

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

KAREN DANIELA DE SOUSA CUSTODIO

Manifesto por um currículo e uma educação de encruzilhadas: uma questão de vida-e-morte
na Biologia moderna e no seu ensino!

Ituiutaba – MG

2026

KAREN DANIELA DE SOUSA CUSTODIO

Manifesto por um currículo e uma educação de encruzilhadas: uma questão de vida-e-morte
na Biologia moderna e no seu ensino!

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do
Pontal (ICENP) da Universidade Federal de
Uberlândia (UFU) como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Ciências
Biológicas.

Área de concentração: Educação em Ciências

Orientador: Tiago Amaral Sales

Ituiutaba – MG

2026

KAREN DANIELA DE SOUSA CUSTODIO

Manifesto por um currículo e uma educação de encruzilhadas: uma questão de vida-e-morte
na Biologia moderna e no seu ensino!

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do
Pontal (ICENP) da Universidade Federal de
Uberlândia (UFU) como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Ciências
Biológicas.

Área de concentração: Educação em Ciências

Ituiutaba, 03 de agosto de 2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Tiago Amaral Sales (orientador) – ICENP/UFU

Profa. Dra. Fernanda Monteiro Rigue – ICENP/UFU

Profa. Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – ICHPO/UFU

Dedico este trabalho a
todas e todos ancestrais,
que lutaram para que eu
chegasse aqui.

AGRADECIMENTOS

[...] era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentimentos de tudo que ficava para trás. E perceber que, por debaixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do entes-agora-depois-ainda.
Conceição Evaristo (2017, p. 110)

Início meus agradecimentos ciente que o espaço será pouco e provavelmente não citarei todas as pessoas que fazem parte da minha Vida, que me atravessaram de alguma forma. Agradeço primeiramente aos Orixás que me conduziram, guiaram o meu Ori e por me permitirem confluir em uma família matriarcal de negras drama.

Meus pais, principalmente a minha mãe Vera Custódio que sempre lutou para dar a mim e aos meus irmão as condições de existência, e agradeço a todas (os)as minhas\meus ancestrais por todos os enfrentamentos e caminhos criados para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha família de sangue azul, uma irmandade que devolveu a vontade de viver, me mostrou outras perspectivas de vida: uma nova maneira de existir. Agradeço aos movimentos sociais: Movimento Negro Unificado (MNU) que lutou e luta por acesso, permanência de negros e negras nas Universidades e reparação e bem estar social para a comunidade negra, a Marcha Mundial das Mulheres que me forma como mulher crítica, ao Coletivo Goiabal Vivo que me acolheu nesse anos vivendo em Ituiutaba-Mg “Um homem Coletivo Sente a necessidade de Luta” e todos os amigos que fiz nesse processo de Graduação, luta e interpelações, um salve especial para Karen Marques, Lara Avelar e Mike do Nascimento e ao professor Tiago Amaral Sales que me orientou com muito respeito, sensibilidade e afetuosidade.

Por fim, gratidão à Ludmila Pereira Alves, por me ensinar uma forma de amar, que me ajudou a compreender as diferentes contradições da realidade, buscar a expansão da consciência e questionar as aparências.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas nas instituições educacionais formais.

Mészáros (2021, p. 43)

RESUMO

A elaboração de currículos e pedagogias é resultado de processos históricos de exploração, patriarcal, colonial e racista no modelo do sistema capitalista. Constata-se que os currículos, práticas pedagógicas e as ciências são fruto de um apagamento histórico de saberes “outros”. Sueli Carneiro aponta o apagamento ou morte do pensamento negro, sobretudo no Brasil: “É assim que o negro sai da história para entrar nas ciências, a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa” (Carneiro, 2023, p. 58). A autora conceitua o fenômeno como epistemicídio, que não ocorre somente no campo das divisões de classe e trabalho, ocorre de forma sistêmica, cíclica e indissociável. Nesse sentido: “É preciso interpelar a estrutura organizativa.” Esse texto, desenvolvido como manifesto, nos tensiona e mobiliza a pensar no que deixamos de ganhar e avançar enquanto sujeitos quando não influenciados com saberes ancestrais de povos tradicionais. Assim, ao convergir com práticas pedagógicas outras, alcançamos as encruzilhadas, Rufino (2018), divergindo da ciência alicerçada pelo norte global, que existem somente verdades polarizadas, as pedagogias das encruzilhadas nos apontam que há diferentes caminhos e há confluência entre diferentes formas de vida e relações com ela, ou seja, não há distinções ou hierarquizações.

Palavras-chave: Currículo anticolonial; Educação em ciências; Formação docente; Manifesto.

ABSTRACT

The development of curricula and pedagogies is the result of historical processes of exploitation, patriarchy, colonialism, and racism within the capitalist system. It is noted that curricula, pedagogical practices, and sciences are the outcome of a historical erasure of 'other' knowledge. Sueli Carneiro points out the erasure or death of Black thought, especially in Brazil; 'This is how Black people leave history to enter the sciences, the transition from slavery to freedom represented the shift from being a work object to being a research object' (Carneiro, 2023, p. 58). The author defines the phenomenon as epistemicide, which doesn't only happen in the realm of class and labor divisions; it occurs in a systemic, cyclical, and inseparable way. In this sense: "It's necessary to challenge the organizational structure." This text, written like a manifesto, pushes us and motivates us to think about what we lose and miss out on as individuals when we don't connect with the ancestral knowledge of traditional peoples. So, by coming together with other pedagogical practices, we reach the crossroads, Rufino (2018), diverging from the science based on the global north, which claims that only polarized truths exist. The pedagogies of the crossroads show us that there are different paths and a convergence between different ways of life and relationships with them, meaning, there are no distinctions or hierarchies.

Keywords: Anticolonial curriculum; Science education; Teacher training; Manifest.

Sumário

Começo, meio, começo	09
Metodologia	13
Currículo-Monocentrado	14
Vida, anticolonialismo e educação	21
Vida, materialismo e anticolonialismo	24
Currículo-Encruzilhada	26
Considerações finais: para seguir refletindo	29
Referências	30

COMEÇO, MEIO, COMEÇO!

Vivas, Vivas; Porque todas as vidas são necessárias!

Manifesto por um currículo anticolonial na educação científica!

Existe uma grande dificuldade em conceituar a Vida¹ de maneira fechada, pronta e conclusiva nos espaços de estudo e de educação. Isto ocorre visto que fomos condicionados a compreendê-la a partir e/ou exclusivamente de uma existência biológica hegemônica, que necessariamente precisa possuir uma funcionalidade diante de uma organização do modo de produção capitalista².

Assim, pessoas fora da norma, pessoas não brancas, animais-não-humanos, espécies vegetais e bens de uso comum, classificados como recursos naturais, são condicionados às diferentes formas produtivas para manutenção do capital, como nos aponta Abimael Carlos da Rocha (2023) sobre a construção de vida nessa sociedade;

Esta sociedade assentada sobre a produção de valor e sobre a propriedade privada, tanto dos meios de produção quanto dos meios de consumo, com seus sustentáculos na ciência e na técnica afasta cada vez mais os indivíduos das ligações naturais, onde a produção da vida se dava diretamente sem intermediários, e os repele a produzirem a vida e o vivido, em um cotidiano onde a técnica e a ciência a serviço da produção de mercadorias, coloca os indivíduos cada vez mais à produção mediada da vida onde o tempo é condicionado como única forma de socialização, em uma forma abstrata, que se desenrola na troca (Rocha, 2023, p. 09).

