

O DIÁRIO DE BORDO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ana Carolina de Azevedo Oliveira Santos ¹

Fernanda Moreira Reis ²

Gabriell Galileu Guedes Dias ³

Ireuda da Costa Mourão ⁴

RESUMO

Este artigo busca relatar as experiências vivenciadas durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP) no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB. Para isso, faz-se necessário caracterizar o Diário de Bordo no âmbito das estratégias formativas, bem como identificar o conceito e finalidade do Diário de Bordo a partir de teóricos estudiosos sobre o tema, e apresentar as contribuições e possibilidades de uso do Diário de Bordo no decorrer do Programa. Para isso, a metodologia empregada foi mista, envolvendo a pesquisa bibliográfica e também participante, uma vez que os autores deste trabalho são participantes do PRP, sejam como licenciandos, seja como preceptora e orientadora. Destarte, as obras de Zabalza (1994 e 2004), Falkembach (1987) e Porlán e Martín (1997) foram utilizadas para compreender o conceito e finalidades do Diário de Bordo, bem como as Portarias nº 24/2022 e a nº 82/2022, ambas da Capes para detalhamento do funcionamento do Programa Residência Pedagógica, e o Projeto Pedagógico (PP) da Escola-campo, unidade de ensino em que fora realizado a residência. Os resultados obtidos a partir da análise do conteúdo do Diário de Bordo demonstram a importância deste instrumento para o registro no decorrer do programa, pois tal estratégia permitia a reflexão sobre diferentes aspectos, tais como: o ser professor, situações do trabalho pedagógico, planejamento, relações no trabalho, processos de ensino e valorização da articulação entre a teoria e a prática pelos diferentes autores envolvidos no programa.

Palavras-chave: Diário de Bordo, Estratégia Formativa, Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido tema de diversas discussões que estão relacionadas à melhoria da qualidade da educação, promoção da igualdade e a ampliação de um ambiente de aprendizado enriquecedor para os estudantes dos cursos de licenciatura. Para exercer a profissão docente na Educação Básica no Brasil é necessário cumprir os requisitos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Conforme o que estabelece o Artigo 62 desta lei, a formação de docentes para a educação básica deve ser realizada em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena, que serão oferecidos por universidades e institutos superiores de educação. Assim, a

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF azevedo.anacarolina@gmail.com;

² Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Brasília - DF, moreirafernanda442@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - DF gabriellgalileu.unb@gmail.com;

⁴ Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade de Brasília - UF, ireuda@unb.br;

formação mínima necessária para se tornar um professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a conclusão de uma licenciatura.

As Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica estabelecidas em 2002 garantem em seu artigo 12 que, desde o início do curso, a prática deve ser incorporada e integrada em todos os aspectos da formação do professor e que não deverá ser reduzida apenas ao estágio curricular obrigatório (Brasil, 2002). Conforme observado por Ghedin (2022) é na integração entre teoria e prática que o saber docente é constituído permitindo que o professor em formação avalie as teorias por meio da ação prática. Esta abordagem busca prevenir situações em que o professor recém-formado chega à sala de aula, sem ou com pouca experiência da profissão docente, e se depare com um universo novo e desafiador do ponto de vista prático.

Assim, a formação teórica e científica no curso de licenciatura deveria permitir que os professores compreendessem os fundamentos da pedagogia, da psicologia da aprendizagem, das teorias educacionais e das melhores práticas pedagógicas. Esse conhecimento fornece uma base sólida para a reflexão sobre a prática e a tomada de decisões a serem realizadas no contexto da sala de aula. Sendo assim, “é na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (Ghedin, 2022, p. 135). Pois, ao articular a teoria com as demandas reais da ação prática, os professores podem aprimorar a qualidade de seu trabalho e atender às necessidades variadas dos alunos. Portanto, a formação sólida, que aborda a teoria na perspectiva da prática, desempenha um papel fundamental na autoconfiança e contínua melhoria da formação dos docentes.

Dessa maneira, é imprescindível questionar como a articulação entre teoria e prática vem ocorrendo na formação dos professores dos anos iniciais e quais as reais possibilidades de reflexão e significação dos conhecimentos adquiridos na graduação. Portanto, considerando a abrangência dos programas de iniciação à docência do governo federal nos últimos anos, é importante investigar as contribuições destes na formação de professores, especialmente no que tange a essa relação entre teoria e prática.

