

(RE)EXISTÊNCIAS: HISTORICIDADE E MILITÂNCIA”: MANIFESTAÇÕES DIASPÓRICAS COMO CENÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA

Ana Priscila Sampaio Rebouças

Dayla Costa Guedes

Olenêva Sanches Sousa

ESBOÇO DA OBRA: IDEIAS INTRODUTÓRIAS

“(Re)existências: historicidade e militância” é um dos nove painéis que compõem o *Monumento à Diáspora Africana*, localizado na Praça das Mercês, em São Luís, capital do estado do Maranhão, região Nordeste do Brasil. Criado pelo artista Origes, o painel possibilita reflexões sobre narrativas históricas difundidas sobre o negro Cosme. Neste artigo analisamos o painel como um cenário (arte, comunicação e expressão e contexto) que pode fomentar práticas pedagógicas antirracistas no ensino de Matemática.

Compreendemos que a construção de uma Educação antirracista, em quaisquer áreas do conhecimento, perpassa a própria formação e postura docente, bem como a construção de currículos que dialoguem com as diferenças, uma vez que ainda se percebe a carência de temáticas que abordem a pluridiversidade e que tragam à discussão as relações sociorraciais, racismo e a diversidade cultural.

Como educadoras matemáticas nordestinas, experimentamos a pluridiversidade decorrente da colonização europeia, fruto da dinâmica do encontro cultural (D’Ambrosio, 2020) entre povos indígenas (originários) e negros (vindos escravizados) de várias etnias e os próprios colonizadores europeus. Mas ainda sentimos, no corpo e alma, as consequências desta colonização que, com óbvio objetivo de dominar, educada e educacionalmente, impuseram sua cultura aos que aqui estavam e trouxeram e, desde então, implementaram o racismo de diversos modos, linguístico, estrutural, religioso, comportamental etc.

Esses motivos nos fazem recorrer à Etnomatemática como uma “uma lente teórica que ajuda a perceber questões sociopolíticas e culturais que precisam ser visibilizadas e discutidas pela comunidade em geral” (Guedes; Rebouças, 2024, p. 13), para examinarmos a realidade e identificarmos elementos potencializadores de uma Educação antirracista que seja culturalmente significativa.

Com isto, identificamos o *Monumento à Diáspora Africana* como um artefato cultural maranhense que pode ser investigado enquanto espaço de saberes e um lugar de vozes afrodiaspóricas, com vista à promoção de uma Educação Matemática antirracista. Exercitamos a fruição artística de uma obra de arte incorporada à paisagem urbanística de São Luís, sob um olhar descolonizado, teoricamente influenciado por princípios da decolonialidade (Dussel, 2016) e da Etnomatemática (D’Ambrosio, 2025).

O exercício de apreciação, reconhecimento, pertencimento, identidade e valorização pertinente a uma Educação antirracista deve encontrar espaço e voz no currículo real, enquanto ação educacional. Embora, hoje, prescrita nos currículos oficiais por forças legais manifestas de lutas seculares, a Educação antirracista representa a difícil incumbência de transformar a Educação opressora e repressora, imposta aos povos brasileiros, numa Educação freiriana e d’ambrosiana, libertadora e valorizadora dos diversos conhecimentos e instrumentos socioculturais.

Dada a complexidade de saberes presentes no *Monumento à Diáspora Africana* (Guedes; Rebouças, 2024), a investigação foca a análise de apenas um de seus painéis. Assim, busca respostas à seguinte questão: Como o painel “(Re)existências: historicidade e militância” pode contribuir para a promoção de uma Educação Matemática antirracista?

Em decorrência, tem como objetivo principal exercitar a fruição antirracista de artes afrodiaspóricas na Educação Matemática. Já os objetivos específicos são: (i) apresentar o painel como artefato cultural pedagógico; (ii) discutir entrecruzamentos entre Arte e Educação antirracista no âmbito da Educação Matemática a partir da perspectiva da Etnomatemática; e (iii) reconhecer manifestações diaspóricas como contexto para uma Educação Matemática antirracista.

Para clareza e fluidez do texto, o capítulo segue organizado em “Esboço da obra: ideias introdutórias” que apresenta a temática; “Entre tintas, pincéis e telas: escolhas metodológicas” que explicita o caminho da pesquisa; “Etnomatemática, Arte e Educação Matemática Antirracista” que estabelece relações entre Arte e antirracismo na Educação Matemática fundamentadas no Programa Etnomatemática; “O painel ‘(Re)existências: historicidade e militância’ como artefato cultural para o ensino de Matemática” que foca a arte escolhida e possibilidades culturais para a Educação Matemática; “Reflexões e impressões etnomatemáticas: diálogos com a sala de aula” que traz as considerações finais.