A vida³, portanto, passou a ser condicionada como função produtiva e, deste modo, existe uma grande dificuldade para entender a mesma como oposição à construção e manutenção do patriarcado, racismo, colonialismo e capitalismo.

Deste modo, buscamos no presente trabalho compreender a Vida como movimento de confluência entre diferentes formas de existir, coexistir, aprender-ensinar, fazer ciência. Essas características quanto à Vida são ignoradas pelo modo de produção capitalista, visto que cada elemento desse que entendemos sinalizar se dá pela classe dominante, precisa ser aniquilado, já que a conscientização quanto à Vida precisa ser realizada a partir da sua soberania e plenitude e não da sua funcionalidade.

¹ Vida: como valorização da plenitude em confluência e em consonância.

² Modo de organização do sistema econômico e social baseado na propriedade dos meios de produção, no trabalho assalariado e na busca contínua por lucro e acúmulo de riquezas, termo amplamente estruturado e criticado por Karl Marx no século XIX.

³ vida: compreensão da vida por meio da hierarquização em função do capitalismo.

Nesse sentido, realizamos uma leitura anticapitalista da Vida e buscamos consolidar a mesma como o elemento único de nossa existência. Em outras palavras, a Vida não pode ser medida meramente como mercadoria ou como unidade de valorização do capitalismo.

Nossas Vidas e de todo o planeta Terra devem ser compreendidas como unidade, como interconectividade, como coletividade e pluralidade, mas jamais podem ser compreendidas como um encadeamento de hierarquias na promoção da existência de animais-humanos, animais-não-humanos, vegetais e bens de uso comum, como minerais, rios, montanhas, rios e mares. Tal questão nos leva a pensar em um modo de aprender com Gaia, um modo de ver, compreender e nos relacionar com a Terra – nosso planeta – e a terra – solo que pisamos – como composição viva da qual participamos e nos formamos (Santos; Sales, 2025).

A ideia de hierarquizar a vida tem como consequência as desigualdades globais, com isso, existem justificativas ideológicas que classificam a vida de forma hierarquizada. Assim, como toda a construção do capitalismo tem essa relevância da hierarquia como promoção das desigualdades.

É importante, portanto, questionarmos a cientificidade voltada para a produção e todas as narrativas dominantes, pois compreendem a vida como distanciamento de uma unidade, da interconectividade, da coletividade, da pluralidade, da saúde, confluência e circularidades, ou seja, a Vida plena.

Ao compreender a concepção da vida por meio das ciências biológicas, compreendida para a funcionalidade, não como interconectividade, hierarquizações, atribuindo sentido por meio de uma função utilitária e classificatória e consequentemente de dominação das vidas compreendidas como subalternas.

Assim, o presente trabalho parte do anticolonialismo como crítica ao conceito de vida, enquanto funcionalidade capitalista, isto é, nos colocamos diante da tarefa de repensar a Vida, sobretudo a forma que a compreendemos, no ensino e das grades do currículo de Ciências Biológicas como valorização de todas as formas de existência como iguais, sem uma construção hierarquizada.

Pois compreendemos que o anticolonialismo possui a radicalidade transgressora necessária que nos permite alterar a realidade ao ponto que a compreendemos, pois o mesmo integra a prática e episteme de oposições aos valores que alicerçam de forma hegemônica a compreensão e organização da sociedade, ciência, ensino, cultura, ou seja, da Vida. Barbosa 2023 nos ajuda a entender o anticolonialismo como ferramenta de luta e superação.

A Construção do anticolonialismo é um processo permanente de lutas, rupturas e revoluções. O anticolonialismo nasceu com a luta direta contra os Estados europeus que se alongaram de forma violenta, genocida e bandida pelos continentes da América, Ásia, África e Oceania. O anticolonialismo é a resposta imediata de toda luta. O anticolonialismo toma a forma das exigências locais e se configura como reação e ação nas lutas emergenciais e imediatas de cada país, povo e continente (Barbosa, 2023, p. 32).

Nesse sentido, nos apoiamos nas reflexões e práticas anticoloniais na construção de um projeto de formação crítica radical para que todos acessem os limites e contradições impostas pelo Estado e pela própria ciência assentada na moralidade capitalista. Assim, por intermédio da emancipação, é possível acessar criticamente as percepções dos atravessamentos causados pelos engendramentos discursivos atrelados à teóricos aliados ao patriarcado⁴, racismo⁵, colonialismo⁶, ferramentas fundamentais e fundantes para organização, reformulação e funcionamento do capitalismo.

Aqui, acredito ser importante trazer a minha subjetividade para além da pesquisadora da Vida, do conceito, do estudo da vida, da tal da biologia, mas abrindo as brechas que interconectam essa pesquisa à minha existência, resistência, sobre-vivências e insistência na crítica da vida longe das encruzilhadas, recorro a Lorde (2007, p. 183) para tal: “Se eu mesma não me definir, eu seria esmagada nas fantasias de outras pessoas e comida viva”, simplesmente por ser, tal como sou, cheia de cicatrizes produzidas pelo vivido profundo de sobreVivências.

Uma mulher preta, periférica, lésbica, feminista, tia da Alícia e filha mais nova de uma relação interracial, de uma negra drama, que carregou a mim e os meus dois irmãos, lavando o ódio embaixo do sereno. A Vida lá em casa sempre aconteceu por intermédio das conexões das circularidades, mesmo com muita escassez na mesa. Sempre estávamos nas giras, nas rodas, nas congadas, nas folias, nos encontros dos rios, nas matas, na observância dos bichos.

A curiosidade sempre me moveu, pelos fluxos e influxos da Vida, dúvidas e abstrações que os muros e as grades curriculares das que permeiam pelos espaços escolares, não conseguiam ou queriam responder o porquê de lá não ter professoras parecidas comigo, por que tanta pressa? Se eu sáísse andando, chegaria ao fim, a um lugar melhor, de menos inadequações.

⁴ Sistema político, social e psicológico de dominação que impõe a supremacia masculina por meio de violências, do controle e do poder hierárquico Silva (2024).

⁵ Estrutura sistêmica é uma construção da branquitude que hierarquiza a sociedade, aprisiona corpos e subjetividade, não se resumindo a um mero ato isolado, trata-se de fenômenos estruturais e estruturantes. Munanga (2006).

⁶ Escravidão da modernidade capitalista. Representa a exploração econômica, entrelaça o racismo e o patriarcado, processo histórico que exige uma análise interseccional entre raça, classe e gênero (Santos, 2024).

Segundo Lima (2012), pessoas assim causam receio da quebra do *status* de controle do Estado. Sempre tive dificuldade e aversão aos enquadramentos, decorar, ser disciplinada, dócil. Essas classificações que me demarcavam os espaços que meu corpo poderia ou não habitar; envolta nas finas redes de desigualdades perversas impostas pelo projeto de morte, decidi então aprender a sobre-viver em outros lugares, não me via ali, o projeto bem arquitetado para expulsar pessoas iguais a mim das escolas deu certo! Um lugar repleto de cômodos cheios de incômodos, para quê estudar? Ninguém muito inteligente se parecia comigo, lembrei-me dos Racionais MCs (2003)

Fazer o que se o maluco não estudou 500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou desesperô aí, cena do louco. Invadiu o mercado farinhado armado e mais um pouco isso é reflexo da nossa atualidade. Esse é o espelho derradeiro da realidade não é areia, conversa, xaveco porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco ser empresário não dá, estudar nem pensar. Tem que tramar ou ripar pros irmãos sustentar ser criminoso aqui é bem mais prático rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático será instinto ou consciência viver entre o sonho ou a merda da sobrevivência (Racionais, 2003).

