

DIÁRIO DE AULA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CAMINHOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

CLASSROOM DIARY AND LEARNING IN TEACHING: PATHS TO PEDAGOGICAL INNOVATION IN TEACHER EDUCATION

DIARIO DE CLASE Y APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA DOCENTE: VÍAS HACIA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Roberto Barbosa Costa Filho²

Iracema Campos Cusati³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o uso de diários de aula em contexto do componente curricular Didática, na formação inicial em Letras, a partir das percepções de uma discente quanto a sentidos sobre/para a aprendizagem da docência. Metodologicamente, classifica-se como um estudo de caso (Yin, 2001), por meio da análise de 3 (três) registros de diários de aula. Observa-se que a discente realiza a construção de variados sentidos diante das experiências vivenciadas, em meio ao processo de formação propositado. Tais sentidos, além de provocarem uma metalinguagem quanto à tarefa de produção dos diários de aula, demarcam importantes aprendizagens da docência, relacionadas a conhecimentos/saberes necessários ao exercício profissional. Portanto, percebe-se que o uso do diário de aula é uma estratégia interessante, em prol de caminhos para a inovação pedagógica na formação inicial de professores em cursos de Letras.

Palavras-chave: formação de professores; Didática; aprendizagem da docência; diários de aula.

ABSTRACT

This article aims to analyze the use of classroom diaries in the context of the Didactics curricular component in initial teacher education in Modern Languages undergraduate course, based on a student's perceptions regarding meanings about/for learning to teach. Methodologically, it is classified as a case study (Yin, 2001), through the analysis of 3 (three) notes of the classroom diary entries from a student. It is observed that the student constructs varied meanings from the experiences lived, within the teacher education process proposed. These meanings, in addition to provoking a metalanguage regarding the task of producing classroom diaries, mark important learnings in teaching, related to the knowledge required for teaching. Therefore, it is perceived that the use of classroom diaries is an interesting strategy, in favor of paths for pedagogical innovation in the initial teacher education in Modern Languages courses.

Keywords: teacher education; Didactics; learning to teach; classroom diaries.

RESUMEN

Este artículo analiza el uso de diarios de clase en el marco del componente curricular de Didáctica en la formación inicial del profesorado de Letras, a partir de las percepciones de una estudiante acerca de los sentidos sobre/para el aprendizaje de la práctica docente. Metodológicamente, se clasifica como un estudio de caso (Yin, 2001), mediante el análisis de 3 (tres) notas del diario de clase. Se observa que la el estudiante construye diversos sentidos a partir de las experiencias vividas durante el proceso formativo. Estos sentidos, además de generar un metalenguaje en torno a la tarea de elaborar los diarios de clase, evidencian aprendizajes importantes, relacionados con los conocimientos necesarios para la enseñanza. Por lo tanto, se considera que el uso del diario de clase es una estrategia interesante que favorece la innovación pedagógica en la formación inicial del profesorado de Letras.

Palabras clave: formación del profesorado; Didáctica; aprendizaje de la docencia; diarios de clase.

Submetido para publicação: **18/11/2025**

Aceito para publicação: **15/07/2026**

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de concessão de bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) para a segunda autora.

² Universidade de Pernambuco – UPE – Petrolina – Pernambuco – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-3339-0124> – roberto.barbosa@upe.br

³ Universidade de Pernambuco – UPE – Petrolina – Pernambuco – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-4812-8412> – iracema.cusati@upe.br

Editor de seção: Altair Alberto Favero

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.20835>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20835. 2026.

ISSN: 1982-9949



INTRODUÇÃO

Em obra basilar sobre formação de professores, García (1999) alude à dificuldade para se estabelecer um conceito para o termo formação, visto que este recobre um fenômeno complexo e diverso. Conforme pontuado pelo autor, são inúmeras as definições atreladas a essa palavra, ao mesmo tempo que são limitados os consensos quanto a suas dimensões e teorias. Isso demonstra o atravessamento de disputas e controvérsias pelo qual passa esse campo, desde o seu surgimento (Nóvoa, 2022). Parece-nos, assim, relevante atrelar a formação a uma concepção que reconheça os conhecimentos e estudos relativos aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da profissão docente (García, 1999).

Nesse sentido, é importante lembrarmos que aprender a ser professor envolve uma base de conhecimentos para o ensino, influência da experiência pessoal e profissional na prática pedagógica e relevância dos processos formativos e do exercício profissional (Pena, 2011). Ou seja, alinhada aos conhecimentos específicos da área, deve haver a construção de saberes sobre o próprio ofício do professor, em suas diferentes nuances, especialmente com base nas ações pedagógicas realizadas (Mizukami *et al.*, 2010).

