

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.016

NARRATIVAS PERIFÉRICAS E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR EM MAGÉ/RJ

Simone das Neves Encarnação Amancio¹

RESUMO:

Este trabalho analisa a experiência do município de Magé/RJ na implementação do Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI), destacando seu papel na valorização das narrativas periféricas e na promoção de uma educação decolonial. Com base em uma abordagem teórica fundamentada em autores como Aníbal Quijano, Michel Foucault, Ailton Krenak e Chantal Mouffe, o estudo problematiza o apagamento histórico das populações quilombolas e periféricas no currículo escolar e apresenta o EHCAI como um dispositivo pedagógico de resistência e transformação. A introdução do EHCAI no currículo de Magé atende às exigências legais, mas ultrapassa o caráter normativo ao inserir saberes ancestrais e memórias locais no processo educativo. A partir da valorização de comunidades quilombolas e da escuta ativa dos territórios, o município constrói caminhos para a formação de identidades críticas e empoderadas. A experiência evidencia que as escolas podem atuar como espaços de disputa simbólica, onde o conhecimento deixa de ser eurocêntrico e passa a refletir a pluralidade cultural brasileira. Ao considerar a educação como um campo transformador, o trabalho destaca o papel das narrativas como ferramentas de construção de subjetividades e reconhecimento social. As histórias invisibilizadas ganham

1 Doutoranda do Curso de Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, simoneencarnacao@gmail.com; Bolsita Capes.

protagonismo, promovendo a autoestima dos estudantes e ampliando o sentido de pertencimento. Assim, Magé revela que é possível criar um currículo que transforma, reconhece e legitima os saberes periféricos. Conclui-se que a incorporação das narrativas periféricas no currículo escolar contribui para o fortalecimento da cidadania, da diversidade e da justiça social, sendo uma prática pedagógica potente para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade.

Palavras-chave: Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena; Educação decolonial; Narrativas periféricas.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais e culturais, onde muitas histórias e identidades, especialmente das periferias e das populações marginalizadas, foram sistematicamente silenciadas ou distorcidas ao longo da história. Esse apagamento de vozes e saberes tem repercutido diretamente na formação de uma educação que, muitas vezes, exclui e deslegitima as experiências e as culturas de diferentes grupos sociais. Nesse contexto, a educação decolonial surge como um caminho para reverter esse processo, propondo uma reconfiguração do currículo escolar e a valorização de narrativas historicamente marginalizadas.

De acordo com Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do poder permanece como uma estrutura que organiza não apenas as relações econômicas, mas também a produção de saberes e identidades. Para ele, superar essa lógica exige romper com o monopólio epistemológico europeu e reconhecer os modos próprios de existência e conhecimento produzidos pelos povos subalternizados. Do mesmo modo, Ailton Krenak (2020), nos indica outros caminhos ao reforçar que “adiar o fim do mundo” implica reinventar a nossa forma de estar no mundo, valorizando os vínculos comunitários e os saberes ancestrais que sustentam a vida.

Neste sentido, o presente trabalho se propõe a analisar a experiência de Magé na construção de um currículo escolar que reconhece e valoriza as narrativas periféricas como elemento central na formação de identidades e na promoção de transformações sociais. Destaca-se que Magé é um município localizado no estado do Rio de Janeiro que abriga, em seu território, a presença de três comunidades quilombolas remanescentes: Maria Conga, Feital e Quilombá, cujas trajetórias e saberes representam importantes referenciais para a construção de práticas educativas decoloniais e territorializadas.

A partir de uma perspectiva decolonial, busca-se compreender como a educação pode atuar como um espaço de disputa, onde diferentes

saberes e perspectivas possam coexistir e contribuir para uma construção mais justa e igualitária da sociedade. Para tanto, será discutido o papel das narrativas nas periferias, a importância de descolonizar o saber, a relevância da valorização das histórias locais e o impacto que essa abordagem pode ter no currículo escolar e nas transformações sociais.