O rap, assim como outras tantas expressões artísticas de rua, se apresenta como uma urgência para o currículo que enaltece e não explora a vida, além de expressar diferentes formas de compreensão e denunciar diferentes desigualdades vivenciadas por sujeitos colocados em subalternidades, Custódio, Santos e Mendes (2025) os nomeiam como indóceis.

Retornando à prosa, após 9 anos, retornei ao ambiente escolar com mais de 20 anos, para correr atrás do “prejuízo”, ingressei na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ali iniciei a confluência com professores como Lígia Soares Sene, professora de língua portuguesa, onde me apaixonei pela literatura, ler, escrever diferente, trechos e poesias, conheci pessoas importantes como Carolina Maria de Jesus, Paulo Freire, Machado de Assis e outros que se pareciam comigo.

Ao finalizar essa etapa, ingressei no curso Técnico em Meio Ambiente, na modalidade Profissionalizante e Ensino Médio, pela Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Entre em outro mundo, conheci o professor João Carlos de Oliveira, mais conhecido como criaturinha, comecei a visualizar as brechas nas grades dos currículos-monocentros, minha curiosidade e a criticidade foram ampliadas, acessei as bases das lutas de classe, de gênero e racial conhecendo a organicidade dos movimentos como a Marcha Mundial das Mulheres e o Movimento Negro Unificado, onde conheci a historicidade, importância e

atuação políticas cunhadas pela atuação desses movimentos, conheci a força da coletividade, solidariedade, envolvimento e ações de formações de base.

Em todos esses lugares, ocupando, me conhecendo, conhecendo a realidade concreta e fazendo o “bom uso da raiva”, aceitando o convite da Audre Lorde (2007), me envolvi com o movimento da Vida em envolvimento, minha existência como ser-coletivo, que sente a necessidade de lutar. Assim, a minha curiosidade foi se ajustando à de tantos outros intelectuais que já produziam uma educação para além do Capital, em detrimento da Vida.

METODOLOGIA

Conheço, logo desqualifico!

A presente pesquisa possui o caráter teórico-reflexivo e através de análise documental, pretende-se cartografar o documento orientador curricular; o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFU, 2018) de Ciências Biológicas em Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, ancorada em perspectivas problematizadoras e anticoloniais, evidencia que existem intencionalidades na elaboração do currículo e, como consequência, uma “desclassificação” ao realizar a busca pela palavra Vida- vida, como a mesma aparece sob quais perspectivas e contextos.

Entendemos a necessidade da reinvencão de uma educação crítica e de valorização da Vida em conectividade e que precisa ultrapassar práticas e teorias aliadas ao Cis-tema patriarcal, capitalista e racista colonizador.

Assim, a formação docente deve incorporar saberes ancestrais, anticoloniais e de cuidado coletivo/planetário/popular, construindo possibilidades de rExistências e transformação revolucionária do ponto de vista teórico-prático. Diante do exposto, este trabalho possuiu uma audaciosa e transgressora tarefa, porém, nada nova.

Por meio da investigação crítica, por meio da cartografia, Laura Scherer e Carmem Grisci (2022, p. 2), o movimento cartográfico diz respeito às “[...] matérias relativas à vida, à subjetividade, algo que é simultaneamente singular e coletivo. Por isso, não é nada estanque, está sempre em movimento e se caracteriza por ser relacional, por estabelecer relações entre o sujeito-participante e o seu meio”. Suely Rolnik (2014, p. 23) entende que a escrita pode ser uma máquina que agencia a desinstalação das marcas no corpo, por isso, a cartografia enquanto metodologia “[...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos sua perda de sentido e a formação de outros: mundos que se criam para

expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos”.

Nesse sentido, pretendemos compreender o que se ensina sobre Vida/vida na formação inicial de professoras(es) de ciências e biologia no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

O método visa a investigação, abordagem e discussão sobre a formação de professoras e professores em ciências e biologia, como podemos superar as contradições e apreender a práxis⁷ de uma educação popular que ultrapasse os ensinamentos hegemônicos.

Analisar o conceito de Vida-vida no último PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por fim, elaborar um manifesto por um currículo que enalteça Vida e que possa contribuir com o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Ciências Biológicas em Licenciatura (UFU), Campus Pontal, que se encontra em fase de revisão. Para isso, escolhi duas perguntas norteadoras⁸, que vão nos guiar por essa trajetória cheia de encruzilhadas e contradições: qual a concepção de vida para as Ciências Biológicas? E quais são as implicações dessas concepções na formação dos professores de ciências/biologia da educação básica?

Para isso, decidimos tecer a escrita/prosa desse texto por meio de um manifesto. Dessa forma, a proposta aqui é tecer coletivamente a reinvenção para essa confluência, mais que isso, convidamos os sujeitos comprometidos com a multiplicidade, aliados com as diferenças, para juntos invocar práxis já existentes e reinvenções que se opõem à aniquilação de outras formas de existir e pensar que não estão profundamente comprometidas com o modelo de imposição dentro de uma binaridade existencial. Assim, será possível praticar um currículo-encruzilhada.

Currículo-Monocentrado

Os anos se passaram, precisei fazer uma escolha de trabalhar depois que me formei como técnica em meio ambiente. Após quatro anos, ingressei na Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, na licenciatura do curso de Ciências Biológicas.

Lá me deparei com outras realidades e de novo me deparei com o currículo, que irei chamar de currículo-monocentrado. Destaco aqui que as críticas e apontamentos

⁷ Práxis, para o professor Paulo Freire (2005), significa a junção da teoria e prática, numa perspectiva crítica e emancipadora.

⁸ Orienta-se a partir do Sul, tornando as realidades, saberes e experiências latino- americanas e do hemisfério Sul como ponto de referência.

desenvolvidos neste texto não se referem ao trabalho apresentado com seriedade por professores e alguns estudantes do curso que escreveram o PPC da licenciatura do Campus - Pontal, mas à manifestação do patriarcado, capitalismo, racismo, ao amontoado de violências históricas estruturais, que moldam a sociedade e as relações.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento “norteador” que direciona, determina e expressa os princípios de cursos de graduação. Nele, encontramos as disciplinas, as bibliografias, as referências, o currículo e quem são os agentes de construção desse documento e a forma que esse currículo transitará nos espaços formativos do curso.

O currículo não é um mero documento, ele é Vivo, carrega consigo a força das invenções ideológicas da classe dominante e dominadora; gênero e raça, quanto à raça afirma (Munanga, 2006, p. 53): “O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudo científica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente.”

O autor nos aponta que, mesmo que tenha ocorrido uma modificação de entendimento por meio da ciência sobre a perspectiva da invenção de raça, a noção dessa classificação atravessou o tempo e os corpos por intermédio do racismo. Ele persiste e transita, pois o mesmo possui diferentes tentáculos e é estrutural.

Nesse sentido, o currículo é um território de disputas, sobretudo, ao estar ancorado e ancorar a formação constante de docentes e estudantes que ocupam os espaços formativos pelas Ciências Biológicas, ambiente no qual se ensina-ensinar o ensino da Vida.