No contexto de formação inicial, foco deste trabalho, observamos ainda a existência de algumas fragilidades, como o caráter fragmentado das formações, a falta de relação entre teoria e prática e a insuficiente articulação entre a universidade e a escola (Costa; Gonçalves, 2018; Moreira; Maia, 2016). Tais fragilidades demonstram que muitos cursos de licenciatura brasileiros se mostram estanques, com poucas inovações e avanços que possibilitem ao estudante o desenvolvimento necessário para o início do exercício profissional (Gatti, 2014, 2016).

Defendemos, enquanto concepção de formação de professores, a necessidade de direcionarmos-nos a partir da e para a experiência (Contreras, 2010, 2013a, 2013b; Contreras; Orozco, 2016). Para Contreras (2010), o saber que (ou com que) ensinamos deve ser redirecionado à perspectiva daquilo que pode ser experienciado por si mesmo. Isto é, a experiência é encarada como a forma com que determinado acontecimento é significado, em uma atitude de questionamento e escuta.

Diante de tal cenário, entendemos que movimentos de inovação pedagógica para esse contexto são importantes, exigindo “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (Carbonell, 2002, p. 19). Mais que isso, busca renovar projetos e programas, bem como materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem e modelos didáticos (Carbonell, 2002).

Nesta pesquisa, realizamos uma ação pedagógica que adotou diários de aula como estratégia para construção de sentidos durante o processo formativo de professores em cursos de licenciatura em Letras. Os diários de aula foram considerados como materialidades a partir das quais os estudantes deveriam escrever, com diversidade de forma e liberdade de conteúdo, um texto sobre cada aula, com o compromisso de resguardar uma característica básica: mostrar relação, intimidade, com o que relatavam (Contreras, 2013b).

Concordamos com Zabalza (1994) quando este autor pontua que os diários permitem adentrar à perspectiva particular de cada professor (em nosso caso, professor em formação inicial), tendo em vista referir-se a um tipo específico de realidade e a maneiras diferentes de registro. Com isso, conforme o autor, há a possibilidade de se perceber a “alma” do pensamento desse profissional. Assim, os diários viabilizaram registrar como cada discente enxergava e dava sentido a suas vivências, nesse contexto de aprender a ser professor.

Com essas ideias em mente, entendemos que o uso dos diários de aula enquanto instrumentos para um exercício reflexivo e íntimo, por meio da escrita, ocasionou-nos um movimento de inovação pedagógica no cenário de cursos de licenciatura – que, muitas vezes, são marcados por visões tecnicistas e pragmáticas. Assim, neste artigo, objetivamos analisar o uso de diários de aula em contexto do componente curricular Didática, na formação inicial em Letras, a partir das percepções de uma discente quanto a sentidos sobre/para a aprendizagem da docência.

Para tanto, organizamos o texto na seguinte estrutura: após esta introdução, afunilamos algumas discussões teóricas relacionadas à inovação pedagógica e à formação de professores; em seguida, expomos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa que subsidia os resultados apresentados; logo após, traçamos alguns achados investigativos, no tocante às experiências e às percepções com o uso de diários de aula no processo formativo de aprendizagem da docência; por último, indicamos as considerações finais e a lista de referências.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Como discutido no início deste texto, o campo da formação de professores é, desde seu surgimento, atravessado por disputas e controvérsias (Nóvoa, 2022), o que acarreta em poucas congruências quanto às suas definições, dimensões e teorias (García, 1999). Mesmo diante de tal cenário, García (1999) apresenta algumas elucidações importantes sobre a formação de professores, a saber: a) a formação não pode ser confundida ou diluída com outros conceitos igualmente utilizados em referência à formação de professores, tais como educação, ensino e treino; b) para além de concepções técnicas, a formação é permeada por uma dimensão pessoal

de desenvolvimento humano global; c) o conceito de formação relaciona-se, também, com a capacidade e a vontade de formação, imbuindo uma responsabilidade ao indivíduo pela atividade e desenvolvimento do processo formativo (García, 1999).

Por esse viés, esclarecemos, com base em García (1999), que a formação de professores ocorre em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos necessários ao exercício profissional. Em outras palavras, a formação manifesta-se por meio do estabelecimento sistemático de atividades individuais e coletivas, desejadas pessoalmente, em espaços propícios ao favorecimento de metas de aperfeiçoamento profissional. Tais noções precisam estar atentas ao aprender a ser professor, que tem a ver com “aprendizagens específicas do professor na prática pedagógica, sobre, na e para a docência” (Egler; Martínez, 2021, p. 197).

Ainda é importante destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, enquanto processos contínuos e evolutivos, sofrem influências de – assim como influenciam – variados fatores que podem afetar a vida profissional do professor (Ferreira *et al.*, 2023). Assim, cremos que a concepção de formação empregada e a seleção de estratégias para a realização da formação revelam nuances que provocam efeitos nas percepções e nos saberes construídos pelos estudantes.