Deste modo, busca-se nesta pesquisa apresentar o uso do Diário de Bordo como estratégia formativa da residência pedagógica no período de 2022 a 2024. Para isso faz-se necessário o levantamento teórico sobre conceitos, finalidades e possibilidades de uso do Diário de Bordo, para além de compreender esta estratégia formativa, suas características e particularidades, agregar conhecimento ao tema proposto.

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 de um Diário de Bordo elaborado pelos sujeitos durante o ano de 2022/2023 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 são participantes no PRP como residentes/preceptora/orientadora do subprojeto da Pedagogia da UnB em novembro de 2022, permanecendo até o fim do programa em 2024. Cabe informar que a coleta de dados aconteceu durante o ano de 2023, quando os pesquisadores já estavam inseridos e adaptados na escola.

A pesquisa de campo é definida no Dicionário de Metodologia Científica como: “Pesquisa de campo: [field research]; 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 os professores, alunos, residentes e outros

participantes da comunidade escolar em sua realidade cotidiana. A população-alvo foi constituída por cinco estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília engajados no PRP na Escola Classe 01 (EC01) de Sobradinho-DF, que elaboraram o Diário de Bordo. Em termos éticos, foi assegurado consentimento dos participantes na análise dos dados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual compõe o trabalho de conclusão de curso de uma das integrantes da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa de Residência Pedagógica 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).

Neste contexto, Sacristán (2005) argumenta 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 pelo programa.

Em vista disso, a aquisição dessas experiências deve ser feita ainda no processo de formação inicial desses educadores, por meio de atividades, ações e programas educacionais que visam aprimorar a prática pedagógica do docente em contato direto com o universo escolar. “Tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação” (Pimenta, 2005, p. 19). É por meio das experiências que o professor em formação passa a legitimar e a observar as teorias que

são estudadas nas disciplinas no curso, além disso, se tornam capazes de elaborar trajetórias e desenvolver abordagens para solucionar desafios em contextos que ultrapassam as atividades habituais da prática profissional, realizando a reflexão da ação, capacidade indispensável do professor reflexivo (Pimenta, 2005).

Da mesma forma, Silva (2018) admite que a formação docente, desde o início, deve permanecer ligada à prática e abranger todas as suas dimensões, incluindo a cognitiva, ética, estética, afetiva e política. Nesse contexto, é decisivo que os professores no processo de formação desempenhem um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção em suas próprias práticas. Por conseguinte, ao participar do cotidiano da escola em todas essas dimensões, o professor em formação passa a refletir sobre o exercício profissional tomando como pressuposto os conhecimentos empíricos adquiridos pela teoria.

Nesse sentido, Consaltér, Fávero e Tonieto (2019), ressaltam que é durante o processo formativo, que o professor tem a oportunidade de analisar e reinterpretar a relação entre teoria e prática, envolvendo a construção, desconstrução e reconstrução por meio de ações reflexivas. Essa integração entre teoria e prática é entendida como práxis, em que não podem ser desvinculados. Diante disso, Silva (2018) afirma que:

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, pois determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento. Este último aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a existência deste como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (p. 335).

Desta maneira, no que diz respeito à formação docente, faz-se necessária a compreensão de que é no âmbito da sala de aula, da instituição educacional, do sistema de ensino e da comunidade, que a práxis, entendida como a integração entre teoria e prática, é desenvolvida (Pimenta, 2018). Além disso, considerando a ênfase na valorização da pesquisa e da prática no desenvolvimento dos professores, Pimenta (2005) sugere que o processo de formação docente seja concebido como um projeto integrado, abrangendo tanto a formação inicial quanto a contínua.

Nessa perspectiva, a articulação entre as instâncias formadoras, como universidades e escolas, se torna essencial para uma abordagem abrangente e eficaz no aprimoramento da atuação docente. Desta forma, entendemos que a pesquisa deve ser incorporada ainda na formação inicial com vistas a aprimorar a atuação profissional do docente, tornando-o não só

apto para refletir sobre sua prática bem como, aprimorar suas metodologias por meio da investigação, da observação, registro, do planejamento e regência em sala de aula na vivência diária, entendidos nesta pesquisa, como Estratégias Formativas. E o Diário de Bordo, pode ser um instrumento que contribui enquanto metodologia para o desenvolvimento das Estratégias Formativas.

