

**PROFESSORES, MAS... EDUCADORES AMBIENTAIS?****TEACHERS, BUT... ENVIRONMENTAL EDUCATORS?**Marlécio Maknamara<sup>1</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa objetivou investigar possibilidades de uma experiência da educação ambiental a partir dos processos de subjetivação engendrados em pesquisas (auto)biográficas de professores/as de Biologia e de Geografia. A metodologia adotada contemplou leitura, descrição e problematização de narrativas (auto)biográficas e tomou a genealogia como abordagem metodológica, procurando evidenciar os aspectos reguladores do (auto)biográfico sobre a docência naquelas disciplinas escolares. Do material empírico investigado, há dispositivos (dispositivo de emocionalização, dispositivo pedagógico da iniciação à docência), discursos e posições de sujeito docente (perito didático, deficitário, espreitador, conciliador, indestrutível, inventivo, encantado) que aproximam e que distanciam professores e professoras de uma experiência da educação ambiental que pressuponha e faça desviar, insurgir, diferenciar, criar. Conclui-se que a EA é uma importante tecnologia política voltada a fabricar princípios de inteligibilidade ecológica e formas de relação com a natureza também em pesquisas (auto)biográficas.

**Palavras-chave:** Michel Foucault; Discursos; Subjetivação docente; Educação ambiental.

**Abstract:** This research aimed to investigate possibilities for an environmental education experience based on the subjectivation processes engendered in (auto)biographical researches by Biology and Geography teachers. The methodology included reading, describing, and problematizing (auto)biographical narratives and used genealogy as a methodological approach, seeking to highlight the regulatory aspects of the (auto)biographical on teaching in those school subjects. From the empirical material investigated, there are devices (emotionalization device, pedagogical device of initiation into teaching), discourses, and teachers subject positions (didactic expert, deficient, spy, conciliator, indestructible, inventive, enchanted) that bring teachers closer to and distance them from an environmental education experience able to presuppose and cause deviation, rebellion, differentiation, and creation. It can be concluded that environmental education is an important political technology aimed at creating principles of ecological intelligibility and forms of relationship with nature, also in (auto)biographical research.

**Keywords:** Michel Foucault; Discourses; Teacher subjectivation; Environmental education.

## 1 Introdução

Houve um tempo em que “contar” interessou quase que somente a professores/as de matemática ou de língua portuguesa, mas hoje o mesmo termo – no sentido de “narrar” – passou a compor o léxico, o foco e o imaginário de docentes e investigadores em Educação. Pesquisas que se valem de narrativas têm sido feitas de múltiplas maneiras e incluído uma variedade de fontes, procedimentos e práticas (Squire *et al.*, 2014; Santos; Völter; Weller, 2014; Creswell, 2014). No Brasil, especificamente, há quase 30 anos tem-se recorrido a narrativas para pesquisar e formar docentes (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015),

---

<sup>1</sup> Bolsista PQ do CNPq. Foi Professor Visitante na La Trobe University, onde realizou seu estágio de pós-doutorado com Bolsa CAPES PVEx. Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental e Justiça Climática no Nordeste/SECADI/MEC (2024-2025). Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, RN, Brasil. E-mail: [maknamaravilhas@gmail.com](mailto:maknamaravilhas@gmail.com)



com destaque para pesquisas narrativas de cunho (auto)biográfico, centradas na experiência vivida. Nos tempos em que a vida das pessoas anseia exaustivamente por exposição e atração de público (Sarlo, 2007; Sibilia, 2008), não deixa de ser curioso que nosso campo tenha reconhecido o falar de si não apenas como desejável, mas sobretudo como necessário.

Quando pesquisas (auto)biográficas têm sido significadas<sup>2</sup> como “espaços possíveis de devires, de redefinição da dimensão política de nossa existência” (Reigota, 2008a, p. 67), quando se assume que trazem ao campo da educação ambiental (EA) perspectivas de “aprofundamento teórico e metodológico inovadoras” (Reigota; Prado, 2008, p. 16), é porque narrativas (auto)biográficas tornaram-se centrais tanto às disputas por significação da docência (Maknamara, 2024), quanto às possibilidades de uma experiência da educação ambiental. Narrativas de si em que extensionistas e docentes priorizaram a temática ambiental foram trabalhadas por Reigota e Prado (2008). Esses escritos foram chamados de “bio:grafias”, mas “não são nem podem ser considerados narrativas autobiográficas” (Reigota; Prado, 2008, p. 128).

A pesquisa aqui relatada, ao tomar as pesquisas (auto)biográficas como práticas discursivas<sup>3</sup> atravessadas por relações de poder que concorrem para a subjetivação docente, objetivou investigar possibilidades de uma experiência<sup>4</sup> da EA a partir dos processos de subjetivação engendrados em pesquisas (auto)biográficas de professores/as de Biologia e de Geografia. Ao considerar a movimentação em torno dessas possibilidades de relações entre EA e Biologia e Geografia, áreas de minha formação inicial, a hipótese era a de que pesquisas (auto)biográficas de docentes dessas disciplinas escolares seriam instâncias privilegiadas de ver e de dizer a constituição de educadores/as ambientais.

---

<sup>2</sup> *Significar* é a prática de investir nas dinâmicas de sentido segundo uma posição e vontade específicas, fazendo tomar partido em uma política cultural.

<sup>3</sup> *Discurso* não é mero fato linguístico, remete a “jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (Foucault, 2003, p. 9). Ou seja, pode ser entendido como “prática articuladora de elementos por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricações de sujeitos” (Maknamara, 2011, p. 129). Isso “possibilita localizar no discurso aquilo que ele tem de tão insidioso apesar de sutil, aquilo que ele tem de tão produtivo apesar de incerto. Possibilita, enfim, localizar seus jogos de poder” (Maknamara e Paraíso, 2013, p. 49).

<sup>4</sup> Desde Maknamara (2011), tenho conceituado *experiência* como um produto histórico e linguístico conectado a significados articulados discursivamente.



## 2 Referencial

As teorias pós-críticas em educação, referencial desta pesquisa, destacam a imersão de vidas em um emaranhado de relações e práticas sociais engendradas discursivamente. Colocam em evidência os variados artefatos e processos que atribuem sentidos a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos. Para elas, ocupar-se de sujeitos pedagógicos implica em renunciar a universalismos e essencialismos nas articulações entre discurso, sujeito e experiência. Para as teorias pós-críticas em educação, a questão fundamental da linguagem não é a representação (com um sentido empirista em que palavras simplesmente corresponderiam a coisas) nem a mediação (com um sentido pragmático em que caberia à linguagem fazer a mera troca de significados entre sujeitos): a questão fundamental da linguagem nas teorizações pós-críticas é a criação – aqui, a linguagem não é decalque nem troca, a linguagem é truque, é produção de sentidos e verdades (Maknamara, 2018).

Aqui, sujeito comporta pelo menos dois significados: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 235). Em ambas as acepções está em jogo o exercício do poder a fim de regular a conduta de um indivíduo, seja pelos outros, seja por si mesmo. Isso me levou a entender que nenhum sujeito pedagógico existe fora ou antes de um discurso que a ele corresponda, de um discurso que o posicione como indivíduo assujeitado a esse mesmo discurso, um discurso que cuide sistematicamente para forjar um sujeito a quem aparentemente apenas se refere quando esse mesmo discurso diz o que diz sobre tal sujeito. Nesse sentido, um sujeito pedagógico é constituído “peça por peça”. Se as verdades ditas sobre indivíduos, os saberes por elas instituídos e as divisões que elas suscitam atuam na produção de sujeitos (Maknamara, 2011), “o sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece” (Díaz, 1998, p. 15). Discursos pedagógicos – ao descrever e explicar como são, por exemplo, docentes e estudantes e para eles estabelecer verdades – disponibilizam saberes que fazem parte da constituição e regulação daqueles mesmos sujeitos, contribuindo, inclusive, para tornar hegemônicas formas particulares de subjetividade. Significa que analisar modos de subjetivação<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Entendo *subjetivação* como o processo em que ocorre transformação de um indivíduo em um tipo particular de sujeito, em um sujeito de determinado tipo, em um sujeito que se relaciona consigo e com outros de modo específico (Maknamara, 2018b). Ao pressupor um sujeito que não é “um penso logo existo capaz de armar a própria armação” (Amorim, 2010, p. 116), mas “é algo produzido, fabricado, de acordo



docente requer “compreender as posições do sujeito no discurso através das diferentes práticas discursivas compreendidas como práticas significantes” (Díaz, 1998, p. 19).

Em um discurso, *posições de sujeito* dizem respeito a “posições que se objetivam e que podem entrar num jogo de distribuições e de hierarquias que remetem à distribuição de poder” (Díaz, 1998, p. 23). Tornar-se docente é, então, uma questão das múltiplas posições de sujeito disponibilizadas, demandadas, acionadas e passíveis de serem assumidas por indivíduos no interior de discursos pedagógicos. Logo, docentes são sujeitos de discursos específicos, sujeitos posicionados e regulados discursivamente, são produtos de práticas discursivas – inclusive das pesquisas (auto)biográficas.