Alicerçados em tais perspectivas teóricas, acreditamos que a formação de professores requer inovação pedagógica, compreendendo-a como intervenções intencionais e sistemáticas voltadas à mudança de modelos e práticas pedagógicas, assim como à renovação de projetos e estratégias de ensino (Carbonell, 2002, p. 19). Consideramos, também, que a inovação pedagógica deve estar baseada na “reflexão sobre as formas de ensinar e aprender, incluindo conhecimentos sobre as estratégias educativas num contexto que é cultural e situado” (Wagner; Cunha, 2019a, p. 20). Vale ressaltar que as inovações em contexto educacional dependem de, pelo menos, três diferentes aspectos, a saber: psicológico-pedagógicos, organizacional-gerencial e socioeconômico (Hasanova, 2021). Esses aspectos, conseqüentemente, trazem implicações que podem facilitar ou atrapalhar a inovação pretendida.

Nesse sentido, Wagner e Cunha (2019b) apresentam oito assertivas sobre inovação pedagógica necessárias de serem compreendidas para a educação superior. A primeira delas diz respeito ao fato de a inovação pressupor referenciais, ou seja, é preciso ter claras as noções empregadas quanto a esse processo. A segunda estabelece que a inovação é fomentada, especialmente, em cenários emergentes, ou seja, aqueles que têm alterado a previsibilidade acadêmica. A terceira assertiva destaca a necessidade de a inovação propor mudanças epistemológicas, demandando reflexão intensa e nova postura com relação ao conhecimento. A

quarta aponta que o protagonismo do sujeito deve ser assumido, uma vez que isso é condição para uma aprendizagem significativa.

Já a quinta assertiva revela que a inovação espera reconfiguração de saberes, para que haja espaço para formas alternativas de saberes e experiências, a partir das quais a diferença seja reconhecida. A sexta, por sua vez, enfatiza que as tecnologias da informação podem favorecer inovação. Quanto à sétima, percebe-se que a inovação demanda planejamento, acompanhamento e avaliação do processo. Por fim, a oitava assertiva indica a existência de algumas tendências de inovação curricular, tais como curricularização da extensão, educação inclusiva, internacionalização, ensino híbrido e iniciativas de startups e laboratórios de inovação (Wagner; Cunha, 2019b).

Ao atentarmos para a necessidade de inovação pedagógica em processo de formação de professores, advogamos em favor da prevalência da experiência, entendendo-a como um “acontecimento singular que é vivido e significado subjetivamente, que não se deixa generalizar facilmente, que permeia o nosso ser e que deve sempre estar aberto à pergunta por seu sentido, por seu significado, pelo valor sobre aquilo que é vivido” (Contreras, 2013b, p. 4, tradução nossa). Sendo assim, a experiência deve ser encarada como uma forma de vida que, por consequência, gera um conhecimento “corporalizado, incorporado, encarnado” (Larrosa, 2024, p. 22), isto é, uma experiência-saber (Contreras, 2010, 2013a, 2013b).

Além disso, realçamos que a experiência é concebida como “o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada *nos* acontece” (Larrosa, 2020, p. 18, grifo nosso). Assim, a experiência permite o processo de pensamento e de reflexão, já que pensamos porque algo nos aconteceu, como produto das coisas que nos passam, que vivenciamos, por meio do mundo que nos rodeia e que, por conseguinte, experimentamos como se fosse nosso (Contreras; Pérez, 2010).

Dentre as diferentes formas de manifestação da experiência, a escrita é uma ferramenta importante e que, concordando com Contreras (2010, 2013b), deve estar no centro da tarefa docente. Isso porque escrever sobre si e buscar entender-se nas situações educativas, indagando-se sobre os significados e as transformações vivenciadas, nos permite o exercício do pensamento e o clareamento dos sentidos da experiência, daquilo que também pode nos servir como inspiração no fazer pedagógico. Em nosso caso, acreditamos que essa escrita pode ser manifestada a partir de diários de aula (Contreras, 2013b; Zabalza, 1994), em prol de se explorar e de se entender nas situações vivenciadas (Contreras, 2013b).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada Aprendizagem da docência na formação inicial em Letras: experiências, escritas, letramentos e identidades⁴, que constitui o processo de doutoramento do primeiro autor do texto. Realizada a partir de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986), com abordagem qualitativa (Chizzotti, 2000), a investigação está concentrada no âmbito do componente curricular Didática, ofertado para os cursos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade de Pernambuco *Campus Petrolina*⁵. Para geração dos dados, adotamos alguns instrumentos, em meio ao processo de ensino e aprendizagem que constitui a ação investigativa, a saber: grupos focais (Gatti, 2005), diário de campo do pesquisador (Falkembach, 1987) e diários de aula (Contreras, 2013b; Zabalza, 1994) dos estudantes.