Salienta Arroyo (2014, p. 141): “O conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionado e organizado, bem como enfatiza que as visões de mundo e de sociedade subjacentes ao currículo não estão a serviço de todos, sobretudo dos excluídos”.

Ademais, entendemos que os currículos não são imparciais, são construídos por pessoas constituídas e atravessadas historicamente pelas opressões patriarcais, racistas, coloniais, estruturadas, emaranhadas e ressignificadas pelo Capital, nesses espaços de disputas de narrativas, caminhos lineares, monoculturais, horizontais, norte-centrados, que fazem parte do projeto de aniquilação das educações-currículos-Vivos, projetos de destruição da liberdade, diversidade, das diferenças e biodiversidade.

O currículo se manifesta desde a localização do campi, a organização da sala de aula, elaboração da aula, escolha do material didático, tipos de “recursos” didáticos, disposição das carteiras e mesas, organização dos temas e sequências didáticas, embora seja a sua forma

aparente, todos esses elementos são cheios de intencionalidades de um currículo mono-centrado ou de encruzilhadas.

O PPC de Ciências Biológicas em Licenciatura do Campus Pontal analisado é o de 2018, sendo a segunda reformulação, realizada por um grupo de docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas para cumprir diferentes alterações solicitadas pelo Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Federal de Biologia (CFBio).

É importante destacar aqui, o projeto do neoliberalismo⁹ de ataque a autonomia dos professores e professoras, ao determinar de forma pormenorizada como fazer o currículo, como dar uma aula, como abordar determinados assuntos, para o neoliberalismo é imprescindível a padronização, privatização, limitar propostas autênticas de docentes, ou seja, transforma a educação e os ambientes de escolarização em empresas gerenciados por terceiros e pagas pela classe trabalhadora.

Seguimos então na análise do PPC, realizei uma busca simples procurando a palavra. Sigamos aos resultados: ao buscar a palavra ela apareceu cento e oitenta vezes, cento e trinta e sete vezes dentro da palavra **atividade**\s, duas vezes dentro da palavra **devida**, nove vezes dentro da palavra **desenvolvida**, uma vez dentro da palavra **vivida**\s, duas vezes dentro da palavra **devidamente**, uma quatro vezes dentro da palavra **envolvida**\s, uma vez dentro da palavra **ouvida**.

A palavra vida aparece solitária em alguns momentos, na página 16 ao fazer menção a melhoria na parte da estrutura do campus: “[...] significativa melhoria das condições de vida”; na mesma página menciona a possibilidade da “[...] melhoria da qualidade de vida das populações”. Na página 24 no item repete a mesma frase, na página 28 ao mencionar os egressos do curso, utiliza a mesma frase por três vezes “[...] melhorar a qualidade de vida” ao compreender a formação de forma isolada como produtora de ascensão no mercado de trabalho.

Já na página 30 no tópico “Competências e habilidades do licenciando em ciências biológicas”, encontramos a seguinte frase: “[...] responsabilidade social, ambiental, direito à vida”. Um pouco mais abaixo encontramos outra frase: “[...] valores com a vida do professor da educação básica”. Seguindo, na página 78, encontramos novamente ao ressaltar que os laboratórios atendem às normas de biossegurança, “[...] há garantia de proteção à vida e à saúde humana, animais e vegetais”.

⁹ Uma forma de totalitarismo clássico que apaga as diferenças entre a vida privada, o Estado e o mercado, transformando toda a sociedade numa grande empresa gerida por administradores, segundo Marilena Chauí (2025).

Dentro da tabela de siglas encontramos: Diretoria de Qualidade de Vida e Saúde do Servidor (DIRQS), Subprograma Observação da Vida Estudantil (PROOVE) e no decorrer da página 89 o termo aparece duas vezes. Um pouco mais abaixo, na página 99, no tópico “Auxílio estudantil”, a frase “[...] melhoria no desempenho acadêmico e qualidade de vida” aparecem duas vezes e, na mesma página, encontramos outra frase que menciona vida: “[...] ambientação à vida acadêmica”. Por fim, na página 104, no tópico “Avaliação do docente pelo discente”, cita o portal do estudante como um caminho para realizar a avaliação e “[...] acompanhar sua vida acadêmica”.

O mesmo documento (UFU, 2018) inicia apresentando a história e cultura da cidade de Ituiutaba – MG, onde está localizado o Campus Pontal, que abriga o curso de Ciências Biológicas, grau licenciatura, sendo esta uma cidade do interior de Minas Gerais, na região do Pontal do Triângulo Mineiro, próximo à divisa com os estados de São Paulo e Goiás.

O município de Ituiutaba tem sua história marcada pela mineração e agricultura monocromática-monocultura até hoje, além de possuir intensas atividades agrícolas de monocultura, sobretudo, de cana-de-açúcar e soja. No entanto, o documento não apresenta as alterações ocasionadas pela mineração, monocultura e outras ações antropológicas.

Sim, o município de Ituiutaba já foi a “capital do arroz”, tinha uma abundância de precipitação de chuva, em comparação com a aridez da monocultura de cana de açúcar atualmente. O documento do curso de Ciências Biológicas apresenta a historicidade da cidade sem aprofundamentos, sem pormenores, não apresenta os atributos da cidade, os aspectos socioculturais, apresenta a APA (Área de Preservação Ambiental) do Goiabal que é localizado a poucos passos do Campus, um laboratório Vivo que propicia a interação da teoria e prática, além disso, é o único remanescente do Cerrado na área que se transformou em urbana.

Ademais, a APA é apresentada no documento sob a perspectiva de funcionalidade, isso fica evidente, pois o cuidado, a preservação e luta para mantê-lo Vivo é iniciado e se mantém por um grupo de estudantes, não por medidas institucionais, movimento ambientalista coletivo organizado contra o avanço do Capital.

Encontramos na página 10, na seção “Apresentação do curso”, uma breve apresentação da história do curso, fazendo uma menção muito tímida sobre as instalações do Campus na cidade serem resultado de políticas públicas para o acesso de pessoas em subalternidade localizadas em cidades do interior que não possuem condições de irem para cidades maiores. Ou seja, o Campus Pontal, assim como outros campi fora de sede, nasce para cumprir o direito à educação superior que seja pública, gratuita e de qualidade, resultado da luta de classe, realizada por movimentos sociais.

Posteriormente, seguimos e encontramos na página 77, seção “Estrutura e infraestrutura”, uma apresentação quantitativa dos laboratórios e demais estruturas que o curso possui como “ferramenta” de produção de ensino e desenvolvimento da compreensão das ciências.

Já na página 84, nos são apresentadas os/as técnicas/os e os/as docentes e suas especializações, além do perfil dos estudantes, sendo a maioria de outras cidades e outros estados. Na seção intitulada: “Recursos humanos”, podemos compreender a forma pela qual o Capitalismo transforma tudo em objetos/mercadorias, queiramos ou não. Marx (1985), em *O Capital*, salienta o quanto a compreensão de mercadoria, que nos permite compreender a problemática no termo recursos humanos, utilizado não por uma mera coincidência ou sem intencionalidade:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada da coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (Marx, 1985, p. 87).

Compreendendo o currículo como um território vivo de amplas disputas, cabe aqui ressaltar que o mesmo sofreu as reformulações solicitadas do alto, assim como as universidades e os sujeitos que a fazem, do centro do seu trono do saber-fazer-ciência, por vezes adentram as escolas de educação básica propondo alterações profundas e milagrosas, fazendo julgamento dos professores com o nosso gigantismo que ali também disputam com diferentes dificuldades.