Se tanto a produção de conhecimento através da linguagem quanto modos de institucionalização desse conhecimento são discursivas (Hall, 1997), pesquisas (auto)biográficas são constituídas por discursos e os constituem: disponibilizam uma gramática por meio da qual é possível falar sobre um sujeito e terminam por produzir formas particulares de conhecimento sobre ele. Em perspectiva pós-crítica, uma pesquisa (auto)biográfica em educação pode tomar por objeto os modos de subjetivação do(s) sujeito(s) que dela participa(m), mas ela mesma também é um desses modos de subjetivação. Pesquisas (auto)biográficas em educação, enquanto descrevem sujeitos em suas vidas e formação, concorrem para produzi-los. Enquanto falam sobre si mesmos em suas memórias<sup>6</sup>, docentes acionam e são acionados por discursos nos quais podem assumir posições. Nas narrativas dessas pesquisas, uma vida ou experiência educativa não são retratadas, mas sim representadas. São postas nos jogos de definição do que conta como real, como verdadeiro (Maknamara, 2016, p. 506). Uma vez que distintos campos discursivos competem no estabelecimento de significados hegemônicos para os sujeitos da educação e para a organização de seus processos educativos (Díaz, 1998), é legítimo e produtivo abordar as pesquisas (auto)biográficas de docentes de Biologia e de Geografia em termos dos discursos que nelas têm concorrido para processos de subjetivação.

Em contrapartida, ao dar a ver que atuam na elaboração da docência mais que simplesmente narrá-la, as pesquisas (auto)biográficas tornam tão possível quanto desejável conectar a dimensão nominalista/linguajeira/produtiva do (auto)biográfico a uma problematização da educação ambiental. Isso porque, nessa última, narrativas “com

---

com determinadas categorias históricas e culturais” (Gallo, 2012, p. 204), *subjetivação* remete a “processos pelos quais somos ‘fabricados’ como sujeitos de um certo tipo” (Rose, 2001a, p. 53).

<sup>6</sup> *Memória* tem sido entendida como “um jogo de significações entre a materialidade, as potencialidades e a ficcionalidade de fatos do vivido” (Maknamara, 2024).



características autobiográficas” têm sido tomadas como “tentativa de narrar nossa presença no mundo (grafia) e relações existenciais, profissionais e políticas (bio) em busca de mudanças radicais que possibilitem a construção, através de práticas sociais e pedagógicas cotidianas, de uma sociedade justa, sustentável e democrática” (Reigota, 2008b, p. 12).

Dito de outro modo, pesquisas (auto)biográficas de docentes de Biologia e de Geografia, por serem instâncias privilegiadas quanto a modos de ver e dizer a docência nessas disciplinas, são tão importantes quanto urgentes para a educação ambiental, já que constituem fontes para investigações em que as memórias, mais do que tão somente “contar”, terminam por produzir a docência e, com isso, ensejar possibilidades de uma experiência da educação ambiental. As possibilidades de uma experiência da educação ambiental em pesquisas (auto)biográficas ganham contorno nas experiências de si que indivíduos fazem em narrativas (auto)biográficas.

*Experiência de si* diz respeito a “aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (Larrosa, 1999, p. 43) e deriva da noção de experiência como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 1985, p. 10). Uma experiência de si, em síntese, constitui processo de subjetivação, presta-se a processos de produção de subjetividade. Subjetividade aqui designa “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 2004, p. 236). Na confluência entre meio ambiente e relações sociais, subjetividade é um operador da “perspectiva ecosófica” cujo aprofundamento constitui um desafio à práxis ecologista (Reigota, 1999) e focalizá-la em sua constituição ajuda a ver e dizer sujeitos da EA, portanto. Por conseguinte, ser sujeito de uma experiência diz respeito a modos de ser e de estar no mundo, a posições de sujeito passíveis de serem assumidas, a princípios e regras de condução da conduta em detrimento de outras possibilidades de atuação, a formas de produção de subjetividades.

A problemática ambiental, solo no qual territórios de EA podem engendrar-se, foi significada como experiência histórica singular, a partir do pensamento foucaultiano. Nesse sentido, ela seria constituída em torno de três eixos: 1) eixo da formação de saberes ambientais e de saberes de crises ambientais; 2) eixo do sistema de poderes que tensionam e regulam práticas relativamente àqueles saberes; 3) eixo das formas com que indivíduos



podem e devem reconhecer-se e serem reconhecidos como sujeitos de certa problemática ambiental.

Ao tomar para mim a noção foucaultiana de experiência (a partir do que foi significado em sua teorização como *experiência da sexualidade*), nos interesses desta pesquisa, assumi os seguintes três domínios a partir dos quais uma *experiência de EA* pode constituir-se diante de uma problemática ambiental:

- (1) formação de saberes referidos à problemática (modos de lidar com o que é tido por ambiental, traduzidos em necessidades formativas e em desenvolvimentos curriculares relativamente a conteúdos de disciplinas);
- (2) sistemas de poderes que tensionam e regulam práticas relativamente a temas e aspectos da problemática (condições de possibilidade para que se demandem e disponibilizem práticas de EA);
- (3) formas pelas quais indivíduos devem ou podem levar-se ou serem levados, mediante trabalho de si sobre si mesmos, a se reconhecer ou serem reconhecidos como sujeitos da EA.

### 3 Metodologia

A investigação partiu do pressuposto de que os discursos de pesquisas (auto)biográficas possibilitam a combinação de tecnologias que concorrem para a produção de determinados efeitos de verdade sobre a docência. Tecnologia é a resultante das forças acionadas no discurso para que saber e poder produzam-se e retroalimentem-se mutuamente em uma modulação particular de poder (poder pastoral, poder disciplinar, biopolítica, etc), dando-se a ver pelas diferentes técnicas e mecanismos que trabalham a seu favor. Tecnologias são da ordem da finalidade do poder (Maknamara, 2020a). Tecnologias funcionam “numa espécie de relação simbiótica com (...) as formas pelas quais nós somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta” (Rose, 1998, p. 43).

Foi no sentido de que tais pesquisas constituem conhecimentos compostos de práticas normativas, critérios, descrições e prescrições acerca da docência em Biologia e em Geografia que elas foram tomadas como implicadas na subjetivação docente. Se há todo um sistema a nos definir como docentes de Biologia e que nos faz tomar “decisões sobre ‘o que’ e ‘como’ ensinar em meio a discursos que nos constituem e nos posicionam



no mundo” (Ferreira; Santos; Terreri, 2016, p. 502) e se a docência em Geografia também tem sido vista como um processo de construção de si (Kaercher; Tonini, 2017) no qual “as linguagens exercem suas forças sobre os gestos das pessoas, elas são tão sujeitos quanto os humanos das ações no espaço” (Oliveira Junior; Ferraz; Girardi, 2013, p. 36), significa que ambas as áreas estão centradas na questão de como existir, de como ser e estar, de como ser sujeito, de como tornar-se sujeito de determinado tipo. As docências em Biologia e em Geografia, portanto, engendram-se também em processos de subjetivação e, como tais, podem ser compreendidas nas relações que um indivíduo estabelece consigo em narrativas (auto)biográficas.

Inicialmente, planejei acessar somente as publicações de eventos científicos que têm dado expressividade ao (auto)biográfico naquelas disciplinas. Isso porque os levantamentos até então conhecidos mostravam-se problemáticos aos interesses da presente pesquisa<sup>7</sup>, não obstante sua indiscutível contribuição e importância. É que o conjunto de dados que tais levantamentos fornecem seria insuficiente para localizar e entender as pesquisas (auto)biográficas realizadas em ambas as áreas, em termos da dispersão de tais pesquisas, da amplitude dos seus objetos e objetivos, e do alcance de seus questionamentos e resultados. Entendi que os levantamentos supracitados mereciam ser ampliados, detalhados e problematizados. Ampliados, porque restringem seu universo amostral: quer quanto à proveniência das fontes – como em Cavalcanti (2016)<sup>8</sup> –, quer quanto ao tipo delas – como em Carvalho, Medeiros e Maknamara (2016)<sup>9</sup>. Detalhados, porque limitam a extensão do (auto)biográfico em seus resultados: ora por se valerem de

---

<sup>7</sup> Os mais amplos e detalhados levantamentos de pesquisas de que dispomos, tanto em ensino de Biologia quanto em ensino de Geografia, focalizam somente teses e dissertações: de 1972 a 2006 (Teixeira, 2012) e de 1972 a 2011 (Teixeira; Megid Neto, 2017) para o ensino de Biologia; de 1972 a 2000 (Pinheiro, 2003), de 2000 a 2009 (Callai; Castellar; Cavalcanti, 2012) e de 2010 a 2015 (Cavalcanti, 2016) para o ensino de Geografia. Em se tratando desse tipo de fontes, as pesquisas (auto)biográficas têm sido pouco frequentes na produção acadêmica nacional em ensino de Biologia (Carvalho, Medeiros e Maknamara, 2016) e em ensino de Geografia (Portugal, 2013). Em ambas as áreas, os levantamentos mais recentes (Teixeira; Megid Neto, 2017; Cavalcanti, 2016) tendem a confirmar essa informação para dissertações e teses, mas deixam em aberto o que podemos saber, com acurácia, no que interessa à investigação aqui proposta, sobre pesquisas (auto)biográficas de docentes de Biologia e de Geografia no Brasil.

<sup>8</sup> Tomou teses e dissertações sobre ensino de Geografia oriundas apenas de Programas de Pós-Graduação em Geografia. A própria autora destaca: “o fato é que se sabe da existência de muitos outros trabalhos que focam essa temática tanto nos programas de Geografia como nos programas em Educação do País, mas que aqui não foi possível considerar” (Cavalcanti, 2016, p. 418, grifos meus). Reforça o peso dessa lacuna o fato de que “a(s) história(s) da disciplina escolar Geografia e/ou do seu ensino têm sido tema de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de Pós-Graduação tanto da Geografia quanto da Educação” (Vilar, 2017, p. 27).