Para este trabalho, compreendemos um recorte da pesquisa, pelo viés do estudo de caso. Assim, investigamos o fenômeno em seu contexto da vida real, sem estabelecer fronteiras entre esse fenômeno e seu contexto (Yin, 2001). Para tanto, recrutamos as percepções de uma discente, a Bianca⁶, em seus diários de aula. Essa escolha justificou-se pelo fato de tal discente, em distintos momentos, construir uma espécie de metalinguagem sobre o processo de escrita do diário. Por mais que outros estudantes, em ocasiões específicas, também tenham recorrido à escrita para falar sobre o próprio diário, Bianca adota o artifício da metalinguagem de forma recorrente, o que faz com que seus registros sejam extremamente relevantes e situados, tornando-os particularizados.

Em nossa pesquisa, a produção dos diários de aula foi realizada com o auxílio da plataforma digital *Google Classroom*, através de criação de turma e de atividade específicas, para facilitação do registro e da manutenção dos dados pelo pesquisador. Em direção a um caminho de inovação pedagógica, esses diários foram fomentados através de questões orientadoras, disparadas semanalmente. Essas questões buscavam relacionar as discussões realizadas em sala de aula e o próprio processo de formação de professores, de modo a acompanhar e possibilitar a construção de reflexões quanto a temáticas pertinentes à aprendizagem da docência. Para este artigo, consideramos trechos dos diários que partiram das seguintes questões:

⁴ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, sob CAAE: 87364125.0.0000.5191.

⁵ Como este é um componente constitutivo do Núcleo Comum das Licenciaturas da instituição, contamos com a possibilidade de trânsito de estudantes de diferentes cursos. No nosso caso, além de 27 (vinte e sete) estudantes dos cursos de Letras, estavam matriculadas 2 (duas) estudantes do curso de Matemática.

⁶ Nome fictício, atribuído pelos pesquisadores.

- Diário 3: que conhecimentos/saberes acredito serem necessários para o exercício da docência? Para mim, o que o(a) professor(a) precisa conhecer/saber para ser professor(a)?
- Diário 7: o que eu considero por planejamento? Eu acredito que planejamento seja importante para o trabalho docente? De que maneira(s) considero que o planejamento seja manifestado no processo de ensinar e aprender?
- Diário 8: o que tenho a dizer sobre o que eu aprendi (ou não) até aqui? O que eu gostaria de ter aprendido? Eu consegui, até esse momento, construir relações com a disciplina?

Em tais registros, identificamos trechos relevantes que moldam algumas percepções quanto ao uso dos diários no processo formativo, bem como sobre a própria aprendizagem da docência da estudante. Esses dados são analisados na seção seguinte.

DIÁRIOS DE AULA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

No processo de formar-se professor, acreditamos no fato de que essa profissão pode e deve ser aprendida. Isto é, é uma profissão que se constitui por meio “de conhecimentos e saberes essenciais ao exercício da profissão, bem como à continuidade desse exercício” (Xavier *et al.*, 2025, p. 883). Por ser assim, é um processo que perdura toda a carreira do professor, manejada também por processos formativos, sejam iniciais, sejam continuados (Xavier *et al.*, 2025).

Apesar de não ser o momento único e/ou final para a aprendizagem da docência, a formação inicial em cursos de licenciatura é, ainda, ocasião crucial na vivência formativa, tendo em vista ser compreendida como “processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público” (Cunha, 2014, p. 793). Dessa maneira, em nosso caso, compreendemos que o espaço do componente curricular Didática, ofertado para cursos de Letras de nossa instituição, constitui-se como um espaço propício para favorecer aprendizagens importantes à profissão docente.

Ao mesmo tempo, entendemos a necessidade proporcionar movimentos de inovação pedagógica para esse componente, de modo a repensar “atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos” (Wagner; Cunha, 2019b, p. 31). Por esse viés, aplicamos, como estratégia, o uso de diários de aula para a construção de reflexões sobre o componente curricular e sobre a própria formação vivenciada pelos discentes.

Reconhecemos, concordando com Zabalza (1994), que o diário proporciona adentrar à perspectiva particular de cada professor, tendo em vista referir-se a um tipo específico de realidade e a maneiras diferentes de registro. É uma possibilidade de, como pontua o autor,

perceber a “alma” do pensamento do professor – para nós, do professor ainda em formação inicial. Por ser assim, o diário permite registrar como cada discente enxerga suas vivências, nesse contexto de aprender a ser professor.

Nessa direção, um caso específico, entre os diários, nos chamou a atenção, pela forma como a discente constrói suas reflexões sobre o próprio exercício de escrita desses registros. Bianca nos permite reconhecer uma metalinguagem sobre suas percepções ao longo do componente curricular, em meio a suas concordâncias e discordâncias. No Quadro 1, a seguir, apresentamos uma interessante passagem quando refletia sobre conhecimentos/saberes pertinentes ao exercício da docência.

Quadro 1. Registro do Diário 3⁷

[...]