ENTRE TINTAS, PINCEIS E TELAS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa deriva de um movimento colaborativo de pensar a Educação Matemática como espaço de promoção do antirracismo. Amparadas pela perspectiva da Etnomatemática, buscamos refletir sobre os mais diversos aspectos que compõem a realidade envolvente, especialmente aqueles impregnados de saberes e fazeres culturais distintos.

Em decorrência, vislumbramos os painéis do *Monumento à Diáspora Africana* como objetos de pesquisa, que qualitativamente analisados podem fomentar diálogos filosóficos e ações educacionais. Para este estudo, selecionamos o painel “(Re)existências: historicidade e militância” como foco de análise. A escolha se deve à técnica aplicada pelo artista, que harmoniza elementos culturais maranhenses com grafismos geométricos, criando uma composição visualmente rica e culturalmente significativa.

Embora reconheçamos que a Etnomatemática transcenda a mera discussão de conceitos matemáticos escolares, entendemos que, em um primeiro momento, a presença de elementos geométricos no painel – facilmente identificáveis como “matemáticos” pelos professores – pode facilitar a fruição e a incorporação de manifestações artísticas da diáspora africana na Educação Matemática.

Por meio de uma pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009), descrevemos as características do painel e analisamos suas possíveis conexões com a Educação Matemática antirracista, tendo a Etnomatemática como fundamentação. Nesse contexto, a pesquisa documental inclui fontes primárias de dados como páginas institucionais, perfis sociais do Instagram, vídeos, *sites* de notícias e o próprio Monumento.

Nosso intuito não é apenas descrever os elementos matemáticos presentes na obra, assim, as análises e a discussão dos dados são apresentadas ao longo do texto. Dada a natureza qualitativa da investigação, adotamos o viés interpretativo e consideramos, na apresentação do painel e discussão teórica, possíveis significados, aspirações, motivos, crenças e valores (Minayo; Deslandes e Gomes, 2011). Exploramos como esses elementos dialogam com aspectos históricos, culturais e sociais da diáspora africana e como este diálogo pode contribuir para o exercício da fruição antirracista na Educação Matemática.

ETNOMATEMÁTICA, ARTE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA

Nesta terceira década do século XXI, a Educação Matemática, como área de pesquisa e campo profissional docente, tem passado por mudanças significativas. Uma dessas transformações refere-se à crescente mobilização de educadores matemáticos em prol de uma Educação antirracista. Esta transformação é reflexo de uma história de movimentos sociais e políticos pela efetiva erradicação da escravidão em nosso país e pelo desnudamento de pseudos igualdades, liberdades, oportunidades.

Esses movimentos imbuem-se de concepções de conhecimento e de ideais educacionais. A Educação é parte, sempre. Mas a escola, enquanto instituição pública ou privada, de princípios religiosos específicos ou comerciais, é parte da mesma sociedade que se movimenta prioritariamente pelo que estabelece o poder vigente. E, hoje, pesam favoravelmente aos movimentos decoloniais, os aspectos legais que podem viabilizar uma Educação formal antirracista que promova a equidade e valorize a diversidade cultural no ensino da Matemática.

No âmbito dessas mudanças e buscando a valorização da diversidade cultural no ensino da Matemática, passamos a refletir sobre as possíveis conexões entre Arte e Educação Matemática. Algumas questões emergiram desta reflexão: na Educação Matemática, por que defender a Arte na Educação Matemática se mostra uma questão relevante? Por que defender arte afrodiáspórica é uma boa questão para a Educação (Matemática) antirracista? O que tem Etnomatemática a ver com essa história e de que modo ela pode favorecer um diálogo legal e pedagógico entre os culturalmente diversos no “ensino-aprendizagem” da Matemática? Essas são questões abertas a reflexões e ações.

Sendo a Educação Matemática nossa realidade, cenário, contexto (*etno*), partimos do princípio de que a Arte (*tica*) lhe é relevante e de que a arte afrodiáspórica é uma boa questão para compreender, lidar com, defender (*matema*) uma Educação (Matemática) antirracista.