<sup>9</sup> Consideraram apenas teses e dissertações em ensino de Biologia constantes do catálogo de Teixeira (2012). Pesquisas (auto)biográficas nessa área divulgadas em anais de eventos ficaram por ser mapeadas, portanto.



recortes muito específicos – como em Portugal (2013)<sup>10</sup> –; ora por sugerirem o (auto)biográfico em informações genéricas – como em Cavalcanti (2016)<sup>11</sup> –; ora por diluírem sua visualização em localização inespecífica – como em Teixeira e Megid Neto (2017)<sup>12</sup> ou em Pinheiro (2003)<sup>13</sup>. Por fim, se tais levantamentos necessitariam ser também problematizados, é no sentido de que, precisamente pelo que já nos possibilitam saber acerca das pesquisas em ensino de Biologia e em ensino de Geografia, constituem excelente referencial para abrir caminhos em direção a novos mapeamentos e sistematizações, fazendo avançar o conhecimento sobre o que ainda não sabemos em ambas as áreas de ensino, notadamente sobre pesquisas (auto)biográficas de professores/as de Biologia e de Geografia.

Havia, portanto, ainda não-mapeado e/ou sem o devido reconhecimento, um conjunto de produções (auto)biográficas de docentes de Biologia e de Geografia, presentes tanto parcialmente nos referidos levantamentos quanto supostamente disponíveis em outras plataformas de divulgação. Por conseguinte, seria legítimo e produtivo um mapeamento especificamente voltado à produção nacional em pesquisas (auto)biográficas de docentes de Biologia e de Geografia, elegendo primeiramente, mas

---

<sup>10</sup> Trabalho considerado de referência para as pesquisas (auto)biográficas em ensino de Geografia, identificou a existência de 23 dissertações e 12 teses sobre formação de professores/as de Geografia defendidas no Brasil de 2003 a 2012, nenhuma delas contemplando “histórias de vida de professores de Geografia” ou “itinerâncias formativas de professores de Geografia”. O recorte temporal adotado, a especificidade dos filtros/descriptores utilizados na busca e aquilo que considerou dos levantamentos prévios que lhe serviram de referência levaram esse trabalho a descartar, contudo, teses e dissertações em ensino de Geografia que se valem de (auto)biografias, como as de Rocha (1996), Diniz (1998) e Pezzato (2001), por exemplo. Dessa Tese de Doutorado derivam várias orientações e importantes trabalhos que possivelmente ajudarão a constituir o material empírico da investigação aqui em tela.

<sup>11</sup> As 17 linhas especificamente dedicadas ao ensino de Geografia nos 62 Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil foram responsáveis, entre 2010 e 2015, pela produção de 245 trabalhos, a partir dos quais a autora afirma, sem maiores detalhes, a presença de histórias de vida de docentes e/ou discentes dentre os “instrumentos de análise mais frequentemente neles utilizados” (Cf. Cavalcanti, 2016, p. 414). O mesmo tipo de generalidade ocorre em Greco (2012, p. 56) quando, no levantamento que faz a partir de outros levantamentos, elenca as histórias de vida dentre os temas que “começaram a ser introduzidos recentemente no campo da Geografia” e afirma: “os problemas do ensino têm sido interpretados também a partir da fala do professor, tomado como sujeito na abordagem metodológica da história de vida ou da representação social”.

<sup>12</sup> Em extenso levantamento publicado em Teixeira (2012), as pesquisas (auto)biográficas em ensino de Biologia estão diluídas na descrição de focos temáticos como “formação de professores” ou “características do professor”. Mesmo quando a intenção é ampliar o estado da arte e “abarcam mais adequadamente a diversidade de linhas temáticas” (Teixeira; Megid Neto, 2017, p. 536), o (auto)biográfico não figura explicitamente nos resultados. O reconhecimento “incidental” das pesquisas (auto)biográficas em descritores que sequer mencionam sua ocorrência invisibilizam os trabalhos de Maciel (1995), Maciel (2001) e Oliveira (2004), por exemplo, sendo que são de Maciel (1995, 2001) as primeiras pesquisas (auto)biográficas de que temos registro na área de ensino de Biologia.

<sup>13</sup> Identificou, no período de 1972 a 2000, 171 dissertações e 26 teses sobre ensino de Geografia no Brasil. Analogamente ao problema descrito na nota anterior, aqui também não há qualquer explícito reconhecimento do (auto)biográfico, o qual está diluído no que foi localizado em “formação de professores”.



não somente, os Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), e considerando também os Anais do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) e do Encontro Nacional de Ensino de Geografia (ENPEG)<sup>14</sup> para a composição do material empírico desta pesquisa.

Mas a ideia inicial de mapeamento precisou ser modificada devido à instabilidade e/ou indisponibilidade de algumas edições dos referidos Anais no transcorrer da coleta entre 2022 e 2023. Para o material empírico, decidi partir dos trabalhos mapeados por Silva *et al.* (2024) em repositórios institucionais de universidades federais no nordeste brasileiro. Mapeada a produção regional de pesquisas (auto)biográficas docentes, de lá filtrei os trabalhos que diziam respeito especificamente a professores/as de Biologia e de Geografia. A esse arsenal decidi acrescentar outros trabalhos que, publicados nos Anais de eventos que têm dado expressividade ao (auto)biográfico naquelas disciplinas (CIPA, ENEBIO, ENPEG), seguramente já sabíamos atender aos interesses desta pesquisa, tendo sido mapeados anteriormente por Araújo, Nascimento e Maknamara (2021) e Nascimento, Araújo e Maknamara (2021) e analisados posteriormente por Araújo (2023) e Nascimento (2024) conforme os interesses de suas próprias pesquisas. A procura e inclusão de materiais cujo conteúdo sabe-se seguramente tratar de uma temática ou campo tem sido adotada em mapeamentos como os de Vasconcelos e Maknamara (2021) e Ribeiro e Paraíso (2012).

Para o material empírico, decidi partir dos trabalhos mapeados por Silva *et al.* (2024) em repositórios institucionais de universidades federais no nordeste brasileiro. Mapeada a produção regional de pesquisas (auto)biográficas docentes, de lá filtrei os trabalhos que diziam respeito especificamente a professores/as de Biologia e Geografia. Foram convidadas quarenta e sete autorias habilitadas, das quais dez concordaram em participar, nos termos dos princípios e procedimentos éticos publicados em Maknamara (2021) e explicitados no convite.

---

<sup>14</sup> O ensino de Biologia no Brasil tem no ENEBIO seu principal evento nacional (Busnardo; Lopes, 2010, p. 94). Já os ENPEGs são dotados de “possibilidade de expressar melhor e mais amplamente o conjunto de reflexões, de preocupações, de questionamentos, de dúvidas, de análises, de críticas que caracterizam o movimento de reformulação do ensino de Geografia” (Cavalcanti, 1995, p. 38). Se é possível tomar a “produção discursiva sobre e na formação docente como uma atividade que faz irromper, em determinados momentos históricos, tipos particulares de enunciações que (...) regulam e são reguladas pelo que pode ser dito sobre a formação de professores no país” (Ferreira; Santos; Terreri, 2016, p. 502); se o nosso momento histórico é de guinada biográfica no campo educacional (Passeggi, 2011); se o trabalho com narrativas (auto)biográficas tem fornecido elementos adicionais para se repensar a melhoria da formação e da atuação docente em Biologia (Maknamara, 2015); e se o falar sobre si e sobre a própria prática é algo valorizado na docência em geografia (Kaercher; Tonini, 2017, p. 260), é seguro afirmar que os eventos mais expressivos dessas áreas também têm acolhido toda a movimentação em torno das pesquisas (auto)biográficas.



De posse dos textos escolhidos para compor o material empírico, passei às etapas seguintes previstas em minha autodeclaração de princípios e procedimentos éticos. Ao tomar as narrativas (auto)biográficas como práticas discursivas atravessadas por relações de poder que concorrem para a subjetivação de docentes de Biologia e de Geografia e lhes aproximam ou distanciam de uma experiência da educação ambiental, inevitavelmente questões de fundo ético vêm à tona. Revisitei os pontos disparadores de reflexão e de vigilância sobre questões éticas que atravessaram a pesquisa desde a formulação de seu projeto e procedi, com os textos escolhidos, conforme declarado e publicado em Maknamara (2021) quanto a: valores norteadores da análise; questões éticas envolvidas na coleta de dados (um texto foi considerado para análise somente se a pessoa, dentre o conjunto de autorias escolhidas pós-mapeamentos, sentiu-se esclarecida e aceitou contribuir autorizando a análise de seu texto); questões éticas na explicitação da abrangência, importância e benefícios da pesquisa; questões éticas envolvidas nas ambições e indagações da pesquisa; questões éticas transversais à análise do material empírico; questões e dilemas do pesquisador na produção e redação dos resultados.

Ao entender as pesquisas (auto)biográficas como elementos centrais na “economia política” de verdades sobre a docência (Maknamara, 2023), passei a analisá-la quanto a seus discursos e seus possíveis efeitos em processos de subjetivação. Tal subjetivação é tomada em termos “daquilo que os humanos são capacitados a fazer por meio das formas pelas quais eles são maquinados ou compostos” (Rose, 2001b, p. 166), entrando nessa composição tecnologias que invocam docentes como sujeitos de certa conduta a ser pensada, reconhecida, julgada e exercida. A problematização de experiências de si implicadas nesse processo, por sua vez, possibilita rastrear indícios da constituição de educadores/as ambientais porque dá visibilidade às posições de sujeito em jogo nas narrativas (auto)biográficas, entendidas tais posições como variáveis/funções de enunciados “que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (Larrosa, 1999, p. 66).