Assim, antes de seguir é preciso ter clareza do conceito de Diário de Bordo, instrumento abordado nesta pesquisa, uma vez que há na literatura diferentes nomenclaturas, tipos e definições de diários (Diários de Aula, Diários de Campo, dentre outras). Segundo Zabalza (1994, p. 195) os Diários de Aula são “uma narração subjetiva dos acontecimentos da aula, realizada pelo próprio professor”. Além disso, temos o Diário de Campo apresentado por Falkembach (1987, p. 3), o qual “consiste num instrumento de anotações, caderno com espaço para anotações, comentários e reflexão, de uso individual, tendo ele o papel formal de educador, investigador ou não”.

Zabalza (2004) afirma que 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).

Para Zabalza (2004) 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) há diversos tipos de diários, os quais se diferenciam em função da modalidade de narrativa que se emprega, tais como: jornalística, analítica, avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva, introspectiva, criativa e poética.

Porlán e Martín (1997) acrescentam 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.

Já em relação aos Diários de Campo, Falkembach (1987) em seus estudos descreve-o 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. Aqui teríamos um fator de limitação, pois manter tal periodicidade diante das circunstâncias, em sala de aula, nem sempre é algo possível. Além disso, segundo a autora supracitada, o Diário de Campo consiste num instrumento de anotações (um caderno com espaço para escrita, comentários e reflexão) para uso individual, em que se registram todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas e experiências pessoais.

Neste caso, a definição de Diário de Campo não aparece adequada à prática educativa abordada nesta pesquisa, tanto em função da periodicidade na escrita, quanto na questão do uso individualizado e de seu caráter mais técnico.

Diante do exposto, para esta pesquisa nos interessou foi o caráter informativo, reflexivo, analítico, terapêutico, criativo e poético, introspectivo e avaliativo que o Diário de Aula representa, como sugere Zabalza (1994), já que a ideia é que a escrita não seja limitada aos professores, mas que este instrumento também possa ser utilizado coletivamente pelos estudantes, representados na figura dos licenciandos participantes da pesquisa. Além disso, há flexibilidade em relação à periodicidade nos registros, bem como a possibilidade de uso coletivo.

Neste contexto, utilizaremos o termo Diário de Bordo como gênero seguindo a proposta de Dias (2021, p. 40), a qual o considera uma prática social da educação, que se realiza linguisticamente como gênero, discurso e estilo. O suporte é um caderno brochura, utilizado pelos estudantes para produção de texto, seguindo a estrutura narrativa de página de diário. Além disso, considerou-se importante que os estudantes 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 dos estudantes no decorrer do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da residência pedagógica, a principal estratégia formativa utilizada foi o registro feito por meio do Diário de Bordo. Nele era possível fazer a sistematização das informações referente às observações e regências de aulas. Este instrumento, de uso coletivo e compartilhado por todos os residentes participantes do programa na escola, foi implementado pela preceptora do PRP na Escola-campo. Sua redação ocorria semanalmente, de forma individual, em que cada participante contribuía sequencialmente. Além dos registros escritos, eram incluídas fotos e/ou desenhos relacionados ao relato. A estrutura da escrita seguiu 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 “com carinho”, “Até logo”, “Beijos”, “Abraços”).

Já o conteúdo dos relatos abrangia acontecimentos da sala de aula e da escola, bem como impressões e reflexões derivadas dessas observações. Assim, os residentes também expressavam sentimentos de alegria, medo, satisfação e inseguranças diante dos novos desafios da docência no contexto escolar. Nos relatos foi possível observar tanto a descrição das atividades realizadas/observadas numa aula, como a reflexão dos participantes diante do contexto vivenciado em sala de aula.

Ademais, ao término de cada mês, a preceptora documentava as atividades realizadas pelos residentes na escola durante aquele período, fornecendo *feedbacks* sobre os registros por meio das anotações feitas no próprio diário. Os registros analisados foram escritos ao longo do ano de 2022/2023, com o seguinte objetivo, conforme registrado pela preceptora no diário:

Preparei este diário de bordo para que todos juntos possamos anotar as diferentes vivências, impressões, experiências, e emoções sobre os diversos momentos que compartilhamos durante o período de 2022 a 2024. (Professora Ana Carolina, novembro de 2022).

A proposta da preceptora de elaborar um diário de forma colaborativa pareceu pouco atrativa para os residentes, pois a princípio, parecia ser mais uma tarefa burocrática. No entanto, à medida que os relatos dos colegas eram compartilhados, tornou-se evidente a

oportunidade de reflexão por meio do registro e sua importância para o desenvolvimento profissional dos docentes em formação.