Os grifos anteriores pontuam os três termos que nomeiam conceitualmente o Programa Etnomatemática: EtnoMatemaTica. A primeira concepção importante deste programa de pesquisa é que ele se caracteriza como uma teoria geral do conhecimento, isto é, volta-se às *ticas* (artes ou técnicas) de *matema* (compreender, lidar, explicar...) nos distintos *etno* (realidades: fatos–artefatos e mentefatos–e fenômenos). Isso significa dizer que, para o Programa Etnomatemática, organizado intelectualmente por Ubiratan D’Ambrosio, este é o próprio conhecimento matemático de quaisquer grupos culturais, ele é legítimo, importante, útil e validado pelos membros desses grupos. Um desses grupos constitui o *etno* acadêmico da disciplina Matemática, adotada espaçosamente na escola, com características de legitimidade, importância e utilidade dos demais conhecimentos, mas com uma exclusividade validada pelos próprios matemáticos, membros do seu referido grupo, e pelas políticas públicas educacionais, construídas pelo colonizador com suas bases e valores culturais próprios, com interesses óbvios de garantir-se no poder dos povos colonizados, e atribuindo peso inabalável aos seus modelos de ciência, de sociedade, de fé, de beleza, de etnia, de comportamentos, de língua, de tudo...

Deste modo, foi instituído e nomeado o Brasil por outro, e, com ele, o povo brasileiro. Os modelos socioeducacionais europeus impuseram uma vivência amarga de inferiorização aos que aqui já habitavam e aos que pelos colonizadores foram trazidos para a mão de obra de exploração da terra. O aniquilamento cultural fazia parte do projeto da “nova terra” que tinha como proponente os colonizadores. Os plurilingues nativos e chegantes escravizados tornar-se-iam analfabetos, suas

crenças e ritos, superstições, seus conhecimentos (matemáticos) tornar-se-iam irreconhecíveis na Educação da qual começaram a participar, e sua cultura, meramente folclore.

O Programa Etnomatemática valoriza o encontro de culturas, sua dinâmica, reconhecendo que há trocas e, com elas, conhecimentos compartilhados, mesmo nas circunstâncias planejadas pelos europeus para o seu “país-propriedade”. É indiscutível que, nessa história, houve perdas irreparáveis e que uma História precisava ser construída para reparação do que ainda se pudesse salvar, regar e reflorescer. E era esperado que essa História fosse construída pelos prejudicados, empunhando uma bandeira que fosse de diversos e que visasse à diversidade.

Espalhados pela condição de marginalizados, grupos culturais indígenas lutaram (e continuam lutando) por seus direitos à terra fértil, aos bons espaços de vida e convivência e aos seus bens sociopolíticos e culturais, e grupos culturais africanos, que nem a terra e os espaços tinham a lutar, constituíram a diáspora negra, empenhando esforços e forças para a aquisição de direitos e de liberdade. O que os fortalecia? Seus bens culturais que lhes proporcionavam identidade e coletividade onde quer que estivessem. Como preservar e transcender esses bens às novas gerações e aos demais grupos? Pela arte plástica, culinária, musical, artesanal, dança... E assim, a diáspora negra atravessou séculos, configurou um movimento sociocultural amplo e legítimo e, aos poucos, tingiu formalmente de negro a sociedade brasileira, o que pode ser constatado nos resultados estatísticos do país que estampam um número considerável de assim autodeclarados.

No século passado, esse movimento encontrou no Programa Etnomatemática um lugar de pertencimento e de voz que passou a fundamentar pesquisas e ações que clamavam por uma ética da diversidade, por uma real dinâmica de encontros culturais, e pelo reconhecimento de que seus saberes e fazeres são conhecimentos válidos que lhes serviram à sobrevivência, a despeito da situação a que foram coagidos, e, indubitavelmente, à sua transcendência gerações após gerações. Como melhor contextualiza D’Ambrosio (2025, p. 145), foi na década de setenta que a área de pesquisa denominada Etnomatemática se iniciou, “a partir do estudo do conhecimento matemático de populações indígenas”.

O Programa Etnomatemática, cujo objetivo maior é analisar as raízes socioculturais do conhecimento matemático, revela uma grande preocupação com a dimensão política ao estudar história, filosofia e suas implicações pedagógicas. As pesquisas consistem essencialmente numa investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [história] e difusão [educação] do conhecimento matemático, particularmente em culturas consideradas marginais. (D’Ambrosio, 2025, p. 145).