A narrativa, quando resgatada e valorizada nas periferias, desempenha um papel crucial na formação de identidades, permitindo que indivíduos e comunidades se reconheçam em suas histórias, resgatem seu pertencimento e se empoderem frente aos desafios impostos pela marginalização social. Nessa perspectiva, em que as narrativas se configuram como práticas de resistência e memória, Morais (2024) destaca que:

Narrar os acontecimentos pelos quais passam os sujeitos, em tessituras caracterizadas por afetações e marcas do que, em sua memória, são possíveis de evocar e refletir, são maneiras outras de combater o esquecimento das sensações, emoções e sensibilidades que cada um(a) consegue enxergar e transpor, criativamente, nas escritas narrativas das experiências trilhadas pelas pessoas e, principalmente, quando essas narrativas são pensadas, produzidas, refletidas e interpretadas por professor(a)s e pesquisador(a)s em suas produções e nas pesquisas científicas que elaboram. (MORAIS, 2024, p. 3)

Essa compreensão evidencia que a educação, quando atravessada pelas vozes dos territórios, se torna um espaço de produção de sentidos e de emancipação coletiva, um exercício decolonial que desloca o centro da fala e devolve às comunidades o direito de narrar a si mesmas. Em Magé, há no currículo municipal do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, um componente curricular denominado Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), que, de certa forma, reflete a presença e a força das comunidades locais no território.

As práticas educativas inclusivas e transformadoras que vêm se consolidando no município são impulsionadas pela ação dos movimentos sociais e pelas resistências locais. Ainda que não haja registros formais que estabeleçam uma relação direta, é possível compreender que a criação do EHCAI dialoga com a forte presença das comunidades quilombolas e

com a atuação de sujeitos comprometidos com pautas antirracistas e com a valorização das ancestralidades. A presença dessa disciplina expressa mais do que uma política institucional: ela resulta de um contexto em que as comunidades reivindicam uma educação capaz de escutar os territórios, reconhecer os saberes locais e romper com as lógicas coloniais de apagamento. Assim, o EHCAI representa uma tentativa de dar visibilidade às narrativas periféricas, reconectando os estudantes às suas raízes culturais e promovendo uma educação que respeite a diversidade e a pluralidade de saberes.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, centrada na investigação das práticas educativas e narrativas presentes nas periferias do município de Magé, Baixada Fluminense, com atenção especial às comunidades quilombolas remanescentes. O foco da pesquisa é compreender como o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), presente na grade curricular do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), interage com as experiências, memórias e saberes locais.

A pesquisa se fundamenta na perspectiva de que as narrativas desempenham papel crucial na construção de identidades e na valorização de territorialidades historicamente marginalizadas (Bispo dos Santos, 2023; Faustini, 2020). Nesse contexto, a presença do EHCAI permite observar como conteúdos curriculares podem dialogar com práticas comunitárias e promover reconhecimento das culturas afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, além de desafiar as lógicas coloniais de apagamento (Quijano, 2000).

A coleta de dados envolveu observação participante em escola municipal que implementava o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), registrando as interações entre professores e estudantes, bem como a dinâmica das práticas pedagógicas em contextos comunitários. Complementarmente, foi realizada análise

documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola observada, que possibilitou compreender a organização e as orientações institucionais em relação às práticas educativas e à valorização das culturas locais.

Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com educadores e líderes comunitários, permitindo a escuta das vozes locais e a compreensão de como as narrativas periféricas se manifestam no espaço escolar. Embora a pesquisa não tenha se dedicado especificamente ao EHCAI, a atuação da autora enquanto professora em uma escola que contava com um docente dessa disciplina, bem como a participação em formações oferecidas a professores do EHCAI, proporcionaram aproximação com o componente curricular e com as reflexões sobre a inserção das narrativas afro-brasileiras, indígenas e quilombolas no espaço escolar.

Dessa forma, a pesquisa permitiu observar como as práticas educativas dialogam com os saberes populares presentes nas comunidades quilombolas e indígenas remanescentes de Magé, incluindo tradições culturais, lendas, nomes de bairros e rios, e outros elementos simbólicos e históricos locais. Esses elementos refletem a riqueza cultural e histórica do território e fundamentam o olhar crítico da autora sobre a importância de incluir no currículo escolar conteúdos que valorizem essas experiências comunitárias, reconhecendo-as como saberes legítimos e fundamentais para a construção de identidades e para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

A escolha desses procedimentos metodológicos se justifica pela necessidade de valorizar as experiências das comunidades, reconhecendo-as como sujeitos ativos na produção de conhecimento e na construção de identidades coletivas. A metodologia também se apoia em princípios de pesquisa decolonial, buscando deslocar o centro da produção de saberes e incluir epistemologias locais na análise. Cabe destacar que a investigação que fundamenta esta reflexão foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A NARRATIVA NAS PERIFERIAS

A questão da narrativa nas periferias é central para a construção de identidades em contextos historicamente marginalizados. Muitas vezes entendidas apenas como espaços de violência, pobreza e exclusão, as periferias, na realidade, são territórios de resistência e criatividade. No município de Magé, localizado na Baixada Fluminense, essa dinâmica ganha contornos específicos devido à existência de três comunidades quilombolas remanescentes e à implantação de componentes curriculares inovadores que valorizam as histórias afro-brasileiras, indígenas e locais.