O PPC se propõe a realizar as adequações estabelecidas pelo Nacional de Educação do MEC e pelo CFBio, por entender que o grau Licenciatura precisava desenvolver autonomia através de uma identidade, além disso, atender os requisitos do CFBio. Como sugere (Arroyo, 1999, p. 139), “[...] esse tipo de inovações educativas do alto, centradas nos conteúdos, termina reforçando uma concepção e um trato reducionista da inovação e do currículo”. Logo, ficamos assim, subjugados às diretrizes e interesses superiores, nos distanciando cada vez mais de uma percepção de Vida tecida nas relações.

Arroyo (1999) sugere que determinadas modificações fora do chão de onde se atua, no caso das Ciências Biológicas, seja em sala de aula, seja na atuação em campo, pesquisa, ou em qualquer lugar, não possuem observância sobre a realidade dos sujeitos que constroem e desenvolvem de fato esses trabalhos. Além disso, geram demandas que sobrecarregam e

muitas vezes não vão alterar de forma positiva a realidade do docente nem dos futuros docentes.

As alterações mais substanciais apresentadas na página 14, seção “Alterações no projeto pedagógico do curso”, foram no ponto de vista das “disciplinas”, no aumento da carga horária total do curso, diminuição da carga horária das disciplinas específicas e a criação de onze novos componentes curriculares obrigatórios, sendo: Alfabetização e Letramento Científico (60 horas); Biologia e Cultura (60 horas); Educação para as Relações Étnico-raciais (30 horas); Fundamentos da Educação Inclusiva (30 horas), que era optativa; Metodologia de Ensino (60 horas); Oficina de Produção: Imagem e Ensino de Biologia e Ciências (30 horas), que sinto que não se comunicam entre si e com as demais disciplinas específicas da biologia, aparentando que o licenciando faz dois cursos diferentes.

Apesar de importantes discussões incorporadas nos novos componentes curriculares obrigatórios, entendo ser curioso que, apesar de todas as alterações e proposições, existe uma ausência no que diz respeito à história e filosofia das ciências biológicas. Tais campos de estudos são essenciais para fazer as seguintes perguntas: como foi a criação desta ciência que aprendemos neste curso e que devemos ensinar em sala de aula nas escolas? Quem são os personagens dessa construção?

Neste sentido, parece haver um apagamento dessa importante dimensão histórica e filosófica das ciências para uma formação contextualizada e crítica de educadores e educadoras perante os saberes científicos. Como interagir sem conhecer o processo histórico? Interagir é possível, no entanto, é necessário conhecer a história para conhecer a realidade, uma vez que a realidade é resultado dos processos históricos, sobretudo, se o desejo está em alterar a realidade. Também pensar com a filosofia das ciências para entender as bases teóricas que sustentam um campo de conhecimento e seus métodos de construção.

Ao não conhecer a própria história e nem a história da ciência ou da educação, não convida os estudantes, a comunidade humana e não humana, os futuros professores para compor esse currículo. Nesse sentido, o currículo segue erguendo os muros da universidade e criando recursos-máquinas que serão criticadas ao pisarem no chão da escola de educação básica, colocando a vida em função do Capital.

Na página 87, no tópico “Diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino”, encontramos um belo texto, que expressa idealisticamente os processos e práticas para o transmitir do conteúdo, considerando os contextos dos futuros estudantes para serem utilizados no processo de aprendizagem- ensino, no entanto, realidade é atravessada pelo

currículo que segue vivo e constitui os sujeitos, colocando em prática a concepção “bancária da educação”, Paulo Freire (2005):

[...] o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meros incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2005, p. 66).

Freire (2005) nos ajuda a compreender a importância e os desafios de uma educação emancipadora que conduz a compreensão e apreensão dos processos da vida a partir de si e consequentemente conduz ao aprendizado. O que encontramos geralmente nas salas de aula, é a transmissão dos conteúdos, educador-educandos separados pelo véu estabelecido pelas relações de poder, que se concretizam nas provas, que nos provam que o importante é memorizar para passar.

Demonstrado no tópico “Avaliação de aprendizagem do estudante”, na página 101, onde determina a forma que serão realizadas as provas, evidenciando, que compreendem que os estudantes aprenderam o “conteúdo de forma significativa” é por meio de provas, que geralmente são aplicadas todas na mesma semana e de forma que transparece o modelo conteudista como concepção de aprendizado.

Seguimos adiante e encontramos o seguinte tópico: “Atenção ao estudante”, nessa parte do PPC, são apresentadas as diferentes modalidades de assistência aos estudantes as normativas e departamentos responsáveis, aqui acreditamos ser importante ser ressaltado os avanços no que diz respeito às políticas de acesso e permanência.

No entanto, destacar as contradições que há no acesso nas tais políticas, por meio da socialização de desburocratização dos processos, sobretudo, para os sujeitos subalternizados. Além disso, as condições do departamento de ciências biológicas, encontra-se fragmentada, ou seja, as aulas ocorrem em blocos diferentes e sem acessibilidade para os que possuem mobilidade reduzida, contradizendo o tópico encontrado abaixo; “Acessibilidade à pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”.

Nesta perspectiva, ao buscarmos pelo conceito de Vida em currículo vivo, encontramos uma dicotomia entre o ensinar o ensino de vida e o entrelaçamento e práxis da vida de forma concreta nos trânsitos dos espaços, territórios e sujeitos que constroem e se constroem em oposição da Vida.

Vida, anticolonialismo e educação

O capitalismo, por meio do processo de colonização da África, América e Ásia, estabeleceu uma hierarquia de valores ligados à vida. Com isso, a colonização desqualificou continentes inteiros, argumentando que a vida da Europa era superior às demais vidas.

Altamira (2008) pontua que “A produção capitalista não apenas se reapropria da produção da cultura, crença e desejos, como também [...] os vincula de maneira direta à própria produção e circulação das mercadorias” (Altamira, 2008, p. 45). Assim, os colonizadores atribuíram maior valor à vida europeia e desqualificaram, para que fosse possível o genocídio e escravização de diferentes povos, como as vidas indígenas, africanas e asiáticas. Essa hierarquização se manifestou em diversas áreas, como na construção e desenvolvimento das ciências, da medicina e da política. Assim, a conceituação da vida está ligada diretamente à capacidade de exercer poder.

O colonialismo obriga que os conceitos sejam sempre os mesmos e que a interpretação da realidade precisa de um sentido único e homogêneo, por isso o colonialismo precisa das classes dominantes nacionais e essas classes voltadas para seus próprios interesses se organizam para a submissão à burguesia mundial oriunda dos países imperialistas e colonialistas (Barbosa, 2023, p. 43).

Quem classifica a vida tem grande poder sobre toda a sua existência, em todas as suas dimensões, escalas e manifestações. O capitalismo, pelo colonialismo, consolidou uma hierarquização da vida, voltada para a produção.

O capitalismo, conforme Marx e Engels no Manifesto Comunista, somente poderia existir mundialmente, ou seja, todas as estratégias de dominação do capitalismo precisavam de uma direção que tornaria toda a produção e consumo válidos universalmente (Barbosa, 2023, p. 43).

