

**NECESSIDADES FORMATIVAS E PROCESSOS REFLEXIVOS EM
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES/AS DE BIOLOGIA
NECESIDADES DE FORMACIÓN Y PROCESOS REFLEXIVOS EN
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MAESTROS/AS DE BIOLOGÍA**

Rayssa Oliveira do Nascimento
Universidade Federal da Bahia - UFBA
rayssa20101@hotmail.com

Marlécio Maknamara
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
maknamaravilhas@gmail.com

RESUMO

Este estudo visou compreender os processos reflexivos de professores/as de biologia sobre trajetória e conhecimentos escolares e desenvolvimento intelectual, extraindo deles as necessidades formativas em suas autobiografias. A metodologia partiu da busca de narrativas (auto)biográficas de professores/as de biologia nos repositórios de 16 universidades nordestinas brasileiras. Os resultados apresentaram um total de 28 trabalhos, em que 8 destes foram autorizados, analisados e agrupados mediante afinidade discursiva temática. Concluímos que as necessidades formativas mais recorrentes emergem sobre a dificuldade de articulação pedagógica-didática, falta de experiência com a realidade do ambiente formativo que interfere na execução do desenvolvimento profissional e domínio pedagógico.

Palavras-chave: necessidades formativas; processos reflexivos; narrativas (auto)biográficas; professores/as de biologia.

Eixo temático: 3. Formação docente em Ciências e Biologia.

Modalidade: pesquisa acadêmica.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender los procesos reflexivos de maestros/as de biología sobre la trayectoria escolar y el conocimiento y el desarrollo intelectual, extrayendo sus necesidades de formación en sus autobiografías. La metodología partió de la búsqueda de narrativas (auto)biográficas de maestros/as de biología en los repositorios de 16 universidades del nordeste brasileño. Los resultados presentaron un total de 28 trabajos, de los cuales 8 fueron autorizados, analizados y agrupados según afinidad discursiva temática. Concluimos que las necesidades de formación más recurrentes surgen de la dificultad de articulación pedagógico-didáctica, falta de experiencia con la realidad del entorno formativo que interfiere en la ejecución del desarrollo profesional y el dominio pedagógico.

Palabras clave: necessidades de formação; processos reflexivos; narrativas (auto)biográficas; maestros/as de biología.

Eje temático: 3. Formación del profesorado en ciencias y biología.

Modalidad: investigación académica.

INTRODUÇÃO

Necessidades de formação docente são de uma singularidade e complexidade ímpar. Larrosa (1998) aborda a formação como um movimento de saída de si e de regresso a si. Galindo (2011) diz que necessidades formativas têm objetividades e subjetividades, sendo variadas e singulares. Analisar necessidades formativas de professores/as de biologia requer " compreender quais são e de onde vêm os desejos, os saberes, as percepções mobilizados e vividos pelos professores tanto em contexto de formação, quanto em futuros contextos de atuação" (Duarte e Maknamara, 2018, p. 89-90).

As narrativas (auto)biográficas são um instrumento imprescindível para compreender as carências existentes na formação docente. Elas permitem o entendimento das reflexões que advêm dos/as professores/as de biologia sobre a sua formação, ao passo em que permitem uma compreensão subjetiva das histórias de vida, memórias e reflexões do sujeito (Pereira e Fonseca, 2023). Ainda assim, Passos et al. (2010) abordam as narrativas como um recurso para caracterizar episódios marcantes, quando afirmam que "o recurso das narrativas permite a explicitação e reflexão sobre o que chamamos de episódios marcantes: situações que envolvem uma carga emotiva intensa, que trazem à memória as emoções positivas ou as negativas para o sujeito que as vivenciou e representam, algumas vezes, momentos decisivos para mudanças, transformações e etc." (Passos et al., 2010, p. 44). Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender processos reflexivos de professores/as de biologia e deles extrair necessidades formativas a partir de suas narrativas (auto)biográficas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa contou com um mapeamento prévio para compor o material empírico. O mapeamento, realizado por Silva et al. (2024) nos repositórios institucionais online de 16 universidades federais nordestinas, encontrou 406 trabalhos, dos quais

apenas 28 foram de ciências e biologia, campo disciplinar de nosso interesse. Revisitamos o referido mapeamento com a finalidade de encontrar pesquisas do nosso potencial interesse. A análise desses trabalhos só foi iniciada após a autorização dos/as autores/as. Os 28 trabalhos voltados ao campo de ciências e biologia foram catalogados e separados para realizar o pedido de autorização para análise. O pedido foi enviado e reenviado por e-mail a todos/as os/as autores e autoras dos textos, contendo um termo de consentimento livre e esclarecido, assegurando/a integridade física e moral. Apesar das pesquisas encontradas serem de acesso público, consideramos que ao se tratar de interpretar (auto)biografias de docentes, precisamos da autorização para prosseguirmos de forma ética Maknamara (2021).