A narrativa não é apenas uma forma de contar histórias, mas um processo ativo de criação de sentido. Nas periferias, onde as vozes são frequentemente silenciadas, as narrativas assumem um papel ainda mais crucial. Elas permitem que indivíduos e comunidades se reconheçam em suas próprias histórias, construindo uma identidade coletiva que resiste às tentativas de apagamento. Como destaca Antônio Bispo dos Santos (2023), a terra é um espaço de memória e produção de saberes, e as narrativas que emergem desses espaços são fundamentais para a construção de identidades que valorizam as raízes e as tradições locais.

O Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), que agora faz parte da grade curricular obrigatória nas escolas de Magé por meio da Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 006 de 2020, é uma resposta direta ao cumprimento das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. É fundamental ressaltar que essa inclusão representa uma vitória histórica articulada, sobretudo, pelo Movimento Negro. O movimento foi um dos principais articuladores e pressionadores para que a Lei 10.639/03 (que trata da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) fosse aprovada e, posteriormente, para que a Lei 11.645/08 (que a complementou, incluindo a História e Cultura Indígena) fosse sancionada.

Ambas as leis garantem que a escola se torne um espaço de afirmação da diversidade, da equidade e de combate ao racismo estrutural.

Além de atender à legislação, essa iniciativa busca inserir narrativas periféricas no campo educacional, oferecendo aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem nas histórias contadas. Essa prática também desafia a colonialidade do saber, termo desenvolvido por Aníbal Quijano (2000), que descreve um sistema global de domínio que exclui formas não eurocêntricas de conhecimento.

Ao abordar a importância dessas narrativas, é fundamental reconhecer o papel das comunidades quilombolas como espaços de resistência e preservação cultural. Nas reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023), compreende-se que a relação entre os sujeitos quilombolas e o território vai além de uma dimensão geográfica: trata-se de uma conexão simbólica, espiritual e coletiva, sustentada por princípios de reciprocidade e cuidado com a terra. Essa perspectiva revela que o território é também espaço de memória, de transmissão de saberes e de produção de vida. Nessa lógica, os quilombos, apesar de suas especificidades e diferenças entre si, se configuram como expressões vivas de modos alternativos de organização social e econômica, baseados na partilha, na solidariedade e na autonomia, resistindo cotidianamente às lógicas coloniais e capitalistas ainda presentes na sociedade brasileira.

A construção de identidades periféricas através da educação também passa pelo fortalecimento das memórias locais e pelo reconhecimento das potencialidades culturais desses territórios. Nessa perspectiva, Faustini (2020) propõe compreender as periferias como espaços de criação, afetividade e potência, rompendo com os estigmas que historicamente as associaram à carência e à exclusão. Para o autor, é preciso olhar para esses territórios a partir das experiências de quem neles vive, reconhecendo as formas singulares de produzir arte, conhecimento e modos de existir que emergem dessas realidades. Essa leitura convida a uma mudança de paradigma: em vez de tratar a periferia como um problema social, é necessário compreendê-la como um território fértil de invenção e trans-

formação, onde se constroem novas linguagens, identidades e práticas educativas profundamente ligadas à vida cotidiana e às relações comunitárias.

A inclusão do EHCAI no currículo escolar em Magé também dialoga com a proposta de Stengers (2023), ao apontar para a urgência de desacelerar a produção científica e repensar os processos educativos a partir das realidades concretas dos territórios. Essa perspectiva sugere que a escola precisa tornar-se um espaço onde o conhecimento não seja apenas transmitido, mas construído coletivamente, respeitando os tempos, saberes e modos de vida locais. Essa abertura para outras epistemologias cria as condições para o surgimento de práticas pedagógicas que rompem com o modelo linear e universalizante da educação moderna.