Mas de que modo Etnomatemática pode favorecer um diálogo legal e pedagógico entre os culturalmente diversos no “ensino-aprendizagem” da Matemática? Havemos de convir que reconhecer

e analisar raízes socioculturais do conhecimento matemático das diferentes culturas, inclusive a acadêmica, é fundamental para se estabelecer um diálogo intercultural em bases legais e com intenções pedagógicas de promover aprendizagens a partir de uma dinâmica do encontro cultural. No entanto, mais que isso, é preciso ter um planejamento que, de algum modo, efetivamente contemple os diversos elementos culturais no currículo, isto é, é preciso flexibilizar tempos escolares destinados ao treino de conceitos e procedimentos da Matemática escolar para enriquecê-los com aproximações e encontros com as realidades e, principalmente, dentro de projetos que viabilizem ações reais e voltadas para resolução de problemas sentidos e identificados pela própria comunidade escolar, turma, pequenos grupos etc.

Etnomatemáticamente falando, essa flexibilização de tempos e ampliação do espaço escolar para o ambiente social se dão quando o *Ciclo do Conhecimento* (D'Ambrosio, 2020) é visto de modo integral, considerando tanto os vários conhecimentos gerados e validados como comuns para distintos *etno*, quanto a dilatação do filtro que estrategicamente é colocado pelo poder para que sejam difundidos na escola os conhecimentos por ele institucionalizados e organizados em disciplinas de modo que estes representem os conhecimentos comuns da sociedade na qual atua, domina e tem interesse de manutenção. Isso sinaliza o processo de colonização que perdura porque o filtrado tem bases eurocêntricas. É nesse sentido que o educador matemático pode atuar: fazendo misturarem-se ao filtrado conhecimentos matemáticos de grupos culturais que possam somar sentido aos escolares, a partir de um diálogo intercultural.

No contexto da Educação Matemática antirracista, há muito já misturado porque não é mais possível dissociar conhecimentos africanos e indígenas de conhecimentos científicos eurocêntricos e que ainda prezam uma dita pureza, como é o caso da Matemática. Mas isso não significa que a mistura venha com o mesmo peso e a mesma medida na prática curricular, nem na que se exercita na Educação Básica, nem na que se aplica nos modelos de avaliação externos, nem na maioria dos processos seletivos de ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

No que se trata especificamente da cultura afro, mesmo diante da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a Educação Matemática antirracista demanda uma mudança na concepção docente e da comunidade escolar de eurocêntrica para afro-brasileira. O educador matemático sabe que o antirracismo não se restringe à contação de histórias interessantes sobre a Matemática que remontam a épocas anteriores à colonização, nem à folclorização de conhecimentos afros e afro-brasileiros em datas dedicadas a grupos marginalizados. A população negra no Brasil jamais pode ser considerada em um dia do calendário escolar e, muito menos, fazer referência a apenas um herói, o Zumbi, pois há muitos outros heróis nessa luta por direitos e penetração social, como é exemplo o Negro Cosme, no Maranhão, que inspira o painel “(Re)existências: historicidade e militância”.

Hoje, a sociedade brasileira, especialmente a do Nordeste que acolheu a maioria dos negros que chegaram escravizados, autodeclara-se negro e orgulha-se de ser maioria. Diante disso é que a cultura afro se mistura e se impregna nos conteúdos escolares. Dadas as condições enfrentadas pelos negros, de escravidão, de fugas, de lutas pela efetiva libertação, de formação de quilombos, etc., ao longo de tantos anos, essa cultura que chega à escola por força da Lei jamais poderia ser única, pois está espalhada em toda a sociedade. Ela é afrodiaspórica. A compreensão histórico-crítica dessa construção sociocultural, política e econômica deve ser refletida, nos currículos escolares, como pontos de investigação do ser cidadão brasileiro hoje, e os entraves decorrentes do persistente processo colonizador devem estampar as ações pedagógicas antirracistas como problemas passíveis de solução. Por isso, podemos afirmar que a arte “(Re)existências: historicidade e militância” que serve de exemplo a nossa análise, dentre as nove do *Monumento à Diáspora Africana* e dentre as inúmeras manifestações artístico-culturais afrodiaspóricas brasileiras, apresenta potencial matemático, histórico, cultural, político para uma Educação Matemática antirracista.