Vou usar o seu método como um exemplo que pode ser uma dificuldade inicial porque somos livres demais para produzir e não sabemos o que fazer com essa liberdade, mas para aqueles que esperam uma oportunidade para mostrar o seu lado artístico é uma ótima atividade. Nesse sentido, vemos alguns com mais dificuldades que outros até para o que pode ser escrito a partir das perguntas. Não é uma atividade simples, mas ter um tempo como esse é importante para não pressionar ainda mais aqueles que já possuem dificuldades, ainda assim, não são todos que conseguem escrever muita coisa e alguns até se comparam, num curso como o de Letras sempre tentam mostrar que aqueles que não criam, não escrevem estão no curso errado, como se as pessoas não estivessem naquele espaço para aprender e algumas estão ali porque o português era uma das suas dificuldades. Mostrar que elas estão erradas por não se encaixarem nesse padrão de escritores “natos”, é mais do que você destruir o sonho de alguém, é basicamente decretar que ela é inútil por não alcançar algo visto como simples, até porque escrever não pertence apenas a área de Letras. A escrita muitas vezes é vista como um simples ato de pegar: lápis, borracha, papel e pronto agora é só escrever, mas se você escreve algo aleatório ou que faz sentido para você aquilo pode ser julgado como incompreensível, porque a partir do momento que você tem o mínimo de noção sobre a norma-padrão da língua portuguesa e podendo acrescentar a visão sobre a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Você já reproduz um julgamento diferente acerca de qualquer material produzido, é um movimento natural do aprendizado, agora, você deve saber quando, com quem e com o que vai usar esses outros conhecimentos. É necessário ter **sensibilidade** para não ser a pessoa ignorante, que usa dos próprios privilégios para excluir ou frustrar, é fácil fazer isso quando não temos cuidado com o próximo ou preocupações sobre como foi a alfabetização/formação dos alunos, claro que ele terá um longo caminho para correr atrás do que falta, mas isso não deveria justificar a grosseria ou o descaso com as pessoas.

⁷ Por opção dos autores, os dados apresentados foram mantidos conforme produzidos pela estudante, sem qualquer alteração de forma e/ou conteúdo.

Por exemplo, uma pessoa que descreve muitas coisas, poderia antes não escrever nada e parece que ela sempre fez isso muito bem, ignorando que ela passou por um processo de alfabetização, desenvolvimento de percepção do ambiente, dela e dos outros, habilidades comunicativas e pensamento reflexivo e crítico, outras habilidades e conhecimentos gerais. **Pessoas possuem diferentes facilidades e dificuldades que são constantemente ignoradas por N fatores, mas principalmente pela corrida contra o tempo.**

[...]

Fonte: dados da pesquisa (2025).

O registro dessa discente é bastante significativo por diferentes razões. Inicialmente, há o reconhecimento de um interlocutor para essa escrita, manifestado pelo pronome possessivo “seu” (“Vou usar o **seu** método como um exemplo...”). Além disso, a discente percebe a sua vivência no componente curricular como um objeto que pode ser refletido: é a partir do exemplo da própria produção do diário que ela decide pensar sobre conhecimentos/saberes necessários à docência. Se indagar sobre a experiência é buscar um movimento de reflexão entre o que acontece e o que *me* acontece (Contreras; Quiles-Fernández; Paredes, 2020), parece-nos coerente perceber que a discente concebeu um saber da experiência, já que o que *lhe* acontece é atravessado por significados que *lhes* são próprios.

Interessante observar que a atividade realizada, na visão da estudante, é revestida por uma dualidade: parece ser “difícil”, por ser “livre demais”, ao mesmo tempo em que pode ser uma “oportunidade”, para possibilitar o “lado artístico” e “criativo” que pode ser aflorado pela produção escrita. Essa perspectiva rememora o fato de o diário ser visto, no componente curricular, com liberdade de forma e de conteúdo, buscando apenas que se manifeste relação e intimidade com o que é relatado (Contreras, 2013b).

Em suas negociações de sentido, por mais que reconhecida a dualidade em que se encontra, a discente indica a atividade como um “tempo” sem pressão para o processo de escrever. Chama atenção, igualmente, para percepções sobre o próprio profissional de Letras, isto é, repercute imagens esperadas para aquele(a) que opta por essa formação: este é visto, muitas vezes, como um profissional que precisa escrever bem e de forma criativa. Por ser assim, tem-se, socialmente, um olhar de que o discente já deveria dominar, com destreza, tal modalidade da língua, antes mesmo de ingressar ao curso.

O que Bianca constrói a partir de tal percepção é a imagem de que a graduação é, também, campo de aprendizagem (“como se as pessoas não estivessem naquele espaço para aprender e algumas estão ali porque o português era uma das suas dificuldades”). Tal fato é crucial para

identificarmos os conhecimentos/saberes tidos por ela como necessários à docência. Revela-se que, aparentemente, a discente entende que o espaço acadêmico, assim como o escolar, deve ser visto como lugar de aprendizagem.