Nesse sentido, a reflexão de Foucault (2017) sobre a relação entre saber e poder ajuda a compreender o caráter político do EHCAI. Para o autor, o conhecimento nunca é neutro: ele está imbricado em relações de poder que definem quais vozes podem ser ouvidas e quais são silenciadas. Assim, ao incluir no currículo as histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, o EHCAI tensiona as narrativas dominantes e desloca o centro do discurso escolar, permitindo que novas formas de existência e de saber ganhem visibilidade.

Essa disputa simbólica em torno das narrativas educacionais aproxima-se da concepção de democracia agonística proposta por Mouffe (2005), que reconhece o conflito como elemento constitutivo da vida social e da própria democracia. No campo educacional, o EHCAI pode ser entendido como um espaço de confronto produtivo entre diferentes visões de mundo, no qual o dissenso não é negado, mas valorizado como parte do processo formativo. Ao provocar esse diálogo entre perspectivas distintas, a disciplina contribui para formar sujeitos críticos, capazes de questionar as hierarquias de saber e de propor novas formas de convivência.

Por fim, Krenak (2021) amplia essa reflexão ao compreender a educação como um espaço de reinvenção da própria humanidade. Ao convocar

a sociedade a “adiar o fim do mundo”, ele nos convida a recuperar as conexões com a natureza, com os ancestrais e com as formas coletivas de existência. Nessa direção, o EHCAI se inscreve como um gesto de resistência e esperança, pois ao valorizar os saberes quilombolas, afro-brasileiros e indígenas, reafirma a importância de outras cosmologias e modos de vida como parte essencial do projeto educativo.

Nessa perspectiva, a experiência de Magé evidencia que a transformação curricular não é apenas resultado de políticas institucionais, mas de processos coletivos de mobilização e resistência. Ao integrar o EHCAI ao cotidiano das escolas, o município materializa uma construção pedagógica que nasce do diálogo entre saberes acadêmicos e saberes comunitários, articulando o que Krenak (2021) chama de “reinvenção da humanidade”, uma educação que se enraíza na vida e na experiência. Essa tessitura entre escola e território só se torna possível porque há, nas comunidades, uma força viva de produção de conhecimento, sustentada por suas memórias, práticas culturais e ancestralidades.

Como destaca Heraldo HB (2020), as narrativas locais possuem um potencial profundamente transformador quando reconhecidas e integradas à educação formal, pois reconfiguram o papel da escola como mediadora de sentidos e não como reprodutora de verdades únicas. Assim, a participação de educadores, estudantes e lideranças comunitárias é essencial para que o currículo reflita as realidades e demandas do território, fortalecendo a escola como espaço de encontro e de construção coletiva de saberes. Desse modo, o EHCAI, em Magé, ultrapassa o caráter normativo de uma política curricular e se afirma como prática social e política, um exercício contínuo de escuta, reconhecimento e valorização das vozes que emergem das periferias e das comunidades tradicionais.

EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA: DESCOLONIZAR O SABER

A educação é um campo de disputa política e simbólica, onde diferentes narrativas competem pela hegemonia. Foucault (2017) observa

que conhecimento e poder estão interligados; aqueles que controlam o conhecimento têm o poder de definir o que é considerado verdadeiro e lícito. No Brasil, a narrativa histórica oficial tem historicamente marginalizado as contribuições de comunidades negras, quilombolas e indígenas. Nesse contexto, a inclusão do EHCAI representa uma tentativa de romper com essas estruturas excludentes, ao possibilitar que os estudantes compreendam e valorizem suas próprias histórias. Essa relação entre saber e poder está profundamente enraizada no contexto educacional brasileiro.

Para Foucault, os discursos educacionais tradicionais estabelecem o que deve ser legitimado como conhecimento. Nesse sentido, a adoção do EHCAI desafia essas relações de poder ao abrir espaço para narrativas historicamente marginalizadas. Esse processo também dialoga com a proposta de Aníbal Quijano (2000) sobre a colonialidade do saber, que perpetua hierarquias epistemológicas ao privilegiar conhecimentos europeus em detrimento de saberes locais e tradicionais.

Ailton Krenak (2020) propõe uma reinvenção da educação, criticando o modelo que domestica e padroniza mentes. Para ele, uma educação que promova a autonomia deve respeitar a pluralidade dos saberes e fomentar uma reconexão com os valores ancestrais. Krenak defende que a educação precisa ser um espaço de “adiamento do fim do mundo”, onde as culturas ancestrais possam ser valorizadas e respeitadas. Essa proposta encontra eco em Magé, onde a inserção do EHCAI no currículo escolar aponta para a possibilidade de uma transformação epistemológica, que poderá se concretizar à medida que o componente curricular for experienciado em sua dimensão formativa e crítica, desafiando o conhecimento eurocêntrico dominante e abrindo espaço para outras formas de saber.