A metodologia adotada contemplou a leitura, esquadramento e problematização de narrativas (auto)biográficas nas pesquisas mapeadas conforme descrito anteriormente, visando a compreender como seus discursos operam em processos de subjetivação docente tanto em Biologia quanto em Geografia. Com base em trabalhos de Michel Foucault, esse tipo particular de discurso foi tomado como elemento de subjetivação de indivíduos, especificamente docentes de Biologia e de Geografia. Para tanto, adotei como abordagem metodológica a *genealogia* – tal como utilizada por



Foucault –, entendendo que seus interesses recaem sobre “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (Veiga-Neto, 2004, p. 66).

Neste sentido, se a genealogia implica em “apreender as perspectivas, desdobrar as dispersões e as diferenças, deixar a cada coisa sua medida e sua intensidade” (Foucault, 2007a, p. 29), constitui ferramenta fundamental ao propósito de analisar a produtividade dos discursos das narrativas (auto)biográficas sobre a fabricação de docentes de Biologia e de Geografia. A abordagem genealógica foucaultiana liga-se às análises das contingências que nos fazem ser o que somos, evidenciando as conexões entre saber e poder em cujo interior se produz o sujeito. Nesse sentido, os efeitos de poder atrelados ao discursivo se configuram como questões de análise no que diz respeito a “distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem” (Foucault, 2007b, p. 5).

Ao destacar a contingência dos discursos, a perspectiva foucaultiana ressalta que um acontecimento não constitui uma decisão ou um tratado, mas consiste em “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada” (Foucault, 2007a, p. 28). Como acontecimentos, os discursos não emergem de uma decisão individual do sujeito, sendo que acionar uma prática discursiva, para Fischer (1996, p. 106), implica em “falar segundo determinadas regras e expor as relações” que se mostram circunscritas a um discurso. Ou seja, se os atos enunciativos não se reduzem a simples expressões de ideias e extrapolam o meramente linguístico, é porque se submetem a relações específicas de poder. Nessa perspectiva, atentarei às regularidades e relações de poder acionadas nos discursos das narrativas (auto)biográficas dos docentes de Biologia e de Geografia, uma vez que cabe à análise do discurso debruçar-se sobre as relações históricas, os jogos de força, as práticas concretas que o próprio discurso articula, faz funcionar e “viver”.

Assim, se em perspectiva foucaultiana o poder só existe em ato, exercendo-se como uma maneira de uns ordenarem o campo de ação possível de outros (Foucault, 1995), a genealogia constitui uma perspectiva metodológica cuja finalidade é “descentrar e desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas (discursivas ou não) que se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam” (Veiga-Neto, 1995, p. 28). Nesse sentido, os discursos pedagógicos operam cruzamentos entre saber e poder, tendo efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem, concorrendo para a sua subjetivação. Esta, segundo Rose (2001b, p. 143), compreende



efeitos da “composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros”.

No sentido de analisar tal subjetivação, ressaltando o arbitrário e a singularidade daquilo que somos, a genealogia “traça a economia política da verdade, as táticas e estratégias de poder dos discursos tidos por verdadeiros e suas relações e efeitos na produção de determinadas formas de subjetividade” (Garcia, 2002, p. 19). Por conseguinte, ao buscar focalizar as tecnologias, mecanismos e técnicas que fazem dos discursos pedagógicos das narrativas (auto)biográficas elementos capazes de habilitar docentes de Biologia e de Geografia a vivenciarem tipos específicos de experiências e a tornarem-se tipos particulares de sujeitos, a presente pesquisa toma a genealogia para analisar a subjetivação de tais professores/as, optando por uma “genealogia dos modos de subjetivação” como ferramenta analítica. Uma opção metodológica desse porte, segundo Rose (2001a), toma como domínio de investigação as práticas e técnicas que têm dado o instrumental com o qual o ser humano tem, historicamente, constituído a si próprio:

Ela não escreve uma história contínua do eu, mas análises que tentam dar conta da diversidade das linguagens de ‘pessoalidade’ que têm se formado (caráter, personalidade, identidade, reputação, honra, cidadão, indivíduo, normal, lunático, paciente, cliente, marido, mãe, filha), bem como da variedade de normas, técnicas e relações de autoridade no interior das quais essas linguagens têm circulado nas práticas legais, domésticas e industriais para atuar sobre a conduta das pessoas (Rose, 2001a, p. 36-37).

Operar com tal perspectiva metodológica significa optar por uma dimensão analítica “localizada entre os níveis singular e universal da experiência subjetiva, que visa detectar aqueles elementos comuns a alguns sujeitos, mas não necessariamente inerentes a todos os seres humanos” (Sibilia, 2008, p. 16). Significa tomar narrativas (auto)biográficas como textos em cuja discursividade vê-se o que Rose (2001b) chamou de “vozes das autoridades”: vozes carreadoras de esperança ou de medo, uma forma peculiar de ligar objetos a valores e sentidos, certas técnicas de pensamento e ação.

Como vozes de autoridade de docentes sobre si mesmos/as, tais narrativas possibilitam investigar os efeitos de verdade e as tecnologias instituídos pelos discursos que as constituem, os quais terminam por moldar e orientar a conduta de docentes, ou seja, concorrer para processos de subjetivação docente. Esse efeito habilitador e inovador do (auto)biográfico é reconhecido para ambas as disciplinas: Moss (2001, p. 9, tradução minha) enfatiza que é “autobiograficamente” que o sujeito tem sido redefinido e



remapeado em Geografia; em Biologia, tais narrativas fazem um/a docente situá-las como “modificadoras de todo o meu paradigma como pessoa, como professor e como formador de professores” (Taylor; Medina, 2019, p. 54, tradução minha). Pretendi, dessa forma, contribuir com a problematização de inúmeros discursos que têm engendrado modos de ser e estar na docência em Biologia e em Geografia e, assim, têm a aproximado ou não da EA.

#### 4 Resultados

Quais as possibilidades de uma experiência da educação ambiental a partir dos processos de subjetivação engendrados em pesquisas (auto)biográficas de professores/as de Biologia e de Geografia? Em que termos seria possível situar, a partir de suas narrativas em pesquisas (auto)biográficas, as supostas primazias que teriam na EA? Nessas narrativas, que posições tornariam possível emergir um sujeito capaz de reconhecer-se e/ou ser reconhecido como sujeito da educação ambiental? Onde está o/a educador/a ambiental no sujeito que se forma para ensinar Biologia ou Geografia? Que tipos de saberes, normalizações comportamentais e formas de subjetividade concorreriam para uma experiência da educação ambiental quando tais docentes investigam narrativamente a si e a outros/as? Que tipo de experiências de si entram em cena nas pesquisas (auto)biográficas desses docentes e vinculam-se ao que é tido como possível e como desejável no campo da EA? Como as possibilidades de ser educador ambiental apresentam-se em pesquisas (auto)biográficas de docentes de Biologia e de Geografia, afinal?

Ao entender que, para uma prática social aspirar a ser educação ambiental, necessita fomentar resistências, e inspirados do referencial foucaultiano, os resultados estão organizados em eixos de inteligibilidade que apontam para uma recusa à busca de “formas prévias” de educação ambiental (EA) com professores de Biologia e de Geografia. Trata-se de problematizar formas prévias assumidas como dadas, como supostamente irrefutáveis, como possibilidades das quais podemos nos valer para ver, dizer e fazer pesquisas com docentes de Biologia em direção a uma experiência de EA.



#### 4.1 Perícia didática, especialização instrucional da docência e emocionalização

Dos processos reflexivos mobilizados em suas narrativas, docentes de Biologia e de Geografia demonstram habilidade para descrever, apontar dificuldades e formular retóricas com base em teorias; mas têm dificuldades em orientar suas práticas com base em argumentos pedagógicos ou éticos e também dificuldades em propor ou explorar alternativas para suas práticas. O jogo entre tais habilidades e dificuldades em meio a um *discurso da especialização instrucional na docência* demanda a posição de *docente perito didático*, docente encarregado de uma especialidade:

“O estágio em docência possibilita uma aproximação profissional e promove a aquisição de saber fazer e de saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional” (Registros da pesquisa, 2024).

Contudo, em meio à demanda por perícia didática, algumas narrativas também contam docências que se vêm impelidas a ler suas práticas pedagógicas a partir de um vocabulário psicológico-emocional: sensibilizar, humanizar e acolher emergem das narrativas como capacidades docentes potencializadoras de motivação, de aprendizagem e de continuidade dos estudos.

“Eu quero passar para os meus alunos tudo aquilo que eu não tive. Aquilo que me fez falta no meu aprendizado durante o curso, eu não quero que falte para os meus alunos. Como por exemplo, a atenção, o querer conhecer mais meu aluno, não sendo aquele professor que simplesmente chega na sala de aula “joga” o conteúdo esquece que tem pessoas ali, seres humanos que estão precisando de um pouquinho de atenção, às vezes um conselho ou um carinho. Eu acredito que tudo isso faz parte de uma boa educação” (Registros da pesquisa, 2025).

“Quando o professor vem na sala de aula, ele cria aquele vínculo afetivo também. Ele (o professor) está lá em Natal e eu, o aluno estou aqui. Eu conversei com ele só pelo computador aí eu não sinto aquele vínculo. Por exemplo, tinha um assunto que estava complicado demais, aí a professora veio uma vez aqui no polo, explicou o assunto e clareou a nossa mente” (Registros da pesquisa, 2025).