As necessidades foram acessadas metodologicamente mediante análise interpretativa compreensiva. Este modo de análise é dividido por Souza (2004) em três tempos, sendo: o tempo I a pré-análise, o tempo II a leitura temática e o tempo III a leitura interpretativa do corpus. Sendo assim, no processo desta investigação o primeiro tempo é demarcado pela seleção e análise dos textos e da área do conhecimento que eventualmente seriam utilizados para compor esta pesquisa, seguido do pedido de autorização realizado aos autores/as dos textos para realizar uma análise minuciosa de suas obras. Já o segundo tempo é marcado pela leitura das narrativas dos/as professores/as de biologia, onde separo em grupos mediante suas semelhanças temáticas todos os trabalhos autorizados. Cabe ressaltar que não analiso apenas a trabalhos (auto)biográficos, mas também trabalhos que resgatam narrativas de outros/as docentes. Por fim, o terceiro tempo é delimitado pela leitura e interpretação das narrativas.

Realizamos a análise interpretativa-compreensiva dos trabalhos em que obtivemos autorização: Almeida e Brito (2018); Nascimento (2020); Andrade (2021); Dantas (2018); Palmas-Santos (2021); Santana (2021); Silva (2017); Veloso (2021).

Quadro 1: Trabalhos autorizados e considerados para análise

TÍTULO	ANO	IES	AUTOR(A)
Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências	2017	UFBA	Patrícia Petitinga Silva

Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de ciências bolsistas e não bolsistas do pibid	2018	UFRN	Daiane Lourene Soares Dantas
Narrativas de mestrados da uesb sobre as suas experiências no estágio de docência: reflexões inerentes a formação pedagógica para a docência universitária	2018	UFS	Nauseli De Souza Almeida, Talamira Taita Rodrigues Brito
Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de biologia no brasil	2020	UFAL	Rayssa Oliveira Do Nascimento
Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as	2020	UFBA	Magno Clery Da Palma Santos
(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de ciências e biologia	2021	UFBA	Lucas Costa De Santana
Desenvolvimento profissional do professor de biologia no contexto da formação e da prática docente	2021	UFPI	Caio Veloso
Formação de professores(as) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFC: um olhar autobiográfico.	2021	UFC	Antônia Andreza Moreira dos Santos Andrade

Fonte: Aatoria (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para obter os resultados mediante análise compreensivo-interpretativa, criamos quatro grupos por afinidade temática. A seguir cada um deles é descrito e analisado.

REFLEXIVIDADE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

O presente grupo é composto por 3 trabalhos: de Santana (2021); Silva (2017); Veloso (2021).

O trabalho de Santana (2021) teve por objetivo ressignificar as narrativas (auto)biográficas à luz da perspectiva pós-crítica, entendendo que a vida se constitui a partir do que dela se diz, e compreendendo as narrativas como efeitos de discursos. Santana (2021) afirma que *"Se a formação consiste na produção de subjetividades, a formação docente pode passar a ser vista como uma instância de produção de subjetividades docentes"* (Santana, 2021, p.29). O autor considera a formação de professores/as de biologia como um processo singular, individual e particular. Galindo (2011) vai concordar com esse pensamento quando trata a necessidade formativa como fator semelhante entre professores/as, mas ao mesmo tempo singular. Santana (2021) retrata a formação de professores/as de biologia como algo produtivo e reprodutivo da subjetividade existente. Em concordância com Maknamara (2024) a subjetividade é

oriunda de um processo de subjetivação; processo este em que Maknamara (2022b) afirma ser contribuinte na formação da particularidade do sujeito. Entendemos assim, que da mesma maneira que essa formação produz e reproduz as singularidades desses/as professores/as, realiza o mesmo processo com as necessidades e lacunas existentes em suas formações.

Já o trabalho de Silva (2017) objetivou compreender como as trajetórias vividas forjam situações para a (des)construção de múltiplas identidades como professora-pesquisadora que ensina ciências. A presente pesquisa culminou na narrativa autobiográfica da própria pesquisadora. Ao narrar sobre a sua trajetória Silva (2017) relata suas primeiras experiências em sala de aula comparando até mesmo com suas aulas na graduação. Narra sua didática ao lecionar quando expõe a seguinte fala:

(...) preparava as aulas em um caderno, com esquemas de sínteses do que estava no livro didático utilizado pela escola. No momento da aula, copiava o quadro-negro o que estava no meu caderno e pedia para que as/os estudantes copiassem em seus cadernos (Silva, 2017, p. 83).

O que refletimos por meio desta fala é que se apresenta uma ação a qual é comum em meio aos professores/as, realizar o esboço e transferir para o quadro para depois da escrita dos/as estudantes começar a abordagem sobre a temática. A narrativa de Silva (2017) dialoga com Veloso (2021) e nos faz pensar sobre a reprodução didática do que se teve como modelo nas aulas de graduação. Silva (2017) explicita essa reflexão na seguinte fala: “(...) *E isso não mudou na graduação, pois durante as aulas teóricas, ficávamos sentadas/os escutando as/os professoras/es e, para as aulas práticas, elas/es disponibilizavam com antecedência, o roteiro que deveria ser utilizado*” (Silva, 2017, p. 83). Esse relato reafirma a prática de reprodução de modelos quando Veloso (2021) declara que, “*Todavia, mesmo com as diversas mudanças de paradigmas nas quais o ensino de Biologia foi e vem sendo submetido, ainda observamos muitas práticas centradas na reprodução de conhecimentos*” (Veloso, 2021, p. 68).

Pontuamos aqui, por meio das narrativas, uma necessidade formativa relacionada à dimensão didática-pedagógica, considerando a abordagem de Libâneo (2017) sobre a didática como a prática do ensino. Sendo assim, a didática utilizada nas aulas que lecionava eram reflexo do que vivenciava em sua graduação e por isso desconhecia planos

e projetos, os quais ajudariam seu desenvolvimento profissional. Mediante a permanência na escola em que lecionava, tendo em vista a dificuldade e lacuna formativa aparente, a autora vislumbrou o aperfeiçoamento em sua prática *“fui aperfeiçoando a escrita dos projetos didáticos”* (Silva, 2017, p. 86).

Já a pesquisa de Veloso (2021) teve por objetivo analisar o desenvolvimento profissional dos professores de Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó no contexto da formação (inicial e continuada) e da prática docente. O autor pontuou que existe uma necessidade de ampliar os conhecimentos referentes ao exercício profissional docente na atualidade. Veloso (2021) considera que há uma diversidade de necessidades formativas que precisam ser atendidas em sua pluralidade. Ainda assim, Veloso (2021) destaca que o desenvolvimento profissional requer que as necessidades de formação sejam consideradas mediante as diversas situações formativas, permitindo renovar os conhecimentos e práticas, facilitando a qualidade dos processos educativos.

O autor problematiza algumas ações realizadas na prática docente que considera como reprodução de conhecimentos, quando explana que: *“A transmissão de informações, a utilização excessiva do livro didático, a dissociação entre teoria e prática e a avaliação da aprendizagem pontual por meio de testes padronizados ainda podem ser observados com frequência nas aulas de Biologia”* (Veloso, 2021, p. 68).

Essa reprodução de conhecimento que Veloso (2021) sinaliza, auxilia na *“(…) desarticulação dos conteúdos científicos com a realidade cotidiana dos alunos”* (Veloso, 2021, p.69). Isso interfere na contextualização das aulas e no sentido que os/as estudantes agregariam, aplicando a temática debatida em sala de aula com a realidade de vida. Libâneo (2011) afirma que *“(…) o modo de lidar pedagogicamente com algo depende do modo de lidar epistemologicamente com isto, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive”* (Libâneo, 2011, p.95). Assim, configuramos a lacuna formativa como a desarticulação entre teoria e prática, resultando no que Veloso (2021) expõe *“(…) percebemos aulas descontextualizadas, acríticas, sem vínculo com o cotidiano e com as situações singulares do dia a dia, com o predomínio do uso excessivo do livro didático como recurso”* (Veloso, 2021, p.69).

REFLEXIVIDADE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO/A DOCENTE DE BIOLOGIA

O referido grupo é composto pelo trabalho de Nascimento (2020). A pesquisa aborda as narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de biologia no Brasil, retratando por meio da sua narrativa (auto)biográfica, sua história de vida, formação e investigação. Durante o decorrer de sua narração, ela relata que quando criança auxiliava os colegas de turma com as atividades em classe.

Na escola pública, os assuntos que estavam sendo aplicados eram os mesmos que ela já havia estudado na escola privada; porém, nem todos seus colegas de classe sabiam ler. A professora ao perceber a situação pedia com frequência para que a menina ajudasse aos colegas na realização das atividades. Então, nestes momentos em que o papel do professor (...) Através do contato com as narrativas (auto)biográficas a menina que começou a imergir sobre si, com o desejo de investigar e contribuir para o progresso da ciência não apenas em sua área de atuação; mas, também em outras áreas (Nascimento, 2020, p. 1).

Através da narrativa percebi que a autora teve a oportunidade de estudar tanto na rede privada, quanto na rede pública de ensino e que sua professora ao perceber a sua desenvoltura sempre solicitava que ela ajudasse aos/as colegas. A reflexividade docente que pontuo aqui, é que como formadora, a professora viu na autora a possibilidade de socialização do conhecimento, para que a partilha de saberes culminasse na aprendizagem entre pares. Ao conhecer as narrativas (auto)biográficas, a referida autora imergiu sobre si despertando através de sua reflexividade o interesse em investigar. O texto incide sobre a escolha da formação do ser professor de biologia, apontando os fatores que contribuíram e ainda contribuem para a escolha da profissão, dentre eles: a classe social, desejo da infância, pessoas inspiradoras e o desejo de ter um mundo melhor. Ainda assim, expõe os percalços da carreira como: o estabelecimento das relações, a formação precária e afins.

REFLEXIVIDADE DOCENTE DE PERCURSOS FORMATIVOS EXPERIENCIADOS

Este grupo é composto por 3 trabalhos: de Andrade (2021); Dantas (2018) e Palmas-Santos (2021). Os trabalhos analisados abordam o direcionamento do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

A pesquisa de Andrade (2021) objetivou identificar os elementos do método autobiográfico presentes no itinerário formativo do curso de biologia, apontando a relevância para a formação docente. Para tanto, a autora narra suas experiências e vivências ao longo de sua formação docente como participante do PIBID. Tais vivências e experiências compõem o “eu” formativo movido pela subjetividade (Moreno, 2023). Andrade (2021) pontuou suas reflexões mediante o isolamento social devido ao Coronavírus *“Esse momento de estar dentro de casa, cumprindo medidas de isolamento social, assistir e ministrar aulas online, foi e está sendo um período de grande reflexão”* (Andrade, 2021, p.30).

Por meio das reflexões sobre a situação atual na qual se encontrava podemos constatar o desenvolvimento do pensamento mobilizado, mediante a percepção da representação da situação esperada, tal como abordada por Lima (2013). Em que Andrade (2021) coloca o percurso formativo como a percepção para preparação como professora, onde deseja estar preparada para ajudar aos estudantes na compreensão de suas experiências com a educação criando pontes entre o processo de aprendizagem e a realidade nas quais estão inseridos.

Seguimos com o trabalho de Palmas-Santos (2021) que teve por objeto de estudo a experiência da supervisão do PIBID. O objetivo da referida pesquisa foi investigar a produção de sujeitos no PIBID da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no campus de Vitória da Conquista - BA, com o foco na experiência de professores/as na supervisão. Os discursos envolvidos revelam as experiências na constituição da supervisão do PIBID, sendo que alguns dos apontamentos realizados foram sobre: a valorização da licenciatura, a qualidade, a inovação, a parceria entre as instituições, as práticas pedagógicas de excelência, a melhoria na formação de professores/as. Tal como explana Carvalho e Gil-Perez (1993) existem algumas características em que os professores/as precisam voltar a atenção, tais são:

a) A ruptura com visões simplistas; b) Conhecer a matéria a ser ensinada; c) Questionar as ideias docentes de ‘senso comum’; d) Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências; e) Saber analisar criticamente o ‘ensino tradicional’; d) Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; e) Saber dirigir o trabalho dos alunos; f) Saber avaliar; e g) Adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática (Carvalho, Gil-Peréz, 1993, p. 11).

As narrativas envolvidas levam-nos à reflexão sobre o auxílio do PIBID na formação e atuação docente. Palmas-Santos (2021) aborda o PIBID como um dispositivo pedagógico de iniciação à docência. Tal dispositivo culmina em experiências vividas e narradas que fomentam o programa como oportunidade de melhoria na formação. De acordo com Palmas-Santos (2021) “(...) o Pibid é considerado como motivador de mudanças na profissão”.

Palmas-Santos (2021) problematiza o PIBID como um espaço afirmativo da vocação docente, quando ressalta que: “(...) um local onde não existam dúvidas do seu papel mobilizador dos/as professores/as para a melhoria da profissão” (Palmas-Santos, 2021, p. 88). O autor entende o PIBID como um dispositivo pedagógico de iniciação à docência que produz todo um leque de posições de sujeitos, dentre eles o sujeito pedagógico que de acordo com Maknamara (2024) está assujeitado ao discurso que o referencia e o produz. Assim, podemos dizer que a inserção no programa fez com que os professores/as trabalhassem suas necessidades formativas advindas da precarização das escolas públicas enquanto buscam melhorias para a sua profissão. Nas discussões sobre a importância de participar do programa, percebemos as reflexões emergentes de professores/as de biologia. Para alguns/mas, foi a ponta de esperança que precisava para mudar de vida no quesito acadêmico. Vimos que, por meio da inserção no programa, professores/as tiveram acesso à informação e o interesse em participar de cursos de pós-graduação stricto sensu. Para outros, era considerado como uma “boa-nova”, algo novo que promovia oportunidades de crescimento.

Já o trabalho de Dantas (2018) teve por objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos entre as necessidades formativas de futuros professores/as de ciências que foram bolsistas e não bolsistas do PIBID. A referida pesquisa apresenta narrativas que expõe de forma incisiva as necessidades presentes na formação docente e os dilemas apresentados na trajetória de torna-se professor/a de biologia.

Um dos apontamentos realizados levam à reflexão sobre a constituição dos currículos oficiais das licenciaturas em biologia, caminham para uma formação conteudista que “deixa a desejar” na medida em que oferecem discussões didático-pedagógicas direcionando a licenciatura por um viés bacharelesco. Proporcionando lacunas formativas com relação ao desenvolvimento pedagógico dos professores/as que formam. Ao que

podemos observar, Andrade (2021) reafirma o mesmo pensamento que Dantas (2018) sobre o currículo da graduação em biologia ser focado no/a profissional biólogo/a e não no professor/a de biologia. São três anos que distanciam uma narrativa da outra, mas os discursos sobre a formação se assemelham, mostrando assim que não houve mudanças significativas. E o que podemos constatar é que a formação do currículo nas universidades acaba disseminando lacunas formativas em professores/as de biologia.

A partir disto entendemos que os cursos de formação inicial de caráter conteudista ocasionam a formação de professores/as com carências pedagógicas, que quando se depararem com a realidade em sala de aula apresentarão dificuldades para exercer a sua prática. Os/As estudantes que tiveram acesso ao PIBID conseguiram ter mais experiências no âmbito escolar do que os estudantes que não foram egressos do programa. Sendo assim, a formação acadêmica torna-se escassa para quem não ingressou em programas que aproximem da realidade escolar.

Diante do exposto, a autora pontua que além das necessidades formativas decorrentes da formação inicial, muitos professores universitários experienciam isso na universidade. *“Desvelando-se assim duas necessidades formativas, uma no que diz respeito às lacunas existentes na formação inicial e a outra na docência universitária”* (Dantas, 2018, p. 82).

REFLEXIVIDADE SOBRE O DOMÍNIO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Este grupo é composto por 1 trabalho: Almeida e Brito (2018). O texto retrata as reflexões inerentes à formação pedagógica para a docência universitária mediante as narrativas de mestrands que tiveram sua formação inicial em biologia, matemática e pedagogia e as experiências contidas no estágio de docência.

As autoras retratam que o ensino superior sofre com a ausência de formação pedagógica de professores/as para lecionar na graduação e na pós-graduação. Abordam que a falta da obrigatoriedade dos estudantes de mestrado e doutorado não bolsistas de realizar o estágio em docência faz com que tenhamos professores formadores com deficiência didática e sem domínio pedagógico. Almeida e Brito (2018) afirmam que: *“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”*. Contudo, sabemos que o estágio em docência

no ensino superior não traz a garantia de uma formação didático-pedagógica de excelência para o/a pós-graduando/a, mas é uma alternativa indispensável nesse processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por intuito compreender os processos reflexivos de professores/as de biologia sobre trajetória, conhecimentos escolares e desenvolvimento intelectual e deles extrair necessidades formativas. A reflexividade contida nas narrativas (auto)biográficas contribui para o entendimento das subjetividades existentes nas histórias de vida e formação. Os resultados foram compostos de 8 trabalhos analisados, descritos, agrupados segundo a afinidade temática discursiva e interpretados de acordo com a leitura em três tempos de Souza (2004).

O que nos chamou a atenção neste processo investigativo foi que podemos compreender que refletir sobre as necessidades formativas de professores/as de biologia auxilia na ressignificação das práticas docentes. Concluímos que as necessidades formativas mais recorrentes evidenciaram sobre a dificuldade de articulação pedagógica-didática, falta de experiência com a realidade do ambiente formativo que interfere na execução do desenvolvimento profissional e no domínio pedagógico. As contribuições oriundas desta investigação, nos levam ao conhecimento de que mesmo diante da formação acadêmica concluída, as carências formativas não são finalizadas. Estas acompanham e influenciam na atuação profissional em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nauseli de Souza; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **Narrativas de mestrandos da Uesb sobre as suas experiências no estágio de docência: reflexões inerentes a formação pedagógica para a docência universitária.** XII Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”. São Cristóvão- SE, 2018.

ANDRADE, Antônia Andreza Moreira dos Santos. **Formação de professores(as) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFC : um olhar autobiográfico.** 2021. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Ciências Biológicas) – UFC, Centro de Ciências, Fortaleza, 2021.

CARVALHO, A.M.P., GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 1993.

DANTAS, Daiane Lourene Soares. **Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de ciências bolsistas e não bolsistas do PIBID**. 2018. 113f.: il. Dissertação (Mestrado em educação) - UFRN, Centro de Educação. Natal. 2018.

DUARTE, Felipe B. M. D; MAKNAMARA, Marlécio. **Necessidades formativas de futuros docentes de ciências e biologia em uma licenciatura EAD**. Revista entreideias, Salvador, v.7, esp. p. 87-106, 2018.

GALINDO, Camila J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. Tese (Doutorado em educação). Araraquara: UNESP, 2011.

LARROSA, Jorge. B. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança – diferentes olhares para a didática. Goiânia: PUC, 2011. p. 85-100

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 2017

LIMA, Emília Freitas de. **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 34., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPED, 2013

MAKNAMARA, Marlécio. **Onde está o/a educador ambiental na formação docente em biologia e em Geografia?**. Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental -FURG. v. 38, n. 3, p. 176-196, set./dez. 2021.

MAKNAMARA, Marlécio. **Rastreando eticamente indícios da constituição de educadores/as ambientais em narrativas docentes**. In: Maria Inês Petrucci-Rosa, Ana G. Souza Seal, Paola F.G. M. de Oliveira (Orgs.). **Práticas curriculares e narrativas docentes**. Campinas: Pontes, 2022b, p. 399-420.

MAKNAMARA, Marlécio. **Pesquisa (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências**. Areté-Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Manaus, v. 23, n.37, e24021, jan./jul., 2024.

MORENO, Victor Montalvão. **Imaginando um ideal profissional: Identidade de professores de ciências**. 2023. 196f. Tese (Doutorado em ensino, filosofia e história das ciências) UFBA/ UEFS. Salvador. 2023.

NASCIMENTO, Rayssa Oliveira do. **Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de biologia no Brasil**. 2020. 25 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia)- UFAL. Centro de Educação, Maceió, 2020.

PALMAS-SANTOS, Magno Clery . **Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as**. 2021.176 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFBA. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

PASSOS, Carmén Lúcia Brancaglioni. Et. al. (2010). **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EdUFScar, 2010.

PEREIRA, Cleiton. L.Z.; FONSECA; Carlos V. **Narrativas autobiográficas de formadores de professores de ciências naturais: um estudo documental**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.12, n.2, 2023.

SANTANA, Lucas Costa de. **(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia**. 2021. 139 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFBA. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

SILVA, Joaklebio A.; VIRGÍLIO, Laryssa P.; NASCIMENTO, Rayssa O.; MAKNAMARA, Marlécio M.S. **Narrativas (auto)biográficas de professores(as) do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática de literatura**. Revista do Nupem, 2024. v.16 n. 37 (2024): Abordagens biográficas e narrativas em formação, pesquisa e intervenção II. DOI: 10.33871/nupem.2024.16.37.7840. 2024.

SILVA, Patrícia Petitinga. **Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências**. 2017. 133 f. : il Tese (Doutorado - Ensino, Filosofia e História das Ciências) -- UFBA, Instituto de Física/UEFS, Salvador. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004 344f. Tese (Doutorado em educação)- UFBA, Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

VELOSO, Caio. **Desenvolvimento profissional do professor de biologia no contexto da formação e da prática docente**. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em educação) – UFPI, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2021.