O conceito de educação decolonial, discutido por autores como Bispo dos Santos (2023), também é relevante para compreender a importância do EHCAI. Para Bispo dos Santos, os quilombos são espaços de resistência e produção de saberes alternativos, que desafiam a colonialidade do saber ao propor formas diferentes de relação com o território e a comu-

nidade. A educação, nesse sentido, precisa reconhecer e valorizar essas epistemologias como parte integral do currículo.

Stengers (2023) argumenta que é necessário desacelerar a produção científica e criar espaços para a reflexão e o diálogo. Essa proposta é particularmente pertinente no contexto educacional, onde a pressão por resultados muitas vezes impede a construção de um conhecimento mais profundo e significativo. A implementação do EHCAI em Magé aponta para a possibilidade de criação de espaços em que os estudantes possam refletir sobre suas próprias histórias e se conectar com suas raízes culturais. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Mouffe (2005), que defende um modelo agonístico de democracia, no qual o conflito é entendido como elemento constitutivo da pluralidade social. Ao abrir-se para a escuta das narrativas periféricas e ao reconhecer a diversidade de experiências e saberes, o EHCAI pode vir a promover uma educação que valorize o diálogo, a diferença e o respeito mútuo.

Desse modo, a experiência de Magé indica caminhos possíveis para a construção de práticas educativas que integrem as narrativas locais e fortaleçam identidades coletivas, contribuindo para a consolidação de um currículo mais sensível às realidades do território. Caso essa proposta se consolide em sua dimensão formativa e crítica, poderá representar um importante avanço no sentido de uma educação comprometida com a justiça social e com a descolonização do saber, respondendo às demandas históricas que deram origem às Leis 10.639/03 e 11.645/08, conquistas resultantes da luta contínua do movimento negro e dos povos indígenas no Brasil.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

A valorização das narrativas periféricas é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde diferentes vozes possam coexistir e contribuir para um conhecimento coletivo mais plural. As nar-

rativas não apenas relatam histórias, mas são poderosas ferramentas para a formação de identidades e a ressignificação dos territórios. Em muitas regiões do Brasil, as periferias são frequentemente estigmatizadas como locais de violência e pobreza. No entanto, autores como Marcus Faustini (2020) destacam que essas áreas também são territórios de potência cultural e afetiva, onde saberes e práticas criativas florescem.

Ou seja, a educação desempenha um papel fundamental na transformação dessas percepções e na ampliação do repertório cultural dos estudantes. Ao incluir narrativas locais e culturais diversas, as escolas contribuem para a formação de sujeitos críticos e engajados. Tiaraju Pablo D'Andrea (2020) enfatiza que a educação não deve apenas transmitir conteúdos formais, mas também possibilitar uma reflexão sobre as dinâmicas sociais e históricas que estruturam a sociedade. Dessa forma, a educação se torna um espaço de transformação, onde novas formas de ver e estar no mundo podem emergir.

Isabelle Stengers (2023) reforça essa ideia ao propor a desaceleração dos processos educativos, permitindo uma maior reflexão sobre os saberes locais e suas potencialidades. Ela argumenta que a padronização e a pressão por resultados imediatos acabam por sufocar as possibilidades de uma educação mais significativa e conectada com as realidades dos estudantes.

O conceito de “potência das narrativas”, desenvolvido por Heraldo HB (2020), também é fundamental para entender como as histórias locais podem transformar as dinâmicas sociais. Para ele, as narrativas periféricas não são apenas histórias de resistência, mas também de criação de novos mundos e possibilidades. Ao serem reconhecidas e valorizadas, essas narrativas podem gerar uma transformação profunda nas comunidades e nos indivíduos.

2.4 A EXPERIÊNCIA DE MAGÉ: POTÊNCIA DAS NARRATIVAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Num cenário marcado por exclusões históricas e desigualdades persistentes, as comunidades periféricas de Magé afirmam-se como espaços de resistência, memória e produção de saberes. Suas histórias, muitas vezes silenciadas ou invisibilizadas, atravessam a escola e encontram nos processos educativos a possibilidade de serem reconhecidas e recontadas. A potência dessas narrativas está presente nos próprios estudantes, que trazem consigo marcas, memórias e experiências herdadas de suas comunidades, quilombolas ou não, e que, ao serem escutadas, ampliam o horizonte do que se entende por conhecimento e cultura. É nesse contexto que o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI) pode se tornar um importante ponto de encontro entre escola e território. Mais do que um componente curricular, o EHCAI representa a possibilidade de inserir no espaço escolar as vozes, os saberes e as memórias que já circulam nos territórios, reconhecendo a força das ancestralidades e das práticas culturais que formam o tecido social de Magé.