Todo o conhecimento científico da Europa e depois dos Estados Unidos influenciou significativamente a classificação da vida e, com isso, foi possível construir e garantir práticas destrutivas para os povos originais, a fauna e flora dos continentes colonizados.

Assim, o conhecimento eurocêntrico classificou e hierarquizou a Vida por meio das suas justificativas ligadas à moralidade produtiva. Desta forma, a edificação de uma epistemologia eurocêntrica-capitalista contribuiu decisivamente para a desvalorização dos povos originários de todos os continentes juntamente com os conhecimentos desses.

Tais conhecimentos garantem a Vida na dimensão de sua existência, para além das fortificações epistemológicas produtivas; assim, os povos originários de todos os continentes

colonizados têm uma compreensão holística da Vida e essa é materializada na relação direta com a natureza e, ao mesmo tempo, compreendem que também são natureza.

Desde o início da colonização, o objetivo dos colonizadores era o lucro e, com isso, era preciso constituir um caminho de desqualificação da vida para os povos, a fauna e a flora dos países colonizados.

Historicamente, a colonização se baseou na exploração da natureza e na mão de obra violentada pela escravidão; assim, a força de trabalho de povos colonizados somada à exploração da natureza deu sentido à existência científica exploradora. A vida desses povos, portanto, foi reduzida a um valor mercadológico e a vida, enquanto natureza, a uma “mera” mercadoria. Com isso, todas as suas formas de existência cultural materializadas nos modos de vida foram submetidas a processos de degradação, destruição, morte e aniquilamento.

A partir da compreensão de que os currículos são territórios de disputas (Arroyo, 2013) por se tratar da formação e construção de sujeitos. Partimos do pressuposto de que os currículos maiores, por estarem inseridos em uma sociedade da manutenção estrutural das desigualdades, se propõem a perpetuar a subordinação colonial, capitalista, patriarcal, ou seja, hierarquização e por proliferar saberes hegemônicos, desenvolvidos e centralizados no Norte global.

A deslegitimação das Ciências ocorre, sobretudo, com as Ciências do sul global, asiáticas e africanas, localizadas na periferia do capital. Primeiro, elas foram saqueadas para exercício e manutenção e justificar o patriarcado, capitalismo e racismo, fenômenos imbricados que mantêm as opressões, desigualdades e perversidades, por meio da organização social e do sistema capitalista. Assim, “A burguesia afirma ainda que deve ser a minoria inteligente e capaz, os ricos e os doutores, quem deve governar a maioria que eles consideram brutos e incapazes” (Machel, 1979, p. 18).

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de buscar Currículos-encruzilhadas, que superem os saberes hegemônicos, os quais estão ancorados em epistemes coloniais, possibilitando a formação de profissionais que não só reproduzem os conteúdos em função da exclusão, mas que sejam educadores críticos.

Logo, desejamos então formar pessoas que sejam capazes de transgredir e dispersar saberes e práticas alicerçadas na autonomia, capazes de gerar rupturas e superar as desigualdades e perversidades, sobretudo educacionais, impostas pelo Cis-tema patriarcal-capitalista-colonial-racista, sendo o capitalismo a coda nodal que agrupa e reorganiza todas as opressões que vieram antes e depois dele.

A construção das Ciências, sobretudo das Ciências menores e não legitimadas, é atravessada historicamente pela colonização e escravidão no Brasil, instituição profundamente patriarcal, por marcar o lugar das mulheres negras como cuidadoras e para exercer a função da reprodução de mais pessoas escravizadas. Eis um retrato de uma sociedade racista, pois a determinação de inferioridade partia da cor da pele e definia a forma de vida e como cada sujeito ocupa, a construção do saber/ser passa pela elaborada estruturação e classificação colonial. Assim, segundo Enguita (1989, p. 69),

O “encargo do homem branco”, sua “responsabilidade”, seu “trabalho civilizador”, não são, afinal, senão eufemismos para designar o tremendo e brutal empenho europeu em fazer os outros povos abandonar seu modo de vida em troca das excelências modernas de converter-se em proletário, seja agrícola ou industrial.

Essa trama é antiga! Os povos originários do Brasil foram considerados pelos saqueadores-colonizadores passíveis de serem docilizados, educados e fáceis de dominar, sendo ensinados a partir da imposição dos saberes vindos do Norte, ou seja, legitimados.

Dessa forma, desconsideram-se completamente as suas culturas, as formas de compreensão de ensino, os saberes-trocas, os modos de vida, os modos de existência dos mesmos, implantando a monocultura da existência. Já os negros e negras foram lidos como não seres, como sub-humanos, sem alma, e nessa perspectiva, não teria problema algum serem escravizados, mortos e roubados.

Nesse sentido, considerados “coisas” passivas e não-gente, não possuem história, não compreendem as complexidades da construção dos saberes, realizados por homens brancos, iluminados pelo alto, sentados na ágora, a produzir os caminhos e descaminhos da compreensão, organização da vida e, acima de tudo, a edificação e legitimação dos saberes.

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que reagem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Os conhecimentos produzidos a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – são considerados inferiores e segregados na forma de “apartheid epistêmico” (Rabaka, 2010).

Essa herança no desenvolvimento e difusão dos conhecimentos legítimos ou não, dos saberes, escolarização e cultura atravessou, por meio do epistemicídio dos povos negros

(Carneiro, 2023), a morte e o roubo da compreensão da Vida, sobretudo, dos conhecimentos, das práxis culturais e das expressões de diferentes formas de compreensões e de relações com a Vida desses territórios que foram colonizados. A elaboração de currículos e pedagogias hegemônicas é resultado de processos históricos de exploração, patriarcal, colonial e racista no modelo do sistema capitalista.

Constata-se que os currículos, práticas pedagógicas e as ciências são fruto de um apagamento histórico e expropriação de saberes “outros”. Sueli Carneiro (2023) aponta o apagamento ou morte do pensamento negro, sobretudo no Brasil: “É assim que o negro sai da história para entrar nas ciências, a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa” (Carneiro, 2023, p. 58). A autora conceitua o fenômeno como epistemicídio, o qual não ocorre somente no campo das divisões de classe e trabalho, mas sim de forma sistêmica, estrutural, cíclica e indissociável

Nesse sentido, compreendemos que a construção dos currículos, sobretudo das Ciências Biológicas e de seu ensino, é resultado de processos históricos de exploração colonial, racismo científico¹⁰ e Darwinismo social¹¹. Franz Fanon (2008, p. 34) denuncia exatamente isso: “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”.

Fanon (2008) nos faz outro importante apontamento sobre a maneira como sujeitos colonizados são condicionados a rejeitar a si mesmos, sua própria história, ancestralidade, saber, cultura, e até mesmo sua linguagem, pois a cosmovisão de existência perpassa pela colonialidade estrutural que forja corpos na lógica binária, classificatória de subordinação, incluindo os conhecimentos científicos a serem ou não estudados, no entanto, quando alcança a consciência que ocupa lugares através de imposições, o mesmo carrega consigo ferramentas de aniquilação dessas condições de assujeitamento.

Vida, materialismo e anticolonialismo

*“Se a aparência fosse igual a essência
não precisaremos da ciência”*

Karl Marx

¹⁰ Pseudociência cunhada no século XIX que utilizou métodos falsos para provar e justificar a superioridade da raça branca e preservar a manutenção do racismo e perversidades, segundo Munanga (2013)

¹¹ Teoria fundamentada com base na superioridade racial, social e cultural, a qual afirma-se dividida entre grupos superiores e inferiores, e consecutivamente os inferiores deveriam ser subordinados aos superiores (Munanga, 2013).