“Pesquisador: A presença do tutor na vida de vocês faz diferença? Todos: Sim, com certeza! [ouve-se no áudio da gravação várias respostas do tipo, e durante a entrevista sorrisos nos rostos]. Reginaldo: Olha, muitas vezes você está desestimulado e ela [a tutora] sempre me orientando “olhe, vá em frente” “você vai conseguir”. Eu devo muito a ela por estar concluindo esse curso. Samara: Com certeza, porque o tutor presencial é nosso sustentáculo, é aquele suporte pedagógico da gente. Ele é a representação do mais humano em um curso a distância. É ele quem nos dá mais atenção, quem escuta nossos problemas, é ele quem nos encaminha durante o curso, tirando certas dúvidas. Eu acho que sem o tutor presencial seria muito mais difícil o ensino a distância. Cristina: Você perguntou a nossa tutora em si, ou o tutor em geral? Pesquisador: Perguntei o tutor em geral, se ele faz diferença na sua formação docente. Cristina: Sim, faz porque ele ou ela como alguns colegas já disseram, é nosso suporte, nos liga, mandam e-mail e tudo o mais. Mas isso também vai depender do tutor, porque já tivemos outro tutor que não teve as mesmas



atitudes dessa que temos hoje e ele não fez a mínima diferença” (Registros da pesquisa, 2025).

Quando empatia, atenção e afeto figuram como valores necessários à formação e atuação docentes, quando sensibilizar, humanizar e acolher constituem léxico e expectativa, está-se diante do efeito de um dispositivo<sup>15</sup>, um *dispositivo de emocionalização*. Esse conceito foucaultiano não se confunde nem se restringe a aparato. Enquanto “aparato” tem sentido instrumental, remetendo a instrumento, utensílio, ferramenta, equipamento, temos claro que “dispositivo” tem sentido de articular o material, o simbólico e o imaginário a serviço de relações de poder específicas. Como a própria palavra sugere, um dispositivo dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular. Concorrendo para tal disposição, há toda uma rede que se estabelece entre “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 2007c, p. 244). Um dispositivo direciona formas de observar, de interpretar, de perguntar e de julgar aquilo que seria ou não conveniente a relações de poder. Analisar um dispositivo implica esquadriñar a diversificação dos meios e a amplificação dos efeitos pelos quais o poder se exerce e se faz sentir em direcionamentos estratégicos.

Emocionar-se e fazer emocionar é um princípio de inteligibilidade de nossos tempos. Se na malha da rede discursiva que instaura campos de racionalidade para uma determinada forma de visibilidade e dizibilidade é possível identificar as linhas de um dispositivo xxxxxxxx, no *dispositivo de emocionalização* tudo é feito de forma a emocionar ou fazer alguém se emocionar. Quando isso não ocorre, algo deve estar errado ou não funciona bem. Se tem emoção, tá tranquilo, tá favorável, está tudo bem, está tudo certo, está tudo normal. Como esse princípio de inteligibilidade invadiu diferentes instituições sociais (mídia, famílias, igrejas, candidaturas políticas), jogar com a emoção ganhou status de norma: colocar emoção, extrair emoção, provocar emoção, sentir emoção... E estabelecer uma norma que antes não existia é instaurar uma forma de regular, de conduzir, de governar: uma norma “é o que pode tanto se aplicar a um corpo

---

<sup>15</sup> O grupo ESCRE(VI)VER/UFBA/CNPq tem identificado e problematizado uma série de dispositivos cujos mecanismos de poder e vontades de sujeitos interessam diretamente ao campo educacional: dispositivo pedagógico de iniciação à docência (Maknamara, 2020a; Santos, 2021); dispositivo da especificidade matemática (Grilo, Barbosa e Maknamara, 2021); dispositivo da medicina engajada (França Jr., 2020); dispositivo pedagógico da nordestinidade (Maknamara, 2020b); dispositivo da catastrofização (Gurgel e Maknamara, 2023, 2022a, 2022b).



que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regular” (Foucault, 2005, p. 302).

Silva (2017) explorou algumas dimensões e desdobramentos desse dispositivo ao abordar a “emocionalização pedagógica” como acionamento de repertórios culturais que, centrados no mercado e valendo-se de uma centralidade nos aspectos socioemocionais em justaposição a aspectos cognitivos (muitas vezes neuronais), colocam as relações interpessoais e a seleção de conteúdos no centro da intervenção política. Pode-se imaginar que, caso demandados/as ou dispostos/as a atuarem como educadores ambientais, tomariam a emoção como um elemento importante para inteligibilidade de sua realidade e de possibilidades de ação sobre ela. Afinal, não custa lembrar que discursos presentes em narrativas (auto)biográficas de docentes dão a ver currículos quando demandam formas de olhar, reconhecer e avaliar modelos de docência e disponibilizam pensamentos, valores, exercícios e atitudes diante daquilo que pode ser tomado válido para ser ensinado (Silva e Maknamara, 2025).

A emoção como linha de força em tentativas de experiência de EA emergiu também em meio à heterogeneidade discursiva a disputar os currículos de formação docente em Biologia quanto a corpo, gênero e sexualidade<sup>16</sup>. Nessa heterogeneidade convivem discursos essencialistas, biologicistas, religiosos, binários, cisheteronormativos e interculturais. Tal heterogeneidade tem demandado a posição de *docente conciliador*, focado em resolver conflitos e disputado, tal como visto também por Maknamara (2024) no *discurso do empreendedorismo na educação e discurso da educação transformadora*. A demanda e incitação à produção de subjetividades apaziguadoras tem sido um desafio à efetivação de uma experiência de EA. Um dos colaboradores da pesquisa pergunta-se:

“O que fazer quando na sala de aula, além da tensão ou contradição entre a racionalidade científica e o discurso religioso, também são apresentadas outras tensões que são expressas em questões de gênero, sexualidade, raça, conhecimento ancestral, redes sociais virtuais?” (Registros da pesquisa, 2024).

Em uma problematização corajosa, a conciliação discursiva não se dá sem conflitos e efeitos na vivência de uma professora de biologia. É o conflito discursivo aquilo que a leva a reconhecer um empobrecimento de suas experiências escolares ou não:

“Ao longo dos anos, ao pensar sobre relações sexuais, passei a associar quaisquer práticas às doenças, principalmente aqueles entre pessoas do mesmo sexo. Comecei a nutrir um preconceito quanto a isso justamente por medo. E

---

<sup>16</sup> Souza e Maknamara (2024).



assim afastei algumas pessoas da minha vida, deixei de vivenciar experiências que talvez me tivesse transformado em uma pessoa mais realizada. Esse é um problema existente quando não se tem uma mediação dentro da escola quando se vai discutir esse tipo de temática, é necessário trazer diversas perspectivas e assim fazer com que o aluno possa refletir sobre si mesmo nesse processo” (Registros da pesquisa, 2024).

Na narrativa da mesma professora acima, gênero e corpo aparecem não somente como objeto de discussão que atravessa o meio ambiente, mas como o próprio atravessamento.

“Foram esses ensinamentos e memórias que levei junto às práticas do PIBID, muitos alunos também tinham avós parecidas com a minha, aqui ainda temos o costume de ouvir e conversar com nossos familiares, apesar de toda a correria do dia a dia. Os alunos fizeram ilustrações nas oficinas de desenho científico, além de pesquisarem sobre algumas propriedades terapêuticas de plantas que eles tinham conhecimento, e assim esse trabalho resultou em um momento de culminância do projeto, que consistiu na escolha de desenhos para grafitemos o espaço da horta, de maneira que aquele local trouxesse aos estudantes um lugar de acolhimento e que ali eles poderiam vivenciar e aprender com a natureza” (Registros da pesquisa, 2024).

Transmissão de conhecimento, distribuição de poderes, autonomia, institucionalização são elementos centrais no debate sobre intergeracionalidade na luta feminista (Saavedra, 2020). A professora de biologia, quando recorre ao legado de sua avó e das avós de estudantes com ela, parece estar pronta para assumir essa luta e conectá-la ao seu fazer pedagógico em prol de outras relações com a natureza. Por outro lado, a dimensão individual da culminância do projeto com desenhos, grafiteagem e acolhimento, sem explicitar uma dimensão estrutural, histórica e coletiva da luta, aproximam o fazer educativo ambiental de discursos feministas liberais. Essa aproximação evidencia um risco no conciliatório: Renata Saavedra (2020) mostrou que feminismos pop, soft, fashion, leve funcionam, a rigor, a favor do antifeminismo. Há uma professora que concilia a partir das posições de mulher e neta, uma professora cuja posição se faz na negociação entre discursos feministas libertários e discursos feministas liberais.

#### **4.2 Negativização, combatividade, indestrutibilidade e encantamento**

Vi também emergirem das narrativas um *dispositivo pedagógico da iniciação à docência* (Maknamara, 2020a) que segue oferecendo elementos para definição do que conta ou não como docente bem-preparado, bom docente, docente bem-sucedido. Esse dispositivo capilariza-se em diferentes elementos dos currículos de formação, sobretudo nos estágios e nos programas de formação docente (Residência, PIBID) e os toma todos como território privilegiado de sua atualização. Por vezes, esse dispositivo se atualiza por



meio de uma *tecnologia de fetichização da iniciação à docência*, fundamental para redefinir o aceitável e o desejável quanto a escolas, docência e formação em nossos dias. Tal tecnologia, nas narrativas aqui investigadas, operou com a ajuda de um mecanismo de negativização da formação e atuação docente, o qual funciona reforçando a ideia do arcaísmo e da precariedade da formação e da atuação docentes:

“O curioso e mágico dessa profissão é que, por mais que façamos disciplinas sobre ensino, por mais que façamos leituras sobre o assunto, por mais dicas que os outros nos deem, é só na prática – e aos poucos –que realmente aprendemos o que é ser professor. Sempre há espaço para crescer, mudar, melhorar. Aprendi com os estágios que, a professora que eu quero ser, não é a mesma de ontem, mas uma que seja sempre dinâmica, uma aprendiz, assim como a vida” (Registros da pesquisa, 2025).