Assim, os focos da observação das aulas para os residentes foram à aprendizagem individual e/ou coletiva; a dinâmica e a execução das aulas; o espaço físico da escola como lugar de aprendizagem e interação social e as estratégias utilizadas na mediação de conflitos e na intervenção pedagógica. Isso pode ser exemplificado por meio dos relatos escritos no Diário de Bordo pelos residentes:

Dentro de sala de aula, pude acompanhar atividades do cotidiano dos alunos e também projetos desenvolvidos pela turma. (Gabriell, novembro de 2022)

Gostei da organização da professora em relação à pauta do dia [...] outra coisa que me chamou a atenção foi a forma como os alunos são recepcionados. (Leticia, dezembro de 2022).

A professora explicou como funcionava o teste [da psicogênese] e já tentei fazer algumas observações dos níveis de escrita. (Rebeca, fevereiro de 2023).

Outra experiência incrível que vivenciei foi poder acompanhar a atuação da orientadora educacional na mediação de conflitos entre alunos da turma, ocorrido na última aula. Foi de bastante aprendizado conversar com a orientadora sobre o papel desempenhado na escola por ela. (Gabriell, junho de 2023).

Assim, enquanto observa, o residente tem a oportunidade de refletir sobre os acontecimentos, vão fazendo questionamentos e relacionando com a teoria, e ao serem respondidos consolidam seus conhecimentos. Este exercício, longe de se configurar como uma instância de julgamento, propicia uma análise crítica da prática docente. O intuito é compreender o cotidiano escolar sob a ótica da práxis, que se revela com a interseção entre a teoria e a prática, conforme o relato feito pelo residente descrito abaixo:

Ao conversar com a professora para entender melhor como se deu a escolha do processo pedagógico e sequência didática adotados por ela que, de maneira bastante inteligente, aproveitou o gênero bilhete para conectar dois assuntos paralelos que ela pretendia abordar, ela me alertou sobre a importância de sempre tentar “puxar um gancho” entre os assuntos para que as coisas façam mais sentido para as crianças também. (Gabriell, maio de 2023).

Além da observação, os residentes tiveram momentos destinados à elaboração de atividades e de atuação em sala de aula, supervisionados pela preceptora. E nos primeiros momentos que tiveram a oportunidade de planejar e fazer a regência de uma tarefa proposta, os residentes demonstraram insegurança, dificuldades na execução e no entendimento dos objetivos da aula e até mesmo do conteúdo, relataram também dificuldades com relação à administração do tempo e da própria organização no que diz respeito à confecção de materiais. Veja os relatos a seguir:

A primeira atividade que conduzi foi sobre o calendário, com o foco em resoluções matemáticas [chamado na escola de estudo do número] acredito que não me saí tão

bem, estava bastante nervosa [...] foram experiências que me fizeram pensar sobre o que eu poderia melhorar na minha didática. (Rebeca, março de 2023).

Mas o que eu quero contar mesmo é sobre a regência que fiz no dia 22 [...] a professora organizou uma roda de conversa para o momento e eu me senti à vontade mesmo que um pouco ansiosa [...] fiquei um pouco sem saber o que fazer quando percebi que ao fazer as perguntas relacionadas aos nomes deles, todos queriam participar e eu fiquei com receio de não ter tempo, pensei em deixar alguns falarem em algumas perguntas e outros em outras, mas não deu muito certo. A professora fez um sinal positivo para que eu os deixasse falar, então eu fiquei mais tranquila. (Fernanda, março de 2023).

Senti algumas dificuldades na confecção de materiais, mas como de costume foi falta de planejamento/organização da minha parte. [...] essa experiência foi necessária para ver como não temos controle do tempo e que tudo pode/deve ser modificado de acordo com a necessidade dos alunos. [...] confesso que extrapolamos alguns horários como o do recreio e que fez com que eles ficassem ansiosos pelo fim da atividade e não prestavam tanta atenção. Irei me organizar para não ultrapassar os horários e manter a atenção deles durante todo o período das atividades. (Leticia, junho de 2023).

Por outro lado, os relatos indicaram uma evolução significativa na prática do planejamento e regência das atividades em sala de aula por parte dos residentes, conforme elas iam acontecendo. Eles expressam satisfação por terem a oportunidade de elaborar aulas, planejar atividades tanto individualmente como em colaboração, e fazer a regência sob supervisão das professoras regentes nas turmas. Ao analisar a progressão desses relatos, percebeu-se que a cada experiência de regência, os professores em formação adquirem maior segurança em sua prática. Durante esses momentos, eles desenvolvem estratégias para aprimorar sua atuação por meio da reflexão, compartilhamento de ideias e aprendizado com base em experiências concretas de ensino, conforme demonstrado abaixo:

Foram atividades muito produtivas para as crianças e para nós residentes. Adquiri muita experiência com esse planejamento e me sentirei um pouco mais segura nas próximas regências (Rebeca, maio 2023).