Como propõem Mizukami *et al.* (2010), a aprendizagem da docência deve alinhar conhecimentos específicos da área em formação com os saberes relacionados ao ofício docente, em suas diversas nuances. Sendo assim, entendemos como relevante o sentido construído pela discente quanto ao fato de que aprender deve ser algo constitutivo do ato de ensinar. Além disso, destacamos o reconhecimento de que a “sensibilidade” é fundamental ao professor, especialmente para incluir o discente no processo educacional em vez de excluí-lo por possíveis lacunas. Parece-nos, inclusive, que a formulação do seu registro visa a enfatizar bem isso: é necessário ao professor reconhecer, de forma sensível e atenta, o seu aluno, em suas facilidades e dificuldades.

Ao discutir sobre conhecimentos da profissão docente, Nóvoa (2022) provoca-nos a pensá-los como contingentes, coletivos e públicos:

um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2022, p. 8).

Para o autor, é necessário reconhecer que o professor é um professor, no sentido de reconhecer-se enquanto profissional e de assumir de forma pública tal posição. Por isso mesmo, conforme o autor, o trabalho docente não está limitado à prática, mas também à capacidade de reflexão e análise de suas experiências. Nóvoa (2022) defende que a formação docente não deve cultivar ambiguidades e linguagens que tracem para a profissão certas visões e ideologias perniciosas, sendo imperativo focalizar nos conhecimentos que são próprios da docência, que estão na profissão e que devem estar públicos na sociedade.

Vislumbrarmos a construção de reflexões quanto aos conhecimentos/saberes que os estudantes de um curso de licenciatura já compreendem como imprescindíveis ao exercício da profissão coaduna com o fato de que eles ingressam com alguns saberes sobre o que é ser professor, relacionados a suas experiências enquanto alunos que passaram por diferentes professores durante toda a trajetória escolar (Pimenta, 2020). Certamente, o que Bianca expõe em seu diário tem direta relação com suas vivências e a maneira como, a partir delas, constituiu a figura do professor e as demandas que carregam a profissão docente.

Importante destacar, como nos lembra Pimenta (2020), que ensinar é um processo de humanização de nossos estudantes, que são histórica e socialmente situados. Por ser assim, como propõe a autora, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos em uma licenciatura precisam contribuir para a construção de saberes-fazeres docentes que estejam atentos às necessidades e aos desafios que o ensino como prática social arrola no cotidiano. Os sentidos construídos por nossa estudante parecem estar nessa direção, enquanto visão da profissão docente.

Para continuar com nossa análise, reconhecemos um outro interessante registro da discente, dessa vez, com reflexões quanto ao planejamento escolar. O Quadro 2, a seguir, demonstra trecho representativo de seu diário, em que, mais uma vez, a discente utiliza-se de uma metalinguagem para construção de sentidos.

Quadro 2. Registro do Diário 7

[...]

Ao planejar fazer essa atividade não imaginei que teria tantas dificuldades, mas a realidade é outra. Eu não sei mais sobre o que escrever. Gostaria que fossem simples diários.

O que planejar?

O que é planejar?

Sobre o que planejar?

Por que devemos planejar?

Como planejar?

Esse é o melhor planejamento?

O que deve conter em um planejamento?

Sempre as malditas perguntas.

[...]

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Ao considerar que a experiência recupera sentidos e sem-sentidos construídos pelos sujeitos sobre aquilo que acontece a eles, fazendo-os pensar (Larrosa, 2020), parece-nos pertinente reconhecer, também, os contraditórios permeados pela estudante. Nesse trecho, em específico, o planejamento é trazido como uma ação necessária à realização da própria atividade de escrita do diário (“Ao planejar fazer essa atividade...”), compreendendo as dificuldades encontradas para sua concretização.

Quando enfatiza que não sabe “mais sobre o que escrever” e deseja que “fossem simples diários”, a discente estabelece uma clara relação de intimidade e sentido com a atividade. Ou

seja, ela manifesta significados para o que escreve, mesmo sendo voltados para uma dificuldade/indignação/desejo de que esse registro tivesse outros contornos. Ao mesmo tempo, mesmo contrariando sua vontade inicial, a discente não deixa de construir reflexões sobre o que seja planejar, a partir das “malditas perguntas” que enumera e que são, efetivamente, constitutivas de qualquer planejamento, principalmente do escolar.

Desse modo, o diário parece ter servido para que a estudante depositasse a “alma” de seu pensamento (Zabalza, 1994), a partir do modo como percebe as questões levantadas. Isso demonstra, também, aprendizagens da docência, encaradas como saberes sobre a docência, mesmo que aludidas com uma perspectiva dualista entre não desejar construir a reflexão e, mesmo assim, externar pontos que são reflexivos sobre o que estava em jogo – isto é, o conhecimento sobre planejamento escolar.