Abordar, investigar e discutir sobre a formação de professoras e professores em ciências e biologia e como podemos superar as contradições e apreender e reinventar uma educação/currículo-encruzilhadas requer um olhar atento, crítico e sensível para além do que apresenta.

Partimos de certos questionamentos como: é possível conhecer a realidade, para além do que se apresenta? É possível que compreendamos os fenômenos, objetos que estão dados na formulação da sociedade, na formação da ciência, na formação da educação, currículos e pedagogias? e como tudo isso nos atravessa? É possível entender o conceito de Vida-vida no ensino de ciências biológicas a partir da construção do lugar e espaço no qual estamos inseridos?

Para tecer essa discussão sobre a formação de professoras e professores em Ciências e Biologia na UFU – Campus Pontal, recorreremos à crítica realizada fundamentalmente por Karl Marx a uma sociedade na qual as relações são baseadas pelo do sistema capitalista.

No entanto, Netto (2020, p. 11) reforça que: “[...] pensar o marxismo contemporâneo como realidade monolítica, homogênea e perfeitamente pronta e acabada, contudo, está longe de expressá-lo no que ele tem de melhor”, ou seja, a problemática está para além das relações de classe.

Além da crítica, pretendemos repensar o ensino-ensinar-saber-poder-curriculum, historicamente engendrado pelo patriarcado, capitalismo e racismo e (re)pensar-dialogar com práxis de encruzamentos existentes que resistem e estão Vivas e podem ser incorporadas na superação das contradições, reinventando-se e cocriando educações populares que ultrapassem os modos de ensino hegemônicos.

Para que, dessa forma, o ensino de ciências e biologia seja alinhado com práticas de alianças e reconhecimento de diferentes formas de Vidas que se opõem e arriscam no ensino emancipador, autônomo, afetivo, transgressor e crítico.

Compreendemos por meio dos estudos de Marx e Engels (2001) que seja possível e imprescindível acessar, mergulhar e nos embriagar na realidade e como ocorre sua realização e transformação por meio das crises do capital.

De fato, o conhecimento é algo próprio da condição humana, pois somos sujeitos do conhecimento, a partir das construções sociais, ou seja, o conhecimento não é algo dado, instituído ou inato de uma seleta parte da sociedade, como um dia foi estabelecido através da divisão do trabalho:

[...] o segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem. A divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certas tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas (Marx; Engels, 2001, p. 301).

A compreensão da Vida e de como se vive, pensa e transita pela existência, se dá de diferentes formas, no entanto, todas elas perpassam pela construção e invenção de hierarquias impostas, uma vez que essa construção é feita por meio das relações sociais, de classes, gêneros, raças e sobretudo o acúmulo histórico das sociedades.

Houve um dado momento da história em que a compreensão da vida concreta era entendida por meio do idealismo. A partir do pensamento positivista, a realidade, as relações sociais e todas as condições de vida se davam nos mundos ideais, cheios de boas intenções e iluminação do alto. Por meio dessa concepção, a construção da realidade e qualquer tipo de alteração da mesma se daria por ideais contemplativos de outras formas de sociedades, pensadas por iluminados que enxergavam a vida do alto sem qualquer atravessamento de opressões.

Currículo-Encruzilhada

A audaciosa façanha que pretendemos ao invocar um currículo-encruzilhada repito não é novidade. A educação popular, pensada e desenvolvida pelo professor Paulo Freire e por diferentes agentes populares, é uma prática Viva e ancestral, de educações- currículos de circularidades, de gingas de encruzilhadas de diferentes possibilidades, onde os diferentes caminhos podem confluir, dialogar de forma harmônica, sensível e capaz de potencializar a construção de saberes Vivos.

Por meio da compreensão da realidade é possível exercer o papel de cidadão crítico, Vivo, pois compreendemos a história e a historicidade, para entendimento do presente e construirmos coletivamente ferramentas de interpelações das desigualdades em quaisquer esferas da Vida e atuar de forma que alteremos a realidade de forma profícua.

A pedagogia Freiriana foi profundamente determinante na proposição em propor invenções práticas de educações outras; educações que se fazem ao abarcar saberes populares e promovem a sua valorização. Ou seja, saberes que valorizam as trajetórias que o aprendiz já carrega consigo, que se concretizam nas experiências de cada sujeito envolvido no processo da apreensão e troca desses saberes, educações que existem e acontecem longe da perspectiva horizontais e hierárquicas.

Historicamente, sujeitos subalternizados têm se aquilombado para resistir às micro e macro violências. Pensar uma pedagogia social e crítica está diretamente relacionado ao que esses sujeitos já produzem cotidianamente em seus territórios, como ensino e aprendizado. autóctones, ou seja, das próprias camadas populares da classe trabalhadora e diferentes aliados, como os movimentos sociais, cursinhos populares, movimentos estudantis dentre tantos outros.

O desenvolvimento das metodologias de educação para jovens e adultos, por exemplo, teve como objetivo a liberdade e soberania dos estudantes “tardios”, pois, para saber, ter direito de acessar a democracia através do voto, era necessário ser minimamente alfabetizado, e ser “gente” era necessário ler e escrever, ou seja, acessar a realidade para alterar a mesma.

Nesse sentido, o fazer educacional popular reconstrói o entendimento de ensino, sobretudo o tradicional, pensado e feito pelo alto, pelos homens iluminados, o saber popular altera a lógica hegemônica da binaridade, transgredindo, encontrando brechas nas encruzilhadas ancestrais para se rizomar (Deleuze; Guattari, 2011). Quanto à construção hegemônica dos saberes, argumenta Rufino (2018):

Há um vasto repertório que, se for desalinhavado, nos aponta o tom das mentalidades racistas, monoculturais e hierarquizadoras de saberes. O que é enunciado pela boca do monorracionalismo ocidental como impulso, possessão, fetiche e desregra é aqui rasurado e reinscrito na dimensão dos saberes do corpo (Rufino, 2018, p. 158).

Deste modo, vale ressaltar a importância do aquilombamento para que não esqueçamos e avancemos na retomada das educações e reinvenções de outras possibilidades de existências. Santos (2023) nos rememora a resistência quilombola e entendimento de relações de Vida e com ela através do resultado da luta pela existência soberana cunhada pelos quilombolas e nos ensina a quebrar os azulejos e deixar a terra entrar.

Pois a terra e suas confluências com outras formas existentes de Vida têm muito a nos ensinar, por estar presente nos caminhos da encruzilhada. “A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da Vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo” (Rufino, 2019, p. 10).

O sul epistemológico é avistado através de um lugar-espaco-tempo para reiniciar: “[...] meio aos cacos, por aquilo que permanece em meio aos escombros, mas que permanece vivo em caminhos inacabados” (Rufino, 2019, p. 04) quanto à reinvenção de currículos de

encruzilhadas, a episteme que nos direciona na Des-organização e retomada às encruzilhadas, lugar de caminhos múltiplos, coexistências harmônicas e confluências pulsantes.

A encruzilhada não é mera metáfora ou alegoria, nem tão quanto pode ser reduzida a uma espécie de fetichismo próprio do racismo e de mentalidades assombradas por um fantasma cartesiano. A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos (Rufino, 2019, p. 04).