A compreensão de que a história é feita de múltiplas vozes – e que cada uma delas carrega uma experiência singular de resistência – reforça o papel da educação como campo de reconstrução identitária e emancipação coletiva. Quando os alunos reconhecem que suas próprias histórias são dignas de serem contadas, narradas e reexistidas, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se torna um território de pertencimento e de produção de sentidos.

Como Krenak (2020) argumenta, a educação deve ser um espaço de reinvenção, um local onde a conexão com os valores ancestrais não é apenas valorizada, mas celebrada. Em Magé, esse retorno às origens não se dá apenas como um resgate de um passado distante, mas como uma projeção para o futuro, onde a identidade dos alunos pode ser moldada de forma mais consciente, orgulhosa e empoderada. A abordagem per-

mite que os estudantes se vejam como parte de uma trama histórica que não está subordinada ao apagamento ou à marginalização, mas sim à valorização de suas contribuições.

A construção dessa nova identidade não é simples, e o currículo escolar de Magé, ao destacar essas narrativas periféricas, reflete a visão de Chantal Mouffe (2005) sobre a educação agonística, onde diferentes visões de mundo e experiências de vida entram em confronto e diálogo, gerando um aprendizado profundo. Em um município com uma população diversa, como Magé, a coexistência de múltiplas perspectivas e histórias resulta em um ambiente educacional mais inclusivo e plural.

Num cenário de exclusão histórica e social, as histórias invisíveis das comunidades periféricas de Magé encontram espaço para emergir e ganhar sentido no contexto escolar. O município abriga uma rica diversidade cultural, marcada pela presença de comunidades quilombolas remanescentes e por sujeitos que, a partir de suas experiências cotidianas, produzem saberes e resistências. Nessas tramas, o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) torna-se uma possibilidade de deslocamento epistemológico, ao propor que os conhecimentos e vivências locais sejam reconhecidos como parte legítima do currículo.

Mais do que uma inclusão de conteúdos, trata-se de um movimento que tensiona a centralidade do conhecimento eurocêntrico e abre espaço para a produção de outras narrativas – aquelas que nascem das margens, dos territórios e das memórias ancestrais. Inspiradas nas reflexões de Ailton Krenak (2020), essas práticas apontam para uma educação que se reinventa a partir da escuta e da reconexão com os valores ancestrais, reconhecendo nos estudantes e em suas comunidades a potência de narrar-se a si mesmos. Essa abertura também dialoga com a perspectiva agonística de Chantal Mouffe (2005), ao entender o espaço escolar como lugar de encontro e confronto de diferentes vozes e visões de mundo. Assim, quando o currículo acolhe as narrativas periféricas, ele se transforma num território vivo, onde as histórias de resistência e pertença se tornam parte da formação identitária e cidadã dos alunos, não por imposição institu-

cional, mas pela força das próprias comunidades que insistem em existir e contar suas histórias.

A implementação do EHCAI em Magé ainda enfrenta desafios significativos, entre eles a resistência de setores conservadores, a carência de materiais didáticos contextualizados e a necessidade de formação continuada dos educadores. Tais obstáculos evidenciam que o avanço de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social não se faz sem tensionamentos.

Como destaca Marcelo Sevaybricker Moreira (2020), a consolidação de democracias verdadeiramente inclusivas requer políticas públicas que não apenas reconheçam a pluralidade, mas garantam condições concretas para a participação ativa de grupos historicamente marginalizados.

Entretanto, mesmo diante das limitações estruturais, a experiência de Magé revela que o currículo pode se tornar um campo fértil de transformação. Quando o EHCAI é incorporado de forma crítica, ele deixa de ser um mero dispositivo legal e passa a operar como um instrumento de reconstrução simbólica e política. Ao reconhecer as narrativas periféricas como parte constitutiva do conhecimento escolar, abre-se espaço para que estudantes e comunidades se vejam não como objetos de estudo, mas como sujeitos produtores de saberes e de história.