Esse mesmo pensamento contraditório parece estar presente em outro registro da discente. Dessa vez, relacionado às aprendizagens e relações construídas até aquele momento do componente curricular. Vale ressaltar que esse diário ocorreu, mais ou menos, no meio do semestre letivo. Um trecho relevante que demonstra reflexões da estudante encontra-se no Quadro 3, como pode ser visto a seguir.

Quadro 3. Registro do Diário 8

[...] Escrever diários ainda irritam... penso que em algum momento posso deixar de fazer e quase consigo me convencer de que não seria um grande problema, mas eles me desafiam a encontrar coisas aleatórias para escrever e reclamar. Posso dizer que a nota (se for vista como uma obrigação, mas se não sentir isso ela não vale de muita coisa, no máximo ficar com uma ótima média, mas, a real é que ela é bem vazia de significado) e os feedbacks (pelo menos não parece que estamos falando com uma parede) que obtenho influenciam a continuar, em algumas vezes, eles mais irritam e talvez esse seja um grande incentivo para continuar reclamando das coisas. [...]
--

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Nesse trecho, a estudante demonstra, mais uma vez, aspectos interessantes relacionados à produção do diário. Primeiro, que gera uma certa irritação (“Escrever diários ainda irritam...”), um incômodo talvez pertencente ao fato de que tais registros baseiam-se num exercício de reflexão disparado por meio de questões orientadoras. Um segundo ponto reside nas motivações encontradas para continuar a escrever, mesmo que em alguns momentos resida nela um desejo de “deixar de fazer” tal atividade.

Ao destacar uma espécie de “desafio” possibilitado pelos diários e um desejo de buscar “coisas aleatórias para escrever e reclamar”, a discente parece estar construindo sua identidade docente, já que esta se baseia nos significados conferidos pelo professor à atividade docente, a partir de seus valores, modos de se situar no mundo, em suas histórias de vida, representações e saberes, mas também em suas angústias e anseios (Pimenta; Anastasiou, 2014). A aprendizagem da docência perdura toda a carreira, mas, imprescindivelmente, está relacionada aos processos formativos (Xavier *et al.*, 2025). Por isso, é indiscutível que a formação inicial seja etapa marcante para essa aprendizagem e, por consequência, para a identidade docente.

Reclamar de coisas aleatórias que, direta ou indiretamente, estão no seio da profissão docente revela-se como a forma de a discente externar suas angústias e anseios, mas também seus saberes sobre a profissão, a partir do modo como a reconhece e dos valores que constituem seu estar no mundo. Mesmo com a irritação, ela parece entender a importância de se posicionar, com a permanência do registro dos sentidos e sem-sentidos de suas experiências.

Além disso, algo relevante de tal trecho é o reconhecimento de um interlocutor para seu diário (como ocorrido no diário 3), permitindo que a escrita não se dê ao vazio, ao silêncio, o que se materializa nos *feedbacks* que recebe, em uma espécie de continuação de um diálogo. É importante esclarecer que, semanalmente, realizamos a leitura dos registros oferecidos pelos estudantes e respondemos a cada um deles, em uma tentativa de percepção de que aquilo que escrevem é imprescindível para as reflexões sobre a profissão docente no âmbito da formação pretendida. Esse fato, como indica o registro, recebeu certa valoração positiva pela discente (“pelo menos não parece que estamos falando com uma parede...”), o que também pôde influenciá-la em seu processo de construção dos diários solicitados.

O saber da experiência, como enfatizado por Contreras, Quiles-Fernández e Paredes (2020), nasce da pergunta sobre o que acontece ao sujeito, a partir dos acontecimentos que vive em suas experiências educativas, compreendidas como vivas e permeadas de uma dimensão pessoal. Por meio desse trecho, conseguimos perceber muito do pessoal de Bianca, em sua forma de viver e sentir o que lhe acontece. E estar nesse processo é enfrentar dualidades, contradições e dicotomias, como aparecem com frequência nas reflexões dessa estudante.

O que pudemos perceber, a partir de tais registros, é a construção de sentidos diante das experiências vivenciadas pela estudante, em meio ao processo de formação propositado pelo componente Didática. Ao mesmo tempo, em meio a esses sentidos, há a construção de aprendizagens significativas sobre a docência, atreladas a variados fatores que podem afetar a vida profissional docente (Ferreira *et al.*, 2023). Isso demonstra que os diários de aula serviram

como uma estratégia de inovação pedagógica para a formação de professores, como destacado pela metalinguagem da estudante nos registros analisados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos por objetivo analisar uma experiência de uso de diários de aula em contexto do componente curricular Didática, na formação inicial em Letras, a partir das percepções de uma discente quanto a sentidos sobre/para a aprendizagem da docência. Defendemos que a formação de professores deve estar fundamentada na perspectiva a partir da e para a experiência. Reforçamos que, para isso, a experiência não é vista como um simples sinônimo de prática e/ou ação, mas como a construção de sentidos e sem-sentidos perante aquilo que *nos* acontece, o que possibilita o processo de pensamento e reflexão. Por essa direção, cremos na necessidade de inovação pedagógica para o contexto de licenciatura, para atentar-se a outros modos de construção do conhecimento. Para isso, adotamos os diários de aula como estratégia de ensino durante o processo formativo.

