ANALECTA, Guarapuava-PR**, v.10, n.2, jul/dez, 2009.

RAMOS, G. C. **Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a Etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2016.

ROSA, M.; OREY, D. C.. Raízes históricas do programa etnomatemática. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Educação Matemática em Revista**. Ano 12, n. 18-19, p. 5-13, 2005.

SÁNCHEZ, Aldo Iván Parra. **Etnomatemática e educação própria**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2011a.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **A dinâmica de contagem de Lahatua Otomo e suas implicações educacionais: uma pesquisa Etnomatemática**. 1007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Getúlia Rocha. **Cultura e Matemática, Diálogos com as Diferenças: um estudo de caso da Etnomatemática do Assentamento Rural Natur de Assis**. 2012.Dissertação

(Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, M. M. **Etnomatemática e relações comerciais na formação de professores indígenas**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Geovana Raquel Pereira da. **O Cultivo do abacaxi e a etnomatemática: relações com as unidades temáticas da BNCC**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Federal da Paraíba, 2020.

SOUZA, Tiago de Jesus. **As “ticas de matema” de trabalhadores do campo em um município sergipano: um estudo sob a lente do programa Etnomatemática**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>. Acesso em: 13 abr. 2025.

VELHO, Eliane Maria Hoffman e LARA, Isabel Cristina Machado de. O saber Matemático na Vida cotidiana: Um enfoque etnomatemático. **ALEXANDRIA Revista de Educação e Ciências e tecnologia**, v.4, n.2, p. 3-30, novembro 2011. envolvidas, caso haja.

---

i Sobre os autores:

**Marilda de Liz Brockveld** (<https://orcid.org/0000-0001-5001-1953>)

Graduado em Ciência da Computação e em Tecnologia em Design de Animação, com especialização em Design Gráfico e mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Atua nas áreas de Audiovisual e Computação Gráfica, com experiência em videodesign, cinema, televisão e produção de animações. Possui trajetória profissional como videografista e desenvolve atividades de consultoria e tutoria em animação 2D e 3D, broadcast design, motion graphics, videoarte e cenografia, integrando tecnologia, estética e processos educativos.

**Vera Lucia Felicetti** (<https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>)

Desenvolveu Estágio pós-doutorado na University of Maryland - College Park - EU com bolsa CNPq (2015) e American University com bolsa CNPq (2023). Doutorado em Educação na PUC/RS com estágio doutoral na Universidade do Texas em Austin - EU com bolsa CAPES (2011). Ganhadora da MENÇÃO HONROSA pela Tese de Doutorado na Área da Educação para as melhores teses defendidas no país em 2011, dada pela CAPES Portaria nº 160 Edição 2012. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS (2007). Tem experiência no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação. É Membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior. Líder da Rede GERES – Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Os principais objetivos de suas pesquisas analisam as diferentes perspectivas que envolvem o estudante e egresso: aprendizagem, ensino comprometimento, permanência, resultados da graduação entre outros aspectos que perpassam a sua formação em todos os componentes curriculares e graus educacionais com destaque nos cursos de licenciatura e na formação docente.

**Como citar este artigo:**

BROCKVELD, Marilda de Liz; FELICETTI, Vera Lucia. Etnomatemática e saberes locais: entre cultura, linguagem e formação docente no ensino da matemática. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 3, p. 51-64, 34ª Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

---

**Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

**Indexadores:** DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR