

A ESCRITA DE DIÁRIOS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA NO PIBID E PRP

Fernanda Moreira Reis ¹
Hellen Kelly Batista Lima ²
Marianna Moura de Oliveira ³
Nádia Stephanie Gomes Ferreira ⁴
Ana Carolina de Azevedo Oliveira Santos ⁵

RESUMO

Este artigo busca relatar as experiências vivenciadas durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e Programa de Residência Pedagógica - PRP. Para isso, faz-se necessário caracterizar o Diário como estratégia formativa na docência, assim como identificar o conceito e finalidade do Diário a partir de teóricos estudiosos sobre o tema, e apresentar as contribuições e possibilidades de uso dos diferentes formatos de Diários (físico e *online*) no decorrer destes Programas. Diante isso, a metodologia empregada foi mista, envolvendo a pesquisa bibliográfica e também participante, uma vez que os autores deste trabalho são participantes do PIBID e PRP, ora como licenciandos, ora como preceptora/supervisora e orientadora. Neste contexto, as obras de Zabalza (1994 e 2004), Falkembach (1987), Porlán e Martin (1997), dentre outras, foram utilizadas para compreender o conceito e finalidades dos Diários. Já a Portaria da Capes nº 90/2024 que dispõe sobre o regulamento do PIBID e a Portaria Capes nº 82/2022 que trata do funcionamento do Programa Residência Pedagógica foram utilizadas para delinear os objetivos desses programas, enquanto o Projeto Pedagógico (PP) da Escola-campo, unidade de ensino em que fora realizado a residência e as atividades do PIBID fundamentou a teorização da prática docente. Destarte, observou-se a partir da análise do conteúdo dos Diários, que este instrumento pedagógico se faz importante para o registro no decorrer dos programas de formação de professores, pois tal estratégia permitia a reflexão sobre diferentes aspectos da prática docente, como por exemplo: o ser professor, situações cotidianas do trabalho pedagógico, relações no trabalho, planejamento, avaliações, processos de ensino e valorização da articulação entre a teoria e a prática pelos diferentes autores envolvidos no programa.

Palavras-chave: Escrita, Diários, Estratégia formativa, Docência.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se tornado uma pauta cada vez mais presente nos debates educacionais, especialmente quando pensamos na realidade da Educação Básica. Um

¹ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Brasília - DF, moreirareisfernanda@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - DF, hellenkellypedagogia@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - DF, mariannamoura0202@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - DF, geracinadiaae@gmail.com;

⁵ Professora orientadora: Mestra pela Universidade de Brasília – DF, Secretaria de Estado de Educação – SEEDF azevedo.anacarolina@gmail.com.



IX Seminário Nacional do PIBID
ENALIC

IX Seminário Nacional do PIBID

dos principais desafios ainda é fazer com que a teoria trabalhada nas universidades se conecte de forma real com o que acontece nas escolas. Cabe à universidade não apenas oferecer fundamentos teóricos consistentes, mas também criar espaços de vivência que ajudem os licenciandos a entender e enfrentar os contextos diversos e muitas vezes complexos da prática docente (Gatti, 2010).

Sob esta perspectiva, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) mostram-se como ações importantes para promover o desenvolvimento profissional docente desde a graduação, ao proporcionar experiências formativas que permitem aos licenciandos vivenciar a realidade da escola básica de maneira orientada e reflexiva. O PIBID, em especial, vem proporcionando aos estudantes das licenciaturas uma imersão no cotidiano escolar já nos primeiros períodos do curso, atuando como uma ponte entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas reais. Essa experiência contribui para estreitar a relação entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia no chão da escola. Assim, estar inserido nesse ambiente permite aos participantes perceber, com mais sensibilidade, os desafios reais da sala de aula, observando as diferentes situações de ensino e refletindo sobre o papel do professor nesse processo (Brasil, 2020).

Zabalza (1994) destaca que o conhecimento prático nasce da vivência diária, sendo moldado pela experiência real. Esse processo é construído no exercício da prática e aprimorado ao longo do tempo, contribuindo para o desenvolvimento da ação docente. Nesse percurso, o uso do diário de bordo tem se mostrado uma estratégia formativa importante, pois permite registrar as experiências, organizar os aprendizados e desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre a prática do professor, transformando experiências em aprendizagens significativas (Santos *et al.*, 2025).

Entre as estratégias formativas utilizadas nesses programas, destaca-se a escrita de diários, concebida não apenas como relato descritivo, mas como espaço formativo e reflexivo. Segundo Zabalza (1994, p.50) o diário configura-se como uma “espécie de conversação com a realidade e com os problemas que em cada situação se apresentam”, favorecendo a análise crítica da prática docente em sua dimensão situada, dinâmica e complexa. Assim, escrever sobre as experiências escolares significa também reconstruí-las em nível discursivo e profissional, atribuindo novos sentidos à ação educativa.

Diante disso, a escrita de diários tem sido um recurso de grande relevância, pois permite registrar, refletir e analisar as experiências docentes. Zabalza (1994) destaca que os diários possibilitam ao professor em formação narrar e reconstruir sua prática, enquanto Mizukami *et al.* (2003) entendem a docência como um processo contínuo, em que a reflexão



sobre as experiências vividas impulsiona o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, escrever sobre o cotidiano escolar não se limita à descrição, mas favorece a análise crítica das situações pedagógicas e a compreensão da complexidade do ser professor.

Portanto, esse artigo tem como objetivo relatar as contribuições da escrita de diários como estratégia formativa nos programas PIBID e PRP, a partir de uma abordagem metodológica mista que articula pesquisa bibliográfica e participante, buscando assim, apresentar como a escrita de diários, ao integrar teoria e prática, se constitui como ferramenta de autorreflexão, de aprendizagem profissional e de fortalecimento da identidade docente. Para isso, foram analisados os registros referente aos diários dos participantes de ambos programas (PIBID e PRP), bem como reflexões fundamentadas em autores que discutem este recurso e a formação inicial docente. Os resultados apontam que o uso de diários favoreceu reflexões sobre planejamento, avaliação, relações pedagógicas e identidade docente, justificando sua relevância como estratégia de formação no percurso acadêmico e profissional dos licenciandos.

METODOLOGIA

Foi adotada uma abordagem metodológica mista, integrando pesquisa participante, bibliográfica e documental. A pesquisa documental diferencia-se da bibliográfica no que diz respeito ao tipo de documento analisado. Na primeira, é feita uma análise de documentos que ainda não receberam tratamento científico (Sá-Silva *et al.*, 2009), no caso desta pesquisa, os relatos foram extraídos do diário de aula elaborado pelos sujeitos durante o ano de 2025 em uma Escola-campo do DF. Já a pesquisa bibliográfica trata-se de uma análise de documentos de domínio científico, tais como livros e artigos científicos (Sá-Silva *et al.*, 2009).

A observação foi utilizada no contexto desta pesquisa participante, pois emerge como um instrumento de pesquisa relevante ao proporcionar uma abordagem única na geração de dados. Ela é definida por Apolinário (2011), no Dicionário de Metodologia Científica como:

Observação participante: [participant observation]; Processo de observação no qual o pesquisador participa ativamente como membro do grupo que ele próprio está estudando, utilizando esta posição privilegiada para obter informações acerca desse grupo (p. 137).

A possibilidade de observar, utilizando os próprios olhos e percebendo com os sentidos, oferece uma perspectiva não filtrada por relatos de terceiros ou interpretações presentes em documentos. Essa técnica permite ao pesquisador imergir no contexto estudado,



capturando detalhes que podem não ser totalmente transmitidos por meio de fontes secundárias (Yin, 2016). Neste estudo, os pesquisadores/observadores são também sujeitos da pesquisa, pois foram ora participantes no PRP como residente e preceptor do subprojeto da Pedagogia da UnB (2022-2024), ora integrantes do PIBID (2025-2026) como licenciandas, supervisora e professora-regente.

Já a pesquisa de campo é definida no Dicionário de Metodologia Científica como: “Pesquisa de campo: qualquer pesquisa realizada em ambiente natural (campo), ou seja, não controlado (laboratório). Envolve a observação direta do fenômeno estudado, em seu próprio ambiente” (Apolinário, 2011, p. 146). Assim, para que os dados da pesquisa fossem gerados, houve a interação do pesquisador com o objeto da pesquisa de forma direta. Yin (2016) acrescenta que “o trabalho de campo ocorre em ambientes da vida real, com pessoas em seus papéis da vida real” (p. 128), portanto, este estudo foi realizado em uma escola pública de anos iniciais do DF, com professores, alunos, licenciandas e outros participantes da comunidade escolar em sua realidade cotidiana. A população-alvo foi constituída por quatro estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília engajadas no PIBID na Escola Classe 01 (EC01) de Sobradinho - DF, bem como por integrantes do PRP (2022-2024), atualmente professora na escola-campo e pela professora orientadora, atualmente supervisora no PIBID e preceptora no PRP.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Capes, 2024). Lançado em 2007, este programa tem por objetivo:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.



Já o Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi implementado pelo Governo Federal no ano de 2018, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade fomentar projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Capes, 2022). Os objetivos do programa, conforme detalhado pela Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022 são:

- I) fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II) contribuir para a construção da identidade profissional docente dos(as) licenciandos (as); III) estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores(as); IV) valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos(as) licenciandos (as) para a sua futura atuação profissional; e V) induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (p. 02).

Embora ambos programas tenham objetivos distintos, os dois contribuem de forma significativa para a formação docente uma vez que possibilitam aos licenciandos a vivência prática e a integração da teoria com o contexto escolar. Sacristán (2005) afirma que a formação de professores deve levar em consideração a integração entre o mundo das instituições educacionais (como escolas e universidades) e o mundo pessoal dos indivíduos. Portanto, destaca que a formação não deve ser vista apenas como a aquisição de conhecimento e técnicas, mas como um processo que leva em conta as experiências e o contexto cultural dos futuros professores, o que vai ao encontro dos objetivos propostos pelos programas supracitados.

Souza (*et al*, 2012) destaca que a aprendizagem da docência deve ser vista como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, pessoal e sem fim. E que a prática docente é mais do que dominar o conteúdo que se ensina. A docência exige a capacidade de adaptar métodos de ensino, lidar com os desafios da sala de aula, compreender a realidade dos alunos e estar sensível ao contexto social e familiar em que estão inseridos. Também é importante estar atento às mudanças na sociedade, nas políticas educacionais e nas novas tecnologias. Por isso, a formação de um professor não se encerra na graduação, é contínua e se constrói ao longo de toda a carreira.

Segundo Zabalza (1994), ao escrever sobre sua prática, o professor aprende e reconstrói seus conhecimentos. Os diários ajudam nesse processo porque permitem refletir



X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional de PIBID

sobre os acontecimentos, unindo o que se viveu com o que se sente e pensa. Porlán e Martín (1997) afirmam que o trabalho com diário serve como um guia para reflexão sobre a prática e que favorece a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência.

Há na literatura diversas nomenclaturas, tipos e definições de diários (Diários de Aula, Diários de Campo, Diário de Bordo, dentre outras). Segundo Zabalza (1994, p. 195) os Diários de Aula são “uma narração subjetiva dos acontecimentos da aula, realizada pelo próprio professor”. Já o termo Diário de Campo é apresentado por Falkembach (1987, p. 3) como “um instrumento de anotações, caderno com espaço para anotações, comentários e reflexão, de uso individual, tendo ele o papel formal de educador, investigador ou não”. Para Falkembach (1987) o Diário de Campo é descrito como uma técnica de caráter informal e amplo, em que os registros devem ser feitos diariamente, a fim de que haja um acompanhamento cronológico dos fatos e da evolução dos níveis de percepção e reflexão dos investigadores.

Diante disso, Zabalza (2004) define Diários de Aula como um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, em que a escrita serve como prática formativa e reflexiva para o professor, articulando teoria e prática de forma contínua e crítica. Para o autor, os diários de aula são os documentos em que professores e professoras, sejam eles efetivos ou em formação, anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. Ele complementa que esta definição “é voluntariamente aberta para conter os diversos tipos de diários, tanto pelo conteúdo que recolhem as anotações como pela forma como se realiza o processo de coleta, redação e análise da informação”. E que embora tenha o nome diário ele aponta algumas características importantes:

Os “diários” não têm por que ser uma atividade diária. Cumprem perfeitamente sua função (e sua realização se torna menos trabalhosa em tempo e esforço) mesmo que sua periodicidade seja menor: duas vezes por semana, por exemplo, variando os dias para que a narração seja mais representativa. O importante é manter uma certa linha de continuidade na coleta e na redação das narrações (enfim, que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade). O conteúdo dos diários pode ser coisa que, na opinião de quem escreve o diário, seja destacável. O conteúdo das narrações pode ficar plenamente aberto (à iniciativa de quem faz o diário) ou vir condicionado por alguma ordem ou planejamento prévio (quando se delimita que tipo de assuntos devem ser recolhidos no diário). A demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto



da aula (por isso se chama “diário de aula”), mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente possam ser igualmente refletidos no diário (Zabalza, 2004, p. 13).

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Zabalza (2004) afirma que os diários de aula variam tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e também pela função que cumprem. Segundo Holly (1989) citado por Zabalza (2004, p. 13) existem diversos tipos de diários, os quais se diferenciam de acordo com a modalidade de narrativa que se emprega, tais como: jornalística, analítica, avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva, introspectiva, criativa e poética.

Quanto ao termo Diário de Bordo, Dias (2021, p. 40) o considera uma prática social da educação, que se realiza linguisticamente como gênero, discurso e estilo. Portanto, escrever diários pode ser uma ferramenta de grande importância, pois permite que o professor reflita sobre sua prática, reconhecendo o que aprendeu e acompanhe seu próprio desenvolvimento ao longo do tempo. A escrita é uma forma de tornar o pensamento mais claro e estruturado.

Neste contexto, para este estudo nos interessou o caráter informativo, reflexivo, analítico, terapêutico, criativo e poético, introspectivo e avaliativo que o diário de aula representa, segundo Zabalza (1994), já que a ideia é que a escrita não seja limitada aos professores, mas que também possa ser utilizado coletivamente pelas licenciandas e demais participantes desta pesquisa. Além disso, a flexibilidade em relação à periodicidade nos registros, bem como a possibilidade de uso coletivo e simultâneo também foram fatores relevantes na escolha desta estratégia formativa. E, diferentemente do formato adotado no PRP, em que o suporte era um caderno brochura, no PIBID tem sido utilizado o arquivo digital em documento compartilhado *online*, para que os integrantes façam a produção de texto, seguindo a estrutura narrativa de página de diário.

Além disso, considerou-se importante que as licenciandas pudessem não apenas fazer o registro e refletir sobre a sua escrita, mas também sobre os modelos que lhes foram apresentados e, que os professores pudessem mediar o registro das narrativas e favorecer a conscientização das estudantes no decorrer do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a participação das licenciandas no PIBID, a principal estratégia formativa de registro adotada foi a escrita de diários de aula em arquivo digital *online*. Nele é possível fazer a sistematização das informações referente às observações e participação nas diversas





atividades envolvendo o contexto do ambiente escolar. Esta ferramenta, de uso simultâneo e compartilhado por todos os participantes do programa na escola, foi proposta pela supervisora do programa na Escola-campo. A redação é feita ao menos uma vez por semana, de forma individual, em que cada participante contribui sequencialmente.

Em ambos programas, além dos registros escritos são incluídas fotos e/ou desenhos relacionados ao relato, e a estrutura da escrita segue um padrão comum a todos os escritores da seguinte forma: data, vocativo (incluído no início do texto e na maioria dos registros era chamado de “querido diário”), corpo do texto (que continham os relatos das impressões, sentimentos, expectativas do autor sobre sua atuação na escola) e por último a despedida e assinatura (geralmente eram utilizadas as expressões “Até a próxima”, “Volto em breve”, “Beijos”, “Abraços”).

Quanto ao conteúdo dos relatos, abrange os diversos acontecimentos da sala de aula e da escola, bem como as impressões e reflexões oriundas dessas observações. Assim, as estudantes também expressavam sentimentos de alegria, angústia, satisfação e inseguranças diante dos novos desafios da docência no contexto escolar. Nos relatos é possível observar tanto a descrição das atividades realizadas/observadas numa aula, como a reflexão das participantes diante do contexto vivenciado naquele momento.

Ao término de cada mês, a supervisora documentava as atividades realizadas pelas licenciandas na escola durante aquele período, fornecendo *feedbacks* sobre os registros por meio de mensagens individualizadas. Os registros analisados foram escritos ao longo deste ano, com o seguinte objetivo, conforme registrado pela supervisora no diário:

Proponho este diário para que todos juntos possamos anotar as diferentes vivências, impressões, experiências, e emoções sobre os diversos momentos que compartilharemos durante o período de participação no PIBID (2025-2026) (Professora Ana Carolina, fevereiro de 2025).

A proposta da professora supervisora de elaborar um diário de forma colaborativa pareceu pouco atrativa para as licenciandas, assim como fora com os participantes do PRP, pois a princípio, parecia ser mais uma tarefa burocrática. Porém, o formato digital facilitou o engajamento e à medida que os relatos eram compartilhados, tornou-se evidente a oportunidade de reflexão por meio do registro e sua relevância para a formação docente.

No primeiro mês de atuação na escola, as licenciandas observaram e registraram suas primeiras impressões sobre a prática escolar, as turmas, as professoras e as crianças. Nesse momento inicial, começaram a se apropriar da prática pedagógica a partir da perspectiva docente, ampliando seu olhar para o funcionamento da escola como um todo. A leitura dos relatos revela a preocupação das estudantes em se envolver ativamente no processo de



construção do próprio conhecimento, por meio da reflexão sobre suas práticas e sobre as experiências das professoras que participam do programa na escola. Isso pode ser exemplificado nos relatos descritos a seguir: “Estar na escola e acompanhar o início do ano letivo, a semana pedagógica e os primeiros dias de aula, me proporcionaram um sentimento de pertencimento profissional” (Heloisa, fevereiro de 2025, grifo nosso).

Percebi muitos desafios no decorrer da tarde que passei observando, um deles relacionado à adaptação de algumas crianças, que tiveram dificuldades para permanecer na sala. Questões relacionadas à organização, relacionamento interpessoal e comportamento também me fizeram refletir sobre a prática do Pedagogo” (Hellen, fevereiro de 2025).

A partir desses relatos é possível entender que a observação e o registro proporcionam ao professor em formação momentos importantes de reflexão sobre a prática docente. Observar é, de fato, a ação inicial realizada após o primeiro contato dos estudantes com a realidade escolar. Isso evidencia que não há registro sem uma observação prévia. Essa observação pode ou não ter a intenção inicial de gerar um registro, mas é justamente a partir do registro que se origina da observação que a reflexão se torna mais significativa, contribuindo para uma formação docente de qualidade. Veja, a seguir, alguns relatos que ilustram essa experiência. “Entender como o trabalho do professor acontece no cotidiano é de uma riqueza sem tamanho, que tem enriquecido minha formação como pedagoga” (Hellen, fevereiro de 2025, grifo nosso). “A vivência diária tem me mostrado que mais do que transmitir conhecimento, ser educadora é estar preparada para adaptar-se e reinventar-se constantemente, mantendo sempre o foco no desenvolvimento integral dos alunos” (Nádia Stephanie, fevereiro de 2025, grifo nosso).

No segundo mês de atuação, foi possível perceber, por meio dos registros, que as estudantes do PIBID passaram a realizar uma análise mais aprofundada sobre a aprendizagem das crianças e sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, especialmente após a aplicação das avaliações diagnósticas. Essa análise se deu a partir da observação atenta e da participação ativa nas turmas. Nesse contexto, destacou-se a valorização do diálogo entre as participantes do programa na escola, bem como o intercâmbio de saberes construído por meio das trocas de experiências e reflexões coletivas, conforme relatado por elas.

Pude perceber o quanto importante e necessário é abertura para o diálogo e a parceria entre professoras e pibidianos na atuação desse projeto, pois assim ele faz realmente sentido e cumpre o seu papel, quando todos os participantes estão dispostos a compartilhar e trocar conhecimentos (Heloisa, março de 2025).



A análise dos registros também evidenciou a expressão de incômodos, questionamentos, descontentamentos, preocupações e frustrações vivenciadas pelas estudantes a partir de suas experiências na escola, assim como aconteceria na residência pedagógica. Ao escreverem, elas ponderam sobre os desafios encontrados e propõem sugestões e soluções pertinentes às questões levantadas nos contextos observados. Veja a seguir: Essa experiência nos levou a refletir criticamente sobre a necessidade de políticas públicas mais eficazes que considerem o suporte real às práticas docentes, revisem a jornada de trabalho e promovam condições mais humanas para a atuação pedagógica” (Nádia Stephanie, abril de 2025, grifo nosso).

Acredito que a proposta ficaria mais rica se fosse explorada com as imagens do bioma, da flora e fauna que aparecem citadas no poema, porque, às vezes, as crianças não fazem ideia de como são, outras vezes, já viram na natureza e não conseguem associar, desta forma, penso que seria interessante mostrar para que tenham noção do quanto nosso bioma é rico (Hellen, junho de 2025).

De acordo com isso, ao final do bimestre, os relatos sobre a organização das avaliações, a participação nas reuniões com as famílias e a construção dos relatórios pedagógicos revelam aspectos bastante relevantes. Nesse momento, as participantes do programa passam a refletir criticamente sobre esses processos burocráticos, analisando o trabalho docente sob a ótica da sobrecarga, da precarização, das limitações enfrentadas no cotidiano escolar e das estratégias e caminhos realizados para superar esses desafios para avançar na aprendizagem das turmas. Por outro lado, os registros também demonstram um envolvimento cada vez maior por parte das estudantes, que se mostram atentas às demandas da profissão por meio da observação, da escuta, do diálogo e da participação direta. É nesse percurso que passam a perceber as diferenças e especificidades de cada turma, aprofundando ainda mais sua compreensão sobre a complexidade da prática docente, conforme relatado no diário de bordo: “A gestão das demandas burocráticas, somadas às exigências do cotidiano da sala de aula, mostra-se um desafio que afeta diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças” (Nádia Stephanie, abril de 2025, grifo nosso).

Um aspecto que me chamou bastante atenção ao longo da semana foi a heterogeneidade da turma do primeiro ano que acompanho. As avaliações evidenciaram diferentes níveis de aprendizagem, desde alunos em níveis pré-silábicos até outros que já demonstram avanços mais consistentes em leitura e escrita. A diversidade de fases em uma mesma turma exige da professora estratégias ainda mais personalizadas e atentas às singularidades de cada criança (Nádia Stephanie, maio de 2025).



Por fim, é importante destacar que os relatos se tornaram progressivamente mais significativos, assim como ocorreu no PIBID, à medida que os conhecimentos e as trocas entre as estudantes foram sendo construídos ao longo da vivência no programa.

A escrita, então, não serve só para registrar o que passou, mas para transformar a forma como compreendemos nossas experiências. E, nesse processo, vamos nos formando como futuras professoras conscientes, críticas e mais atentas ao que acontece dentro e fora da sala de aula.[...] No início, era só uma obrigação. Mas, quando começamos a compartilhar os textos, tudo mudou. Percebi que mesmo pessoas que estavam na mesma sala viam e sentiam coisas completamente diferentes. Isso trouxe riqueza para a construção do nosso olhar coletivo. Ah, e o formato digital, com sua organização e praticidade, também ajudou muito nesse processo e a estrutura proposta pela supervisora nos guiou para que os registros não fossem apenas descritivos, mas reflexivos, contribuindo de fato para nossa formação (Marianna, julho de 2025).

Percebe-se, portanto, a partir dos registros, que o processo reflexivo e formativo da escrita foi potencializado pela leitura de materiais teóricos que reforçaram a prática da observação e do registro reflexivo, orientadas pela supervisora. A observação, nesse contexto, não ocorre de forma alienada, mas com a intencionalidade de registrar e refletir sobre a prática docente, buscando articular os saberes teóricos com as experiências do cotidiano escolar. Dessa forma, o registro, enquanto prática reflexiva revela-se uma ferramenta poderosa na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do diário de aula revelou-se uma ferramenta essencial para a formação docente e para a compreensão mais ampla das experiências vivenciadas no ambiente escolar. A cada registro, foi possível revisitar e ressignificar acontecimentos, refletindo não apenas sobre o que ocorreu, mas também sobre os aprendizados que emergiram das situações cotidianas. Esse exercício de escrita constante promoveu um olhar mais crítico e sensível sobre a prática pedagógica, permitindo que as experiências fossem sistematizadas de forma consciente e reflexiva. Os relatos demonstraram como o diário se tornou um espaço de registro que ultrapassa a simples descrição de fatos. Ele possibilitou a análise desde os desafios enfrentados diante de imprevistos, até a riqueza das experiências em atividades pedagógicas, culturais e avaliativas.

Dessa forma, o diário não apenas documentou o processo, mas também contribuiu para a construção da identidade profissional, ao dar a oportunidade de nos colocarmos como protagonista da nossa própria trajetória de aprendizagem. Por fim, a escrita de diário é uma estratégia que estimula a articulação entre os conteúdos estudados na universidade e o que é





vivenciado no chão da escola, aproximando teoria e realidade. Conclui-se, portanto, que o diário, mais do que um simples instrumento de acompanhamento, constitui-se como um recurso formativo fundamental, pois contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento acadêmico e profissional, oferecendo um espaço de registro, análise e reflexão, que tem enriquecido a experiência das participantes do PIBID e potencializado a prática pedagógica na escola.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico, 2^a edição. São Paulo, Atlas: Grupo GEN, 2011. E-book. ISBN 9788522466153. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522466153/>. Acesso em: 20 fev. 2024
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 33-36, 26 mar. 2024.
- OORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022.** Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacaobasica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Brasília: MEC/CAPES, 2020.
- DIAS, A. C. S. **Vozes reveladas:** o diário de bordo de estudantes da Educação Básica sob a perspectiva da análise de discurso crítico. 2021. 277 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo:** um instrumento de reflexão. In: Contexto e Educação, nº 7, Juí:Injuí, 1987.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor:** un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.
- SÁ-SILVA, J. R. et al. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, Número I, julho de 2009.
- SANTOS, A. C. DE A. O. et al. **O diário de bordo como estratégia formativa na residência pedagógica.** Anais do ENLIC Centro Oeste - Encontro das Licenciaturas da Região Centro-Oeste e II Seminário Integrador do PIBID da UFMT... Campina Grande: Realize Editora, 2025.



SOUZA, A. P. G. DE. *et al.* A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 181–210, mar. 2012.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, Penso: Grupo A, 2016. E-book.
ISBN 9788584290833. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290833/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ZABALZA, M. Á. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto. Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. Á. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Mediação, 2004.