[...] “Continuei observando as turmas e vi que o que acontecia por parte dos alunos não era apenas em uma turma e sim em todas, a partir daí comecei a me questionar onde estaria o problema. Comecei a observar as mesmas turmas só que em disciplinas e professores diferentes, e foi aí onde me deparei com uma verdade: o problema não estava apenas nos alunos, mas também no professor e em suas metodologias antigas que nada favoreciam o aprendizado. Partindo daí comecei meu estágio II, e como já conhecia a turma que iria estagiar comecei a fazer meus planejamentos levando em consideração a realidade da mesma. A turma tinha alguns alunos repetentes e para esse assunto não parecia tão importante, pois já tinham visto anteriormente. Então vi que teria que usar novas metodologias onde eles estariam vendo realmente o mesmo assunto, mas explicado de forma diferente que chamasse a atenção tanto dos alunos repetentes quanto dos nivelados” (Registros da pesquisa, 2025).

Em outros momentos, as narrativas docentes falaram do *dispositivo pedagógico da iniciação à docência* a partir das linhas de força da racialidade. Uma educação para as relações étnicorraciais nos currículos de formação docente em Biologia caminha a passos lentos, segundo as narrativas investigadas; mas, de alguma forma mais efetiva, em currículos não-escolares. Além disso, há currículos ocultos que procuram dificultar a formação para as relações étnico-raciais em uma abordagem crítica e antirracista. Um *discurso da combatividade antirracista* frente a tais obstáculos demanda a posição de *docente espreitador*, sujeito tanto observador das marcas de poder quanto vigilante das possibilidades de resistência:

“Você precisa lutar pela emancipação social dos/as seus/suas estudantes” (Registros da pesquisa, 2024).

“Como vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, as escolhas do que constrói ou não nosso conhecimento é mais um elemento onde o poder dos grandes é obedecido” (Registros da pesquisa, 2024).

O/a *docente deficitário*, forjado sob o signo do negativo e da tristeza, na articulação de uma autoimagem de incompletude e na permanente suspeita de arcaísmo incitada pelo dispositivo pedagógico da iniciação à docência, curiosamente aproxima-se de outra posição de sujeito docente informada pelas narrativas aqui investigadas:



“As brechas a que me refiro estão implicadas com minha própria prática profissional. Desde o início da minha curta carreira, e isso aconteceu logo que me formei em Ciências Biológicas, vinha atuando como professor de Ciências em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG. Eu dava aulas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Muitas coisas se passaram comigo naquele período, vivi intensamente a rotina de uma escola, com suas dificuldades, demandas, urgências, além de inúmeros imprevistos. Em meio a minha prática docente, durante o mestrado, acampeei minha pesquisa na educação não formal, em um museu de ciências. Nesse período me ocupei, quase que exclusivamente, da leitura e da investigação nessa área de conhecimento. Eu buscava deixar minhas diferentes práticas, como professor e como pesquisador em espaço não formal de educação misturar, de modo a retirar de cada uma as possibilidades de articulação, ressonâncias” (Registros da pesquisa, 2025).

Trata-se da posição de *docente indestrutível*: além de não sucumbir às dificuldades do ofício, ele/ela seriam dotados de uma plasticidade tal, que sugere uma captura pelo discurso científico moderno e pelo enunciado fundamental da Lei de Conservação de Massas: “a matéria não pode ser criada nem destruída, apenas transformada”. Essa indestrutibilidade, ao ser assumida como “propriedade da matéria docente”, confere a um/uma docente indestrutível vantagens adaptativas epistemológicas, heurísticas e laborais. Em uma das pesquisas narrativas aqui investigadas, na perspectiva do pluralismo epistemológico (ao abordar as diferentes formas de conhecimentos) e do multiculturalismo (ao discutirem-se as relações de poder construídas em torno da diversidade de grupos socioculturais) advoga-se que “uma formação comprometida com a diversidade cultural e com a desconstrução de preconceitos e a superação de desigualdades é fundamental para que os/as professores/as pensem em práticas dessa natureza na prática docente”. A partir do discurso do pluralismo epistemológico, reativa-se o enunciado de que “o que não é adquirido pela experiência, é construído por meio do discurso”, um discurso que cria uma distinção das fontes de conhecimento para supostamente igualar em um mesmo nível os diferentes tipos de conhecimento sob a forma de conhecer os critérios epistêmicos de diferentes culturas.

Em contrapartida, a posição de docente indestrutível também traz riscos de passagem ao registro de outros discursos bem menos celebrados na área educacional. Um deles, já bastante debatido no campo, é o *discurso da aprendizagem ao longo da vida*. Há uma ideia corrente de que “seu futuro depende do seu percurso de aprendizagem”, muito bem-analisada recentemente por Oliveira e Saraiva (2024). Ampliando a discussão a partir dos elementos que ele e ela trazem em seu trabalho, é possível dizer que o discurso da aprendizagem ao longo da vida e seu efeito de infinita reinvenção profissional vêm de uma captura neoliberal do enunciado “necessidade de ser alguém na vida”. A vontade de saber-poder dessa captura objetifica o desejo de ser alguém na vida e faz isso para



submetê-lo a favor de dois tipos de poderes: um poder pastoral, que faz uso do imaginário pedagógico para reduzir o educativo ao instrucional e o pedagógico ao didático; um poder disciplinar, que se utiliza de corpos apavorados de futuro (da falta ou do excesso dele) para mantê-los disponíveis a sempre *ter que* aprender. Nesses moldes, o que hoje é *facilitado* como algo entre uma gostosa “aventura do conhecimento que nunca termina” e uma maneira “de alcançar os objetivos de vida” não passa de uma artimanha para converter estudantes em, nas palavras de Oliveira e Saraiva (2024) “um ativo valioso e de alto retorno”.

Essa crítica em nada tem a ver com defesa de que as pessoas parem de estudar, ou de que não vale a pena estudar, mas precisamente com o que tem contado como objeto, meios e fins do estudo nos dias de hoje — ou seja, o problema é com a linguagem da aprendizagem mais do que com a aprendizagem. Quando o educativo é operado em termos de uma transação econômica, tomando a aprendizagem como processo de satisfazer as necessidades do aprendente e fazê-los obter mais e mais (Biesta, 2013); quando a ênfase retórica no processo (e não no objeto) da aprendizagem faz crer que são os/as estudantes que conduzem sua própria aprendizagem em um processo puro e inocente porque individualizado (Hamilton, 2002); é importante perguntar pelo que temos feito de nós mesmos, professores e estudantes, com esse imperativo da aprendizagem e da aprendizagem ao longo da vida, já que

“Nessa perspectiva, assume-se que o futuro do indivíduo dependerá das escolhas de aprendizagem que ele fará e que sua emancipação dependerá dele próprio, não podendo culpar ninguém a não ser a si mesmo pelos percalços nesse processo. Trata-se do ideal de um sujeito com autonomia, flexível, empreendedor e independente, construtor voluntário de sua carreira e responsável pela atualização de suas competências e aquisição de habilidades para ter o seu lugar na sociedade. Um sujeito que não depende de políticas públicas, repudiando todo tipo de ação estatal, pois a justiça social é substituída por meritocracia. Tal ideal parece ser o propagado pelas matérias do jornal Valor Econômico e constituir os sujeitos pesquisados, conforme as análises que apresentaremos na próxima seção” (Oliveira; Saraiva, 2024, p. 5).

A plasticidade de um/a docente indestrutível, em um registro afirmativo e não-metafísico, essencialista, metanarrativo, possibilita fraturar, ampliar e criar novos possíveis em currículos. E disso depende uma experiência de EA, já que para uma educação ambiental importa “desviar, insurgir, diferenciar, criar” (Godoy; Guimarães; Reigota, 2010) no sentido de criar mundos, tarefa difícil, senão impossível, sem fratura, ampliação e criação curriculares. O/a docente indestrutível vem sendo demandado tanto em narrativas docentes em Biologia quanto em Geografia. Mas no campo disciplinar da



Geografia, para fraturar começa-se enfrentando desafio e questionamento, os quais figuram associados a um *discurso da contextualização no ensino*:

“Qual sentido as aulas de Geografia terão para o aluno se o mesmo não consegue visualizar que o lugar onde mora, as condições em que vive, o que se alimenta, onde seus familiares trabalham, o que sua cidade produz ou deixa de produzir está relacionado com as os aspectos socioambientais do espaço vivido?” (Registros da pesquisa, 2025).