O PAINEL “(RE)EXISTÊNCIAS: HISTORICIDADE E MILITÂNCIA” COMO ARTEFATO CULTURAL PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

“(Re)existências: historicidade e militância” é uma das composições artísticas do grafiteiro e artista plástico Origes. Produzida com a assistência de Carlos Over, é um dos nove painéis que compõem o *Monumento à Diáspora Africana*, obra realizada pela Prefeitura de São Luís por meio da Fundação Municipal do Patrimônio Histórico, para valorizar a contribuição do povo negro na construção da identidade cultural brasileira. A figura 1 é uma fotografia do painel em debate.

Figura 1 - (Re)existências: historicidade e militância



Fonte: |partecultural, 2024.

Origes é um pseudônimo. O artista prefere ser conhecido a partir de suas obras que notadamente reúnem elementos da cultura popular maranhense. Dentre suas obras espalhadas por São Luís, está o mural “O grito”, feito em protesto ao racismo e à desigualdade social, reafirmando a arte como expressão que ultrapassa o estético dos espaços da cidade e reverbera também como crítica sociopolítica.

Em entrevista cedida para a Plataforma maranhense de jornalismo e manifestação cultural, “Sociedade do Copo” (2025), Origes comenta que sua postura discreta ocorre por estar mais à vontade não mostrando seu rosto: “Prefiro que a arte fale por si só, do que estar falando de uma coisa assim, às vezes a explicação para mim é uma coisa, para outra pessoa é outra”.

Em concordância com o artista, ousamos apresentar nossas impressões sobre as artes e as técnicas empregadas para comunicar fatos e fenômenos. O painel pode ser compreendido como um artefato cultural que incorpora mentefatos — conhecimentos, símbolos e significados — que, na perspectiva da Etnomatemática, podem ser mobilizados no ensino da Matemática em uma perspectiva antirracista.

A arte apresentada é um painel de 6 m x 4,80 m de dimensões, que tem como personagem central Cosme Bento das Chagas, historicamente conhecido como Negro Cosme, por sua participação na Balaiada. A expressão artística visual empregada é o grafite que possui características como espontaneidade, rapidez, efemeridade e motivações diversas. O grafite é considerado uma forma de comunicação capaz de interferir artisticamente no tecido urbano (Lara, 1996). De acordo com Souza e Blanco (2020, p. 145), essa interferência ocorre pela ressignificação do espaço e da paisagem, pois,

o grafite é capaz de fazer isso a partir dos sentimentos que ele proporciona aos espectadores por meio da fruição estética. Dessa maneira, um espaço esquecido, marginalizado pode se transformar em local lembrado a partir dessa ressignificação, mudando totalmente a visão dos indivíduos em relação a ele.

Nesse sentido, é possível afirmar que o painel em debate ressignifica a praça das Mercês, espaço público urbano construído em um terreno que estava abandonado, no centro de São Luís, e que já foi área de atracamento de navios com pessoas africanas escravizadas (Agência São Luís, 2020). Isto porque servindo-se de elementos geométricos e cores, Origes oferece à sociedade um contexto para problematização de narrativas históricas eurocêntricas sobre existências e representatividades negras.

A empresa LP Arte Soluções Culturais (2024), produtora de projetos culturais, explica que a geometria do trabalho de Origes mescla uma variada figuração das caretas de cazumbá a outros elementos da cultura preta no Maranhão, configurando-se como uma narrativa histórica de Negro Cosme na revolta da Balaiada (1838-1841). Ademais, Prado e Araújo, curadores, destacam que o

artista “busca incentivar jovens negros a contarem a sua própria história” (Prado; Araújo (2024) *apud* Guedes; Rebouças, 2024, p. 10).

Como a pesquisa de natureza documental implica a necessidade de compreensão do contexto socioeconômico-cultural e político que possibilita a produção dos documentos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), apresentamos uma breve discussão sobre a Balaiada.

Entre o século XVII e meados do XIX, especialmente no período Regencial, eclodiram no Brasil revoltas populares contra as desigualdades sociais, econômicas e opressões políticas. Entre elas a Revolta dos Farrapos (RS), a Revolta dos Malês (BA), a Sabinada (BA), a Cabanagem (Grão-Pará) e a Balaiada, no Maranhão. Elas expressavam o descontentamento das camadas populares com as injustiças sociais.