No dia de hoje eu tive a experiência de reger uma atividade elaborada por mim [...]. Escolhi a história “João e o pé de feijão” e foi muito divertido, as crianças adoraram e eu me senti muito confiante para conduzir a turma nessa aventura. (Gabriell, 2023).

No meio das atividades às vezes os alunos fizeram barulho e ficaram agitados com a dinâmica nestes momentos eu geralmente falo mais alto e peço atenção, mas nem sempre funciona estou confeccionando um semáforo do comportamento para que quando as crianças tiverem comportamentos inadequados fiquem atentos” (Rebeca, junho de 2023).

Desta maneira, a escrita no Diário de Bordo permite ao residente a expressão de suas ideias de maneira única, fazendo com que este desenvolva um estilo próprio, promovendo sua autonomia intelectual e incentivando a reflexão e a expressão pessoal. Outrossim, Lopes (2022) enfatiza que “registrar é produzir memória, memória das práticas escolares, e construir

história é ser sujeito, participar ativamente da sociedade, deixar uma herança às gerações futuras” (p. 105). Assim, ao registrar eventos, pensamentos e experiências, os residentes podem contribuir para a construção da narrativa histórica, preservando a memória individual e coletiva dos acontecimentos ocorridos ao longo do PRP na escola.

Em suma, a escrita é uma ferramenta poderosa na construção e expressão da identidade, pois ao narrar suas experiências, valores e perspectivas, os residentes podem desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o trabalho docente. Destarte, o registro no Diário de Bordo pode ser considerado uma estratégia formativa, pois a escrita e a leitura dele possibilita a comunicação de ideias entre os autores, pensamentos, experiências e estratégias para resolução de problemas promovendo a conexão com outros e a construção de novas ideias em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter, principalmente informal e reflexivo, acerca da utilização do Diário de Bordo nos permitiu concluir que o uso desta estratégia formativa é uma das práticas educativas que permitem a aproximação da teoria com a prática, a vivência e a reflexão dos estudantes sobre práticas pedagógicas, assim como favorece a construção da autoria, o protagonismo e a preservação da memória coletiva, promovendo o desenvolvimento do professor reflexivo.

Da mesma maneira, ao oportunizar a observação/regência em sala de aula, já que estas eram as atividades essenciais a serem registradas, possibilitou uma reflexão profunda sobre a prática docente, permitindo aos residentes consolidar e internalizar os conhecimentos teóricos, transformando experiências em aprendizagens significativas. Além disso, oportuniza também ao preceptor, a (auto) avaliação e análise sobre as diferentes experiências relatadas no diário, bem como a possibilidade de intervenção em curto prazo e o aprimoramento das práticas construídas ao longo do programa.

Para finalizar, sugere-se continuidade nas pesquisas sobre esta estratégia formativa, bem como a inovação e utilização das tecnologias, como por exemplo, o uso do formato digital para realização do Diário de Bordo, e momentos coletivos de conversa e leitura para reflexão daquilo que está sendo construído por meio da escrita, para que as vivências sejam compartilhadas e promovam cada vez mais a reflexão da/na ação docente.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**, 2ª 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. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htmL. Acesso em: 15 abr.2024.

CONSALTÉR, E. FÁVERO, A. A. TONIETO, C. **A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica**. Educação Em Perspectiva, v. 10, p. 1-14, 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais**. Edital nº 24/2022.

COORDENAÇÃO 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.

DIAS, Ana Claudia Souza. **Vozes reveladas: o diário de bordo de estudantes da Educação Básica sob a perspectiva da análise de discurso crítica**. 2021. 277 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: Contexto e Educação, nº 7, Juí:Inijuí, 1987.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. (Coleção docência em formação. Série educação infantil). São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555553239. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553239/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

PIMENTA, S.G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022, p. 15-52.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. (Coleção docência em formação: ensino superior). Cortez, 2018. E-book. ISBN 9788524926457. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524926457/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PORLÁN, Rafael.; MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

SACRISTÁN, J.G. **Tendências investigativas na formação de professores.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022, p. 81-877.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. D. GUINDANI, J.F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, Número I, julho de 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. D. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítica emancipadora. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

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, Miguel Ángel. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto. Porto Editora, 1994.

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