“Comecei percebendo que no espaço rural em que eu residia, nos tempos da graduação, a relação sociedade-natureza estava presente diuturnamente como uma Geografia do cotidiano. (...) Ao tecer os fios da minha memória geográfica, percebo que o tornar-me professor abarcou uma pluralidade de questões cotidianas que sinalizaram um modo de conceber Geografia baseado nos significados do contexto da vida. Assim, o sentido dado aos conteúdos geográficos mobilizados na Educação Geográfica sempre esteve atrelado ao meu eu, ao profissional-pessoa. Trabalhar em sala de aula conteúdos como demografia, paisagem, desigualdade social, escala geográfica, poluição ambiental, solos, vegetação, Geografia agrária, Geografia urbana, orientação, localização, cartografia, dentre outras temáticas, sempre foi, para mim, momentos de contextualização com o local. Tudo isso se deu com o tempo, com a experiência, com a prática e com a ressignificação da Geografia escolar” (Registros da pesquisa, 2025).

“Eu crio na disciplina uma situação assim que vai ter uma audiência e vão decidir a situação daquela área” (...) O meu grande desafio é manter essa disciplina contextualizada” (Registros da pesquisa, 2025).

“Mas a professora de geografia que mais me impressionou foi a Débora, pela aula organizada e atual que ela trazia. Apesar de não ser a figura mais afetuosa dentre os professores que tive no curso normal, tive com ela uma relação muito boa, eu pedia conselhos, conversávamos sobre política, animais e futuro profissional. Foi com uma atividade sobre meio ambiente que ela realizou com a turma no segundo ano que percebi as potencialidades da geografia. A tarefa era relativamente simples, consistia em descrever qualquer lugar vítima de desequilíbrio ambiental, apontando as fontes e possíveis soluções. Pensar o lugar onde eu passava férias (fiz o meu trabalho sobre a Praia da Pontinha em Araruama) sob esta nova perspectiva foi diferente e prazeroso e se a ideia foi trazer a geografia para o cotidiano, ela conseguiu, pois depois desse trabalho passei a olhar aquela paisagem com outros parâmetros” (Registros da pesquisa, 2025).

É interessante notar, portanto, a presença e insidiosidade do discurso da contextualização na constituição de uma docência em Geografia que a aproximaria de uma experiência da EA. A contextualização, que costuma ser referida como aproximação dos conteúdos ao cotidiano e às experiências do aluno, é um dos elementos para a formação de conceitos e para que algo seja aprendido significativamente (Moreira; Masini, 1982).

Uma experiência de EA pautada na recusa de imagens-clichê e na criação de outros mundos também mostrou-se possível em narrativas de docentes que fazem a concretização curricular de Biologia no ensino fundamental, na disciplina escolar de Ciências. No trabalho a seguir, a possibilidade é dada pelo atravessamento de indivíduos



pelo discurso da epistemologia da prática: o cotidiano do exercício da docência seria fonte de conhecimento e a prática docente seria instância produtora de saberes. A partir de Foucault (2022), afirmo que o *discurso da epistemologia da prática* é um tipo específico de discurso pedagógico cuja positividade, cientificidade e formalização objetivam e subjetivam um indivíduo como sujeito docente a partir da combinação de uma técnica de perscrutação da sua realidade pedagógica com uma técnica de reflexividade sobre si. O efeito dessa articulação traduz-se na demanda e incitação por um sujeito capaz de retomar, operacionalizar, dizer, performar e ampliar seu agir enquanto busca por uma verdade de sua prática pedagógica com vistas a qualificar as relações de si consigo e com sua profissão.

Tanto que um docente de Geografia afirma: “A ideia é que cada um de nós (inclu-me aqui na condição de docente que trabalha com educação básica) olhemos para as nossas entranhas e façamos a nossa crítica, refletindo sobre a nossa própria prática”. Tanto que, quando modos de ser e estar na docência foram lidos a partir de narrativas (auto)biográficas produzidas em dinâmicas coletivas de formação em exercício atravessadas por tal referencial, os sujeitos daquele discurso epistemológico sentiram-se impelidos a ver, dizer e fazer criações curriculares em Ciências. Por conseguinte, tal discurso forja *docentes reiventivos* e os leva a perceberem necessidade de não-repetição, possibilidade de ampliação do já estabelecido, oportunidade para lançar questões outrora inimagináveis:

“Afetamos e somos afetados pela ambiência curricular vivida nos espaços e tempos cotidianos da formação. (...) O modo como vimos defendendo e compreendendo as manifestações da professoralidade, e suas ressonâncias nas práticas de ensino de ciências, postulam a favor da processualidade, da dinamicidade, do movimento, do vir a ser estruturante da potência dos sujeitos e suas possibilidades de diferir de si. Provocar reinvenções nos encontros e desencontros vividos por nós, um processo complexo e irredutível às experiências vividas na disciplina, o que não impede de investigá-lo a partir delas, foi a ambição maior desta proposta. Reinvenções estas que, embaladas e acompanhadas pelas provocações da memória, entram em ressonância com as práticas pedagógicas e as maneiras de compor currículo, e, neste caso, evidenciam o devir educacional de ciências” (Registros da pesquisa, 2025).

A abertura a reinvenções nos encontros e desencontros vividos na docência enseja a possibilidade para a posição de *docente encantada*, forjada no cruzamento entre os discursos da contextualização, do construtivismo, da pedagogia de projetos e da aprendizagem baseada em problemas:

“Encantei-me pela forma como os conhecimentos das Ciências da Natureza eram contextualizados em temas triviais e socialmente relevantes para as/os estudantes. Desse jeito, de uma concepção empírico-indutivista, em que lecionava Ciências em aulas meramente ilustrativas, comecei a construir



orientações didáticas voltadas à resolução de problemas familiares às/aos estudantes, e que pudessem mobilizar o interesse delas/es” (Registros da pesquisa, 2025).

Ao fornecer mais detalhes de seu processo de “(des)construção identitária docente”, da posição de docente encantada fala-se de uma educadora ambiental no encontro com outra e passa a ministrar disciplina, participar de projetos, produzir materiais, apresentar trabalho em evento:

“Nessa (des)construção identitária de pesquisadora em Ciências Humanas, colaborei em projetos de pesquisa e extensão junto às/aos estudantes da UNIJORGE, como o projeto “Jorge Amando a Maré – Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre as Relações entre Natureza e Cultura”, coordenado por Rosiléia Oliveira de Almeida, cujo objetivo era o desenvolvimento de ações educativas em parceria com escolas da Ilha de Maré, tendo como referência as demandas da comunidade e os conhecimentos construídos pelo grupo em suas pesquisas sobre a diversidade biocultural existente no local. Quando foi finalizado esse projeto, Rosiléia submeteu o projeto “Água, fonte de vida: construindo nas escolas a história ambiental dos recursos hídricos da Ilha de Maré” a um edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), do qual similarmente fiz parte. Dessa forma, em 2011, lançamos o “Caderno Ambiental da Ilha de Maré”, fruto dos resultados desse projeto, do qual participei na escrita do capítulo “Aspectos socioambientais ligados ao mar e aos manguezais da Ilha de Maré”. Após a entrada de Rosiléia na Faculdade de Educação (FACED/UFBA), outro projeto foi submetido à FAPESB – “Relação entre o uso sustentável de recursos ambientais e aquecimento global: possibilidades de abordagem investigativa por estudantes da Ilha de Maré”, e continuei como parte de sua equipe. Como resultado desse projeto, será lançado um novo livro, que está em fase de correções e ajustes para a impressão” (Registros da pesquisa, 2025).

## 5 Considerações finais

A pergunta que animou a presente investigação falou de uma atenção aos temas desafiadores de nossa época, atenção aos comprometimentos de sujeitos e subjetividades com as demandas do “lado do fora”, atenção a desafios e possibilidades de revolução que interessam ao campo da educação ambiental. Do material empírico aqui investigado, há *dispositivos* (dispositivo de emocionalização, dispositivo pedagógico da iniciação à docência), *discursos* (discurso da especialização instrucional na docência, da combatividade antirracista, do empreendedorismo na educação, da educação transformadora, da epistemologia da prática, do pluralismo epistemológico, da contextualização no ensino, do construtivismo, da pedagogia de projetos e da aprendizagem baseada em problemas) e *posições* (perito didático, deficitário, espreitador, conciliador, indestrutível, inventivo, encantado) que aproximam e que distanciam docentes de uma experiência da educação ambiental que pressuponha e faça “desviar, insurgir, diferenciar, criar”.



A perícia didática, a especialização instrucional da docência e a emocionalização remetem à possibilidade de docências em Biologia e em Geografia conectadas a uma EA casuística, resignada ou bem-comportada, mais individualista e apaziguadora, EA capaz de fazer movimentar, mas insuficiente para provocar alterações no *status quo*. Da negativização em suas necessidades formativas e desenvolvimentos curriculares, há docências em Biologia e em Geografia que evidenciaram dispor de mais elementos para forjar combatividade, indestrutibilidade e encantamento, conectadas a uma EA capaz de não silenciar sobre justiça ambiental, catastrofismo e narrativas do fim, imperialismo e colonialidade, migrações e refugiados, biopirataria e tráfico de seres vivos, gênero e ecofeminismos, direitos animais, veganismo, cultura de paz, numa experiência de EA que disputa culturalmente o que é necessário às vidas em um mundo em múltiplas crises.

## Referências

AMORIM, Antonio C. R. e ... E. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Julio E.; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 114-131.

ARAUJO, L.V. **Narrativas (auto)biográficas e desenvolvimentos curriculares com professoras/es de geografia**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2023.

ARAUJO, L.V.; NASCIMENTO, R.O.; MAKNAMARA, M. . Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de geografia no brasil. In: **IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA)**, 2021, Brasília. IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), 2021.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 208 p.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010.