No contexto maranhense, como luta de diversas frentes, a Balaiada foi liderada por Raimundo Gomes (Cara Preta), o líder de Quilombo, Negro Cosme, e Manoel dos Anjos Ferreira, artesão de cestos chamados balaios. De acordo com Privado e Reinaldo (2020), todos esses líderes foram mortos, Negro Cosme foi enforcado em praça pública como exemplo àqueles que quisessem rebelar-se.

Para Janotti (2005), em linhas gerais, a literatura historiográfica e memorialística reproduz matrizes explicativas abrangentes que julgam a Balaiada como uma anomalia. Entretanto existem fontes memorialísticas que permitem adicionar outras nuances a serem refletidas.

Ao trazer o Negro Cosme como elemento central no painel, Origes instiga a problematização das narrativas históricas. Conhecido como Imperador da Liberdade, Negro Cosme constitui-se um importante personagem da história de luta a favor da constituição identitária, libertação e igualdade social ao povo negro. Em sua homenagem, através da Lei nº 10.524, no estado do Maranhão (2016), o dia 17 de setembro foi instituído como data comemorativa a este mártir que fundou importante quilombo “no qual agregou um grande número de negros e mostrou sua resistência e luta pela terra e liberdade” (Sousa, 2007, p. 35).

É nesse cenário que, considerando as aspirações de Origes e os significados aqui atribuídos ao Painel “(Re)existências: historicidade e militância”, bem como motivações decoloniais, aventamos que o painel pode ser apresentado e discutido na disciplina de Matemática, por meio de práticas pedagógicas que se preocupem em promover uma Educação antirracista.

A Geometria é um ramo da Matemática, utilizado em diversas áreas, como a Arte. Ela “envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 271). Relaciona-se ao espaço, às formas, relações entre figuras e outros tópicos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento geométrico dos estudantes.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola tem a incumbência de trabalhar com objetos de conhecimento relacionados às figuras geométricas planas e espaciais, como reconhecimento, análise de características, representação, ampliação e redução. Posteriormente, nos anos finais, as compreensões são aprofundadas e entram em cena, por exemplo, estudos sobre construções, lugares, e transformações geométricas (Brasil, 2018). Entretanto, pesquisadores como Costa (2020) argumentam que muitos professores têm dificuldade em trabalhar com a Geometria, assim, ela é pouco trabalhada no ensino básico ou discutida de maneira superficial e desconectada da realidade dos alunos.

Diante disso, o painel “(Re)existências: historicidade e militância” pode ser incorporado às aulas de Matemática como um artefato pedagógico para estimular o desenvolvimento do pensamento geométrico. A partir da exibição de imagens e vídeos da obra, da proposição de atividades investigativas e da realização de visitas ao Monumento, é possível articular os conteúdos curriculares da área da Geometria à valorização de referências culturais negras. O grafite geométrico utilizado por Origes permite trabalhar ideias matemáticas que vão desde o reconhecimento de figuras geométricas às transformações geométricas.

Assim, o professor poderá desenvolver práticas pedagógicas de ensino de geometria embasadas em um diálogo intercultural, que permita incorporar ao currículo oficial, conhecimentos matemáticos afrodiaspóricos. Interdisciplinarmente tais práticas se conectam às disciplinas de Arte e História, assim, o debate poderá ser aprofundado por meio de práticas pedagógicas dialógicas ou via projetos coletivos.

Em decorrência, a utilização do painel como contexto, permitirá a abordagem de temas como relações sociorraciais, racismo, diversidade cultural, pertencimento, identidade, historiografia oral, constituição político-social da nação brasileira, arte e estética na educação, entre outros. Isto porque, intencionalmente, as intervenções artísticas de Origes, reafirmam a arte como espaço de existência e resistência, saberes e afetos.

Dessa forma, ao integrar Arte, História e Matemática, considerando o contexto histórico da Balaiada e as lutas sociais antirracistas, o painel “(Re)existências: historicidade e militância” possibilita uma fruição estética comprometida com a valorização da identidade negra e com a ressignificação dos espaços de aprendizagem. O Programa Etnomatemática, ao reconhecer e incorporar os saberes matemáticos presentes em diferentes culturas, permite que a Matemática escolar dialogue com contextos socioculturais reais, historicamente silenciados por meio de um currículo filtrado. Assim, ao trabalhar conceitos geométricos a partir de referências afrodiaspóricas, os professores poderão tornar o ensino da Matemática culturalmente significativo e crítico, fortalecendo identidades e promovendo a valorização da pluralidade de saberes na educação.