Os dados aqui apresentados, mesmo que frutos de uma pesquisa-ação mais ampla, foram recortados pelas lentes de um estudo de caso, a partir do qual tentamos demonstrar as intrínsecas relações entre o fenômeno e seu contexto (Yin, 2001), particularizando e situando os resultados obtidos. Assim, optamos por analisar registros de três diários escritos por uma discente, por considerar os movimentos significativos de metalinguagem propositados por ela, ao tratar da própria tarefa de produção dos diários de aula, em meio ao enfrentamento de dualidades, contradições e dicotomias.

Os registros da estudante indicam que os diários foram importante fonte para construção de reflexões sobre a formação vivenciada, além de possibilitar a demarcação de interessantes aprendizagens da docência. Mesmo que em alguns momentos acompanhada por uma visão sobre não querer escrever, a sua persistência nesse processo de produção parece ter sido acompanhada da percepção de que tinha algo a registrar – mesmo que para tecer reclamações e/ou angústias – e encontrava na atividade um interlocutor para o seu dizer. Portanto, o diário de aula mostrou-se como uma estratégia interessante, em prol de caminhos para a inovação pedagógica na formação inicial de professores em cursos de Letras.

REFERÊNCIAS

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTRERAS, José. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 2, p. 61-81, ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf> Acesso em: 30 jun. 2024.

CONTRERAS, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del professorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-136, set./dez. 2013a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf> Acesso em: 18 ago. 2024.

CONTRERAS, José. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 1-35, 2013b. DOI: 10.5216/ia.v38i1.25126. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/25126> Acesso em: 15 ago. 2024.

CONTRERAS, José; OROZCO, Susana. Explorando el saber pedagógico em nuestras clases. In: CONTRERAS, José. (comp.). **Tensiones fructíferas**: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia. Barcelona: Octaedro, 2016. p. 11-31.

CONTRERAS, José.; PÉREZ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José.; PÉREZ, Nuria. (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

CONTRERAS, José; QUILES-FERNÁNDEZ, Emma.; PAREDES, Adrià. La indagación narrativa en la formación inicial del profesorado: de la escuela a la universidad. In: LINDÍN, Carles et al. (Ed.). **Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació**. Educació 2019: reptes, tendències i compromissos. Albacete: LiberLibro, 2020. p. 176-183. Disponível em: <https://andrealapa.paginas.ufsc.br/files/2023/11/IREd.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

COSTA, Clara Corrêa da.; GONCALVES, Helenice Maia. Formação pedagógica: o que revelam os cursos de Letras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 84-102, out. 2018. DOI: 10.5935/2238-1279.20180070. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-12792018000400084&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 ago. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. DOI: 10.1590/S1414-40772014000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 mar. 2025.

EGLER, Valdívia de Lima Pires; MARTINEZ, Albertina Mitjans. Aprendizagem da docência: concepções e pesquisas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 25, n. 48, p. 173-

203, 2021. DOI: 10.26694/rles.v25i48.2501. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2501> Acesso em: 30 out. 2025.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Universidade de Ijuí, ano 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/494960200/Elza-Falkembach-Diario-de-Campo>. Acesso em: 06 jul. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia *et al.* Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, e10046, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10046. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10046>. Acesso em: 03 nov. 2025.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 18 nov. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345> Acesso em: 18 nov. 2024.

HASANOVA, Lachin Xalid. As principais direções da aplicação de inovações pedagógicas nos tempos modernos e o papel dos professores nesta atividade. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. e5347, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i3.5347. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5347>. Acesso em: 03 nov. 2025.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 1. ed., 2. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOREIRA, Laélia Portela; MAIA, Helenice. Formação de professores e articulação entre teoria e prática no PNE e na discussão brasileira recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 181-198, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/2512> Acesso em: 15 ago. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, p. e270129, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270129. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=html&lang=pt> Acesso em: 07 nov. 2025.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i1.122. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6491> Acesso em: 03 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2020. p. 15-33. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pimentasaberes-pedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf> Acesso em: 23 out. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

WAGNER, Flávia; Cunha, Maria Isabel da. Qual a importância de inovar no ensino superior? **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 19-23, set/dez. 2019a. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4222. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4222> Acesso em: 03 nov. 2025.

WAGNER, Flávia; Cunha, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set/dez. 2019b. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4223. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223> Acesso em: 03 nov. 2025.

XAVIER, Jhonatan Luan de Almeida et al. Aprendizagem da docência na perspectiva do professor reflexivo. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 01, p. 879-893, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9133/6895>. Acesso em: 17 jan. 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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