CALLAI, Helena C.; CASTELLAR, Sonia M. V.; CAVALCANTI, Lana de S. Tendências da pesquisa sobre o ensino de cidade na Geografia e suas contribuições para a prática docente. In: ALMEIDA, Maria G.; TEIXEIRA, Karla A.; ARRAIS, Tadeu A. **Metrópoles: teoria e pesquisa sobre a dinâmica metropolitana**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

CARVALHO, J.; MEDEIROS, L.; MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de Biologia no Brasil. **REnBio**, v. 9, p. 631-642, 2016.

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 3, p. 399-419, 2016.



CAVALCANTI, Lana de S. A problemática do ensino de Geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976-1986). **Boletim Goiano de Geografia**, v. 15, n. 1, p. 35-55, 1995.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341p.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-29.

DINIZ, M. S. **Professor de geografia pede passagem**: alguns desafios no início da carreira. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 495-510, 2016.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 232 p.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003. 160 p.

FOUCAULT, Michel. Foucault. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 234-239.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 269 p.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a, p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. *In*: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b, p. 01-14.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c, p. 243-276.

FOUCAULT, M. **Dizer a Verdade sobre si**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 1. ed. São Paulo: Ubu, 2022. 272 p.

FRANÇA JÚNIOR, R.R. **Metodologias ativas em um currículo de formação médica: otimismo, transcendentalismo, biopolítica e autogoverno**. 154f. 2020. Tese (Doutorado), UFBA, 2020.

GALLO, Silvio D. O. Do currículo como máquina de subjetivação. *In*: FERRAÇO, Carlos E.; CARVALHO, Janete M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2012, p. 203-217.



GARCIA, Maria M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002. 188 p.

GODOY, A.; GUIMARÃES, L. B.; REIGOTA, M. Educação Ambiental: um prólogo e três episódios de re(existência). In: BERINO, A.; SOARES, C. (org.). **Educação e imagens**: instituições escolares, mídias e contemporaneidade. Petrópolis – Rio de Janeiro: DPetAlli – Faperj, 2010. p. 165-182.

GRECO, Fátima A. S. **Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio?** Um estudo sobre o ensino de geografia nas Escolas–Referência de Uberlândia/MG. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2012.

GRILO, J.; BARBOSA, Jonei C.; MAKNAMARA, Marlécio. The mathematical specificity device and the production of the subject-teacher-of-mathematics. **ZETETIKE (UNICAMP)**, v. 29, p. 1-17, 2021.

GURGEL, E.; MAKNAMARA, M. Um currículo que verte sangue: tecnologia de apoptose no necrocurrículo das narrativas midiáticas seriadas. **PRÁXIS EDUCATIVA**, v. 18, p. 1-19, 2023.

GURGEL, E.; MAKNAMARA, M. Antologia de um currículo: notas esquizoanalíticas para cartografar narrativas seriadas. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. 48, p. 19-19, 2022a.

GURGEL, Evanilson ; MAKNAMARA, Marlécio . Currículo-slasher e dispositivo da catastrofização: nas entranhas de uma subjetividade zumbi. **SÉRIE-ESTUDOS**, v. 27, p. 61-83, 2022b.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 187-198, 2002.

KAERCHER, N. A.; TONINI, I. M. Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente. **Geographia Meridionalis**, v. 3, n. 2, p. 251-273, 2017.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35-86.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

MACIEL, Maria D. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MACIEL, Maria D. **Em busca dos sentidos da vida**: a trajetória de uma professora de Ciências Biológicas em busca dos sentidos de sua vida profissional/pessoal. São Paulo, 1995. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica-SP. Dissertação de Mestrado.

MAKNAMARA, Marlécio. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de Ciências. **ARETÉ (MANAUS)**, v. 23, p. e24021, 2024.

MAKNAMARA, M. Self-narratives and subjectivation of science teachers. **Sisyphus**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 187-207, 2023.



MAKNAMARA, M. Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia?. **REMEA**, Rio Grande, v. 38, p. 176-196, 2021.

MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas: outros modos de ver e de dizer necessidades de formação docente em Ciências. **Insignare Scientia**, v. 3, n. 2, 2020a.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, p. 58-72, 2020b.

MAKNAMARA, M. O que faz um educador ambiental?. In: HENNING, P. C.; MUTZ, A. S. C.; VIEIRA, V. T. (Orgs.). **Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 163-178.

MAKNAMARA, M. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 21, p. 501-528, 2016.

MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 99-107, 2015.

MAKNAMARA, M.; PARAISO, M. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53, 2013.

MAKNAMARA, M. **Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. 151f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MOREIRA, M.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOSS, P. Writing one's life. In: MOSS, P. (ed.). **Placing autobiography in geography**. Syracuse, New York: Syracuse University Press, 2001, p. 1-21.

NASCIMENTO, R.O. **Necessidades formativas a partir de processos reflexivos mobilizados em narrativas (auto)biográficas de professores/as de Biologia**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2024.

NASCIMENTO, R.O.; ARAUJO, L.V. ; MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de biologia no brasil. In: **IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA)**, 2021, Brasília. IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), 2021.

OLIVEIRA, Sonia M. M. **Memórias de professores de Ciências e Biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões**. 100f. Dissertação (Mestrado), UFPA, 2004.

OLIVEIRA, E. S.; SARAIVA, K. A aprendizagem ao longo da vida e a infinita reinvenção profissional. **Pro-posições**, 35, e2024c0405, p. 1-27, 2024.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; FERRAZ, C. B. O.; GIRARDI, G. Percursos na diferença: um ano e quarenta e cinco pessoas. In: FERRAZ, C. B. O.; NUNES, F. (org.). **Imagens, geografias e educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados: EdUFGD, 2013, p. 13-40.



PASSEGGI, Maria da C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Educación y Pedagogía**. Medellín, v. 23, n. 61, p.25-40, 2011.

PEZZATO, João P. **Ensino de Geografia - histórias e práticas cotidianas**: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no Ensino de Geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá-PR. Tese (Doutorado), USP, 2001.

PINHEIRO, A. C. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil: 1972-2000**. 2003. 277 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Unicamp, Campinas, 2003.

PORTUGAL, J. F. “**Quem é da roça é formiga!**”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

REIGOTA, M. **Ecologistas**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999. 211 p.

REIGOTA, M. Cidadania e educação ambiental. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, ed. esp., p. 61-69, 2008a.

REIGOTA, M. A educação ambiental para além dela mesma. **Ambiente & Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-22, 2008b.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. (org.). **Educação Ambiental: utopia e práxis**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 206 p.

RIBEIRO, V.; PARAÍSO, M. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. **Educação**, PUCRS, v. 35, n. 2, p. 169-180, 2012.

ROCHA, Florisvaldo. **O uso da história de vida do aluno de Geografia como prática motivadora e conscientizadora**. 1996.136f. Dissertação (Mestrado), UFS, 1996.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? *In*: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001a.

ROSE, N. Inventando nossos eus. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b, p. 137-204.

SAAVEDRA, R. F. “Novos feminismos? Conexões e conflitos intergeracionais entre feministas”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e62026, p. 1-12, 2020.

SANTOS, M. C. **Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência**: o pibid e a produção de docentes supervisores/as. 176f. 2021. Tese (Doutorado), UFBA, 2021.

SANTOS, H.; VÖLTER, B.; WELLER, W. Narrativas – Teorias e métodos. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 199-203, 2014.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007. 136 p.



SIBILIA, P. **O show do eu: A intimidade como espetáculo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 286 p.

SILVA, J. A.; MAKNAMARA, M. Memories of the past arise like a ghost: Curriculum for Critical Ethnic-Racial Education in (Auto)Biographical narratives of biology teachers. **INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS (ONLINE)**, v. 30, p. 08-36, 2025.

SILVA, Joaklebio A.; NASCIMENTO, Rayssa O.; ARAUJO, Laryssa V. P.; MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas de professores(as) do Nordeste brasileiro: uma revisão sistemática da literatura. **Revista do NUPEM**, v. 16, p. 1-20, 2024.

SILVA, R. R. D. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, 2017.

SOUZA, Elaine de J.; MAKNAMARA, Marlécio. **Biologias para questionar (saberes e ensinar vidas)**. 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2024. 188p.

SQUIRE, C.; ANDREWS, M.; DAVIS, M.; ESIN, C.; HARRISON, B.; HYDEN, L. C.; HYDEN, M. **What is narrative research?** 1. ed. London: Bloomsbury, 2014. 153 p.

TAYLOR, P. C.; MEDINA, M. N. Teaching and learning transformative research: complexity, challenge and change. In: TAYLOR, P. C.; LUITEL, B. C. (org.). **Research as transformative learning for sustainable futures: glocal voices and visions**. London: Brill, 2019, p. 39-57.

TEIXEIRA, Paulo M. M. **35 anos da produção acadêmica em ensino de Biologia no Brasil: catálogo analítico de dissertações e teses (1972 – 2006)**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012. 416 p.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. A produção acadêmica em ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972–2011): base institucional e tendências temáticas e metodológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 521-549, 2017.

VASCONCELOS, H. M. T.; MAKNAMARA, M. Arquitetura escolar: um texto curricular. In: MATA, Á. A. R.; ALCANTARA, M. A. M. (Org.). **Ensino, pesquisa e extensão em tempos de pandemia: intervências do DHP/CE/UFPB**. João Pessoa: CCTA, 2021, p. 169-179.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o Sol? In: VEIGA-NETO, A. *et al.* (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 191 p.

VILAR, Edna T. F. S. **A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

*Artigo convidado*

*Revisado em: 20 de maio de 2026*