REFLEXÕES E IMPRESSÕES ETNOMATEMÁTICAS: DIÁLOGOS COM A SALA DE AULA

Conhecer a dimensão histórico-social da construção da sociedade brasileira implica reconhecer a diversidade que a constitui e a violência sistêmica desenvolvida sob a colonialidade. Em oposição, adiciona-se a de(s)colonialidade, sobretudo como postura para romper rastros e laços de opressão empregados nas camadas sociais que, na construção colonial, passaram forçadamente a ocupar a parte mais baixa, tornando-se a sustentação das camadas que as sobrepõem. É uma contínua desconstrução.

Citemos o racismo como uma das faces de manifestação da colonialidade. Afinal, o poder que se colocou nas camadas mais altas da pirâmide social precisava oprimir as de baixo e lhes convencer e constatar sua inferioridade intelectual, racial, cultural. Para tal, instituiu uma Educação colonial, como estratégia de manutenção da ordem racista. Dentro dessa perspectiva racial discriminatória, é o próprio campo da Educação que se coloca como aliado para a desconstrução desse cenário etnocêntrico e racista. A interlocução de posturas antirracistas no âmbito da Educação é necessária para romper com o mito da democracia racial e, em um processo de conscientização, buscar estratégias que, além de perceberem os problemas, permitam combatê-los.

Posturas disruptivas contribuem a uma Educação antirracista preocupada em refletir, reconhecer e dar representatividade às diferentes identidades socioculturais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), por exemplo, constitui um caminho para uma Educação que considere as relações étnico-raciais. Ao instituir a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no sistema educacional brasileiro, essas leis são reparações e possibilidades para um ensino democrático e reconhecedor das diversidades.

Na prática, no chão da escola, o educador matemático assume um papel de mediar essa História e Cultura de forma envolvente, provocativa de pertencimentos e de orgulho, a partir de um contato direto com conhecimentos filosóficos, científicos (com mais atenção ao matemático), míticos, empíricos, com elementos culturais, com raízes, com valores, com o que foi, maldosa e intencionalmente, apagado da história do nosso país na Educação formalizada pelo colonizador para o nosso país. O papel da diáspora africana é indiscutível na preservação de muito do que era negado a si mesmo pela Educação escolar que se lhe dispunha a “educá-los”. Assim, hoje, mais do que contações de história e cultura, uma Educação (Matemática) antirracista precisa tocar a alma da cidadania brasileira, viabilizando a fruição do que esteve omitido e apagado, mas preservado pela diáspora. Por isso, a fruição da história e cultura afrodiáspórica mostra-se uma possibilidade real de não mais superficialização ou folclorização de parte do que somos enquanto povo brasileiro.

O painel “(Re)existências: historicidade e militância” abre discussões que entrelaçam Arte e Educação Matemática no fortalecimento da identidade do povo negro, evidenciando um importante personagem da luta pela liberdade e reconhecimento. As lentes da Etnomatemática permitem, com um olhar atento, observar a geometrização e outros saberes matemáticos presentes no *Monumento à Diáspora Africana*, sobretudo no painel do grafiteiro Origes. Com isso, é possível traçar caminhos que se contraponham à discriminação e ao apagamento histórico de sujeitos e seus conhecimentos.

A Etnomatemática, ao promover uma fruição crítico-reflexiva do referido painel, enquanto artefato cultural afrodiaspórico da comunidade social e escolar, sinaliza conhecimentos matemáticos que emergem da arte, da história e cultura que ela expressa, dos aspectos que ela pode problematizar, das questões que identificam problemas e das que lhes buscam soluções, etc. E se formos pensar quanto conhecimento matemático foi organizado para convencer os escolarizados de uma pseudo-história cuja verdade racista foi sempre demonstrada, ilustrada, em equações e gráficos, podemos ter uma ideia do potencial antirracista que tem a Educação Matemática, hoje, para construir uma outra história mais ampla e real.