Nessa perspectiva, o EHCAI não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também ressignifica o próprio sentido de aprender. O currículo se torna território de disputa e de criação, onde o saber acadêmico e o saber ancestral se encontram, dialogam e se desafiam mutuamente. Essa aproximação produz novas epistemologias, nascidas do cotidiano das periferias, que questionam a hegemonia do pensamento eurocêntrico e propõem uma educação comprometida com a vida, a memória e a coletividade.

Assim, a experiência de Magé não aponta para um modelo pronto, mas para um movimento em construção, um processo que se fortalece na medida em que educadores, estudantes e comunidades reconhecem que o ato de narrar-se a si mesmo é também um ato político de existên-

cia. Ao valorizar essas vozes e torná-las parte viva do currículo, o EHCAI reafirma o papel da escola como espaço de resistência, diálogo e reconstrução de mundos possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada em Magé/RJ permite refletir sobre a potência das narrativas periféricas como elementos constitutivos de um currículo que se pretende mais plural e decolonial. Ao se abrir às histórias e saberes das comunidades quilombolas e periféricas, a escola desloca o eixo tradicional do ensino, historicamente centrado em perspectivas eurocêntricas, e passa a reconhecer a legitimidade de outros modos de conhecer, existir e narrar o mundo. Trata-se menos de um modelo pronto e mais de um movimento em construção, que emerge das práticas cotidianas e das tensões entre o instituído e o que insiste em existir à margem.

A inserção do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI) tem se mostrado um dispositivo de resistência e de reconfiguração curricular. Ao articular o saber escolar ao saber ancestral, o EHCAI não apenas amplia o repertório formativo dos estudantes, mas provoca uma revisão profunda das bases epistemológicas da escola pública. Nessa perspectiva, o currículo torna-se um território de disputa de sentidos, em que as vozes historicamente silenciadas encontram possibilidade de ressonância e de autoria.

As narrativas periféricas analisadas revelam a força de comunidades que, mesmo diante de processos persistentes de exclusão, reinventam suas formas de existir e de educar. Reconhecer essas narrativas é reconhecer também os sujeitos que as produzem, educadores, estudantes e lideranças, e compreender que suas experiências constituem saberes indispensáveis à construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Ao dialogar com as reflexões de Ailton Krenak (2021), é possível compreender que a educação, quando enraizada na ancestralidade e

nas experiências comunitárias, se torna um espaço de reconexão com a terra, com o tempo e com o outro. Essa dimensão convoca a escola a rever seus fundamentos, valorizando os modos de viver e aprender que sustentam a continuidade da vida em suas múltiplas expressões. Nesse sentido, o EHCAI pode ser compreendido como um convite à escuta das cosmologias que habitam os territórios, um gesto de cuidado e de reencontamento do mundo.

Descolonizar o saber, nesse contexto, não é apenas um gesto simbólico, mas um ato político e pedagógico que desafia as hierarquias do conhecimento e reposiciona os sujeitos historicamente subalternizados como protagonistas. Os desafios são muitos, desde a resistência institucional até a necessidade de formação continuada, mas o caminho aberto pelas comunidades de Magé indica que há uma potência transformadora quando o currículo se enraíza nas realidades e nos afetos locais.

Mais do que uma experiência vivida/sentida e pertencente a um território, o que se evidencia é a possibilidade de um paradigma educacional comprometido com a justiça cognitiva e social, capaz de reconhecer na pluralidade das vozes periféricas não uma exceção, mas a própria essência de uma educação pública emancipadora, sensível e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. **40 ideias de periferia**. Dandada Editora, 2020.

DOS SANTOS, Antônio Bispo; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significações. **Brasília: INCTI/UnB**, v. 89, 2015.

FAUSTINI, Marcus Vinícius. **Guia afetivo da periferia**. Aeroplano, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

HB, Heraldo. O Cerol Fininho da Baixada–Histórias do Cineclubes Mate com Angu. **Rio de Janeiro: Aeroplano**, 2012.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GAYOSO, Solange. KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, n. 1, p. 302-305, 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MORAES, J. S. Autobiografia, narrativa e pesquisa formação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, e2412953, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e12953>

MOREIRA, Marcelo Sevaybricker. Democracias no século XXI: causas, sintomas e estratégias para superar sua crise. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 15-49, 2021.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agnóstico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, v. 25, p. 165-175, 2005.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível**: Manifesto por uma desaceleração das ciências. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.