O currículo-encruzilhada diferente do currículo-monocentrado, não pretende desprezar e anular os saberes norte e estadunidenses centrado, mesmo sabendo que boa parte do que eles dizem ter sido criado por eles, foi saqueado por meio da colonização e apropriação de territórios e sujeitos colonizados e colocados em espaços de subalternidades, a encruzilhada possibilita circularidade, segundo Rufino (2019, p.158) “[...] aspectos que podem ser percebidos na capoeira, mas também em todas as dinâmicas de transformação, reprodução, multiplicação, possibilidade, imprevisibilidade, criação, comunicação, mediação e tradução”.

O que pretendemos é nos ancorar, valorizar e dar espaços nos currículos para educações que enaltecem a Vida. No entanto, sabemos que, assim como todos os direitos acessados, essa tarefa de colocar a Vida no centro, considerar diversas possibilidades de saber- fazer- ensinar é uma tarefa coletiva, por isso, optamos e apostamos no manifesto pelo conceito de Vida, Freire argumenta:

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Está, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de coisas (Freire, 2013, p. 60).

Nesse sentido, os movimentos de luta têm muito a nos ensinar, assim como os currículos propostos pela escola quilombo, a pedagogia da alternância, e a Escola Nacional de hip-hop, alguns poucos exemplos que iremos apresentar como brechas encontradas nas grades curriculares monocentradas.

Na tentativa ativa de perturbar os alicerces e provocar as interpelações que desejamos, apostamos nos avanços dos sujeitos não-docilizados, que se propõem a colocar seu corpo-vida nas tramas das disputas pelos espaços e sinalizar as possibilidades das encruzilhadas.

Sob a compreensão de que os currículos são acúmulos históricos de diferentes processos constituídos por sujeitos, a construção coletiva da confluência consciente do currículo-encruzilhada não está dada, pronta ou algo inalterado.

Na encruzilhada, nos reencontramos (Santos, Meneses, 2010), que nos inspira com sua proposta conceitual nomeada de “ecologia de saberes”, uma perspectiva que aposta na dialogicidade horizontal entre os conhecimentos e as práticas, que valoriza a coexistência dos diversos modos de vida; promovendo a visibilidade dos sujeitos.

Rufino (2018), divergindo das ciências alicerçadas pelo norte global, que existem somente verdades polarizadas, na pedagogia das encruzilhadas, nos aponta que há diferentes caminhos possíveis e caminhos para confluência entre as diferentes formas de compreensão e relação com a vida e relações com ela, ou seja, não há distinções ou hierarquizações.

Considerações finais: para seguir refletindo

As reformulações curriculares do alto, que consistem em mudar para manter, figuram-se como reformulações de discursos e práticas de aniquilação da espontaneidade, coletividade, autonomia, envolvimento e diferentes possibilidades. Nesse sentido, acreditamos que as perguntas e práxis referentes ao currículo precisam ser modificadas e direcionadas aos sujeitos que são atravessados e formados por um currículo de oposição à Vida.

O currículo não começa nem termina nos documentos orientadores. Ele é formado desde a organização da sala de aula, a condução da mesma, sobretudo, dos atravessamentos que constituíram os sujeitos que constroem cotidianamente esse currículo e suas aplicações nos ambientes escolares de formação.

Esse manifesto pretende causar uma organicidade circular entre e com os corpos e territórios que não se encontram nos currículos nos quais são formados, originando fissuras que possibilitem a visualização das biodiversas encruzilhadas.

Retomamos as perguntas propostas neste trabalho: qual a concepção de Vida encontrada no PPC do curso graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFU/Campus Pontal? Ao observar a aparência do documento encontramos a Vida, no entanto ao nos aprofundar na materialidade nos deparamos, predominantemente, com uma educação que se alinha aos interesses em função do Capital.

Quanto à proposta de um currículo exequível de uma educação de Vida encontrada nas diferentes possibilidades das encruzadas, convocamos a retomada do ensino já praticado em espaços não formais educacionais. Assim, nos quilombos, nas praças e na prática real da educação popular desenvolvida com seriedade e metodologia estão pistas para seguirmos articulando uma educação não somente sobre a vida, mas com a Vida.

Referências

ALTAMIRA, César. **Os marxismos do novo século**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, v. 3, p. 131-164, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Racionais MC's. **A Vida É Desafio - Nada Como um Dia Após o Outro Dia**, Vol. 1 & 2. 4 de março de 2003.

BARBOSA, Tulio. **Manual anticolonialismo: V. 1 - A construção do colonialismo hoje**. 2023.

ROCHA, Carvalho. **A natureza e naturalização sob a forma mercadoria: O parque TIZO na situação metropolitana de São Paulo**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz, Companhia das Letras, 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 05 ago. 2026. , 2019

CUSTODIO, Karen Daniela de Sousa; Santos, Mike do Nascimento; MENDES, Agatha de Jesus. **Racismo ambiental e injustiça socioambiental: experiências de resistências e indocilidade do bioma Cerrado**. In: Tiago Amaral Sales & Fernanda Monteiro Rigue (Org). **Educar em ciências no contemporâneo: desafios e possibilidades**. 1ed. Ituiutaba: Editora Barlavento, 2025, v, 1, p.153-173.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. 2ª edição. São Paulo: Ed. 34, 2011.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Sociedade e Estado, v. 31, p. 25-49, 2016.

LIMA, Alberto Jorge Correia de Barros . **Direito penal constitucional. A imposição dos princípios constitucionais penais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

LORDE, Audre, “**Aprendendo com os anos 1960**”. In **Sister Outsider: Ensaios e discursos de Audre Lorde**. Berkeley: Editora: Crossing Press, 2007. p. 134-144.

MACHEL, Samora. **Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria**. Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO, 1979.

MARX, Karl. **O Capital, livro I**. x ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre" raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, n. 68, p. 46-57, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro**. Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: Editora da UFF, p. 21-34, 2013.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx: uma biografia**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

RABAKA, Reiland. **Against epistemic apartheid: W. E. B. Du Bois and the disciplinary decadence of sociology**. United Kingdom: Lexington Books, 2010.

RACIONAIS MC's. **A Vida É Desafio - Nada Como um Dia Após o Outro Dia**, Vol. 1 & 2. 4 de março de 2002.

RACIONAIS MC's. **Da ponte pra cá - Nada Como um Dia Após o Outro Dia**, Vol. 1 & 2. 4 de março de 2002.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antonio Bispo dos. 2023. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 638p.

SANTOS, Marina Santos Pereira. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Pontos de Interrogação–Revista de Crítica Cultural, v. 14, n. 3, p. 261-266, 2024.

SANTOS, Mike Nascimento dos; SALES, Tiago Amaral. **Educar com Gaia**: aprender e entrar em relação com uma Terra/terra viva e ferida em tempos de desastres. **Oikos: Política Social em Debate**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2026. DOI: 10.31423/oikos.v37i1.22029. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/22029>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SCHERER, Laura Alves; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Cartografia como método de pesquisa para estudos de trabalho e subjetividade. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 26, supl. 1, e210202, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210202.por>.

SILVA, Érick Santos da. (Re)pensando as masculinidades negras: Reflexões a partir de Bell Hooks. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, [S.l.], n. 12, v. 1, p. 69-78, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal. Curso de Ciências Biológicas. **Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas: grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2018. Disponível em: <https://www.icenp.ufu.br/graduacao/ciencias-biologicas/projeto-pedagogico/licenciatura2018>. Acesso em: 20 jul. 2026.