Em síntese, o emaranhamento de posturas conflui para uma Educação Matemática antirracista, como conjunto de ações e proposições que buscam combater o racismo em suas diversas faces, a partir de ações pedagógicas envolvendo conhecimentos matemáticos. Os educadores matemáticos que seguem esta abordagem não apenas ensinam conteúdos, mas problematizam o ensino eurocêntrico da Matemática e buscam reconhecer e valorizar a multiplicidade de contribuições de outros povos à referida ciência e disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SÃO LUÍS. **Praça das Mercês é novo cartão-postal do Centro Histórico de São Luís**. Folha do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://folhamaranhao.com.br/praca-das-merces-e-novo-cartao-postal-do-centro-historico-de-sao-luis/>. Acesso em 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”., Brasília., DF: Congresso Nacional, 2008. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

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

COSTA, André Pereira da. A Geometria na Educação Básica: um panorama sobre o seu ensino no Brasil. **Revista Educação Matemática em foco**, v. 9, n. 1, p. 128-152, 2020. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REM/article/view/1171/899>. Acesso em: 18 mar. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Programa Etnomatemática por Ubiratan D'Ambrosio. In: SOUSA, Olenêva Sanches (Org). **e-Almanaque EtnoMatemáticas Brasis**, 2020. Disponível em: doi.org/10.51361/9786586592139. Acesso em: 30 mar. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Visão historiográfica da Etnomatemática como empreendimento humanista. In: **VEm HUMANISTAS**, *online*, 2020. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/scl/fi/bx6q9h01r5xsysgscnznk/Vis-o-historiografica-da-Etnomatemtica-como-empreendimento-humanista-Dambrosio.pdf?rlkey=q3x3oken3kkgtf7b4m418m40f8&e=2&st=9s00jpp6&dl=0>>. Acesso em: 29 mar. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A interface entre História e Matemática: uma visão histórico-pedagógica. In: VELLO, Valdemar; SOUSA, Olenêva Sanches (Org). **Ubi na Web**, 2025. Disponível em: https://etnomatematicasbrasis.org/wp-content/uploads/2025/02/livro_ubi_na_web_ubiratan_dambrosio.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 51-73, 2016.

GUEDES, Dayla Costa; REBOUÇAS, Ana Priscila Sampaio. Diáspora africana: traçando rotas entre Etnomatemática e Decolonialidade. In: **Anais do Sétimo Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. Anais... Macapá (AP) IFAP, 2024. Disponível em: <https://shorturl.at/O6jQU>. Acesso em: 11 mar. 2025.

INSTITUTO CULTURAL VALE. São Luís inaugura monumento à Diáspora Africana no Maranhão. **Vale**. 2023. Disponível em: <https://institutoculturalvale.org/noticias/sao-luis-inaugura-monumento-a-diaspora-africana-no-maranhao/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Balaiada: construção da memória histórica. **História**, São Paulo, v. 24, p. 41-76, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/8hSqyNvfZJp6mRbS-PkKKxPy/?lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2025.

LARA, Arthur Hunold. **Grafite: arte urbana em movimento**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

LP Arte Soluções Culturais. **(Re)existências: historicidade e militância**. @lpartecultural, Instagram, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C1pdfWJKFy/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MARANHÃO. **Lei nº 10.524, de 27 de outubro de 2016**. Institui o dia 17 de setembro como data comemorativa em homenagem a Cosme Bento das Chagas – Negro Cosme. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 27 out. 2016. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2018/05/DECRETO-32-298-DE-31-10-2016-PAGINA-7.pdf>. Acesso em 17 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PRIVADO, Rafael de Jesus Pinheiro; REINALDO, Telma Bonifácio dos Santos. A Balaiada no Maranhão: uma revisão historiográfica. **Revista Humanidades & Educação**, p. 65–76, 1, Dez 2020 Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseeducacao/article/view/14156>. Acesso em: 29 mar. 2025.

QUEIROZ, Graziella Fernanda Santos. **A dimensão atlântica do Cazumbá: práticas nominativas, identidades e africanismos em Pernambuco** (c. 1823-2018). 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38671>. Acesso em 20 mar. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SOCIEDADE DO COPO. **Origens**: grafiteiro e artista plástico. @asociedadecopo, Instagram, 2025. Disponível em :https://www.instagram.com/p/DE-aofJpOsM/?img_index=1. Acesso em: 18 mar. 2025.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. Terras de Preto no Maranhão: reflexões sobre o vale do Munim. **Outros Tempos**: Pesquisa em Foco–História, [S. l.], v. 4, n. 4, 2007. DOI: 10.18817/ot.v4i4.410. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/410 Acesso em: 29 mar. 2025.

SOUZA, Elisabete Gonçalves; BLANCO, Letícia de Souza. O grafite e a formação do espaço geográfico urbano: informação, educação e arte. **Literatura e Arte**, v. 2, n. 1, p. 141-159, jan./jun.2020.