



## ENTRE O HUMANO E O DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID-COMPUTAÇÃO

Lucas Micael Castro Oliveira <sup>1</sup>

Adelmo Wendel dos Santos Pereira <sup>2</sup>

Francisco Viana Portela <sup>3</sup>

Solielci Abreu dos Santos <sup>4</sup>

Eliane Cristina Flexa Duarte <sup>5</sup>

### RESUMO

Este relato apresenta vivências construídas a partir da participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Computação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A experiência foi desenvolvida no contexto de uma escola da rede municipal de Santarém/PA/Brasil, com foco na observação da atuação pedagógica da professora supervisora. A partir desse acompanhamento, os acadêmicos registraram impressões e aprendizagens como elementos fundamentais para a formação docente, compreendendo que as práticas vão além do domínio técnico das tecnologias digitais. Ações de rotina como a preparação de uma festa junina, revelaram posturas docentes que favorecem o envolvimento dos alunos, sobretudo por meio do acolhimento, da escuta e da presença ativa do professor. Apoiando-se nessas observações, os licenciandos refletiram sobre a necessidade de que a integração das tecnologias digitais na educação escolar carece também de sensibilidade e foco na humanização do processo educativo. O relato defende que a construção da identidade docente, mesmo em contextos mediados pelo digital, deve ser orientada pelo cuidado, pelo compromisso ético como marcas essenciais da prática educativa.

**Palavras-chave:** Formação docente; Tecnologias digitais; Identidade docente; Prática pedagógica.

### INTRODUÇÃO

No cenário atual, marcado pela rápida expansão das tecnologias e pela crescente digitalização de informações, as relações de ensino e aprendizagem vêm passando por recorrentes transformações. Diante disso, surge a necessidade de repensar o papel do

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, [lucas.mco@discente.ufopa.edu.br](mailto:lucas.mco@discente.ufopa.edu.br);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, [adelmowendel@gmail.com](mailto:adelmowendel@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, [francisco.v.portela@gmail.com](mailto:francisco.v.portela@gmail.com);

<sup>4</sup> Pós-graduada em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Pará – UEPA, [solielciabreu@email.com](mailto:solielciabreu@email.com);

<sup>5</sup> Professor orientador: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, [eliane.duarte@ufopa.edu.br](mailto:eliane.duarte@ufopa.edu.br).





professor e a formação humana em meio às mudanças tecnológicas que se apresentam. Freire (1996) defende um processo educativo moldado pela dimensão humana e dialógica. Sendo assim, o vínculo entre educador e educando apresenta-se como um elemento central da aprendizagem, pois é nele que se estabelece a confiança, a escuta e a abertura ao novo. Tais dimensões não podem ser substituídas por nenhuma tecnologia.

O presente relato originou-se da experiência vivenciada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Dra. Maria Amália Queiroz de Souza, localizada no município de Santarém, no Oeste do Estado do Pará, por meio do Subprojeto Computação, integrado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante os preparativos para a festa junina de 2025, observou-se uma dificuldade inicial de aproximação entre bolsistas e alunos, marcada principalmente pela timidez. Nesse contexto, a atuação da professora supervisora mostrou-se eficaz para contornar a situação e fortalecer o vínculo com a turma, tornando-se, assim, o principal objeto de análise desse relato.

## METODOLOGIA

O trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, com observações realizadas durante o mês de junho de 2025 na escola, período que corresponde ao momento em que a mesma se mobiliza para os ensaios das Festas Juninas, um contexto considerado extracurricular, mas que envolve a comunidade escolar em práticas coletivas que também são formativas. Esse recorte foi escolhido porque concentra interações espontâneas entre professora, alunos e bolsistas, o que permitiu observar, de maneira mais natural, aspectos humanos, afetivos e pedagógicos que atravessam o fazer docente.

As situações acompanhadas foram registradas inicialmente em um diário de bordo, isto é, um caderno utilizado pelos bolsistas para anotar, logo após as visitas à escola, os principais acontecimentos e impressões do dia. O diário cumpre uma função de memória, pois não contém ainda análises aprofundadas, mas garante que as experiências vividas possam ser revisitadas posteriormente com maior atenção. A partir desses registros, cada bolsista atualiza seu portfólio individual na plataforma Canva, descrevendo as atividades de modo mais detalhado e acrescentando reflexões pessoais sobre o que aprendeu e observou.

Para a elaboração deste trabalho, foi feito o resgate dos relatos contidos nesses portfólios, tomando como base o período dos ensaios juninos. A partir deles, desenvolveram-se reflexões mais consistentes, agora articuladas a referenciais teóricos da educação, como Freire (1996), Tardif (2014) e Libâneo (2017). Essa fundamentação permitiu interpretar

criticamente as vivências registradas, relacionando-as à formação docente e às dimensões humanas que emergem no cotidiano escolar.

IX Seminário Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Além das observações presenciais, foi realizada uma breve conversa via WhatsApp com uma das bolsistas participantes, com o objetivo de compreender suas motivações e percepções no momento em que decidiu participar ativamente da dança junto à professora e aos alunos durante o ensaio. As perguntas feitas foram as seguintes:

1. Naquele momento em que você entrou na dança junto com a professora e os alunos, o que passou pela sua cabeça? Foi algo planejado ou espontâneo?
2. Como você percebeu a reação dos alunos quando se juntou a eles? Mudou alguma coisa no envolvimento deles?
3. Olhando agora, você acha que essa atitude contribuiu para o aprendizado ou para o clima da atividade? De que forma?

As respostas obtidas foram incorporadas à análise como complemento interpretativo, ampliando a compreensão sobre os aspectos formativos e afetivos que moldaram a experiência.

Esse caminho metodológico permitiu sistematizar as observações e dar sentido às anotações feitas ao longo da vivência, transformando-as em material de análise. Assim, o método adotado favoreceu a compreensão de como a participação na escola contribuiu para o desenvolvimento dos licenciandos, ao mesmo tempo em que evidenciou a importância de refletir sobre a dimensão humana da profissão docente, inclusive em contextos em que a tecnologia é utilizada como apoio ao aprendizado.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A relação professor-aluno é marcada por complexidades em muitos sentidos. Porém, no tocante ao ato de ensinar, principal atividade exercida nessa relação, tais complexidades se apresentam de forma mais contundente. Freire (1996, p. 21) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que a sua produção ou a sua construção”, o que destaca a importância do professor assumir-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem e de reconhecer os alunos também como participantes ativos. Essa concepção destaca o processo educativo centrado em uma abordagem dialógica, fundamentado na interação e na escuta, em oposição a uma perspectiva transmissiva orientada pela simples exposição de conteúdo. Entende-se, portanto, a docência enquanto prática





humanizadora, na qual apresentam-se como elementos principais da mediação pedagógica o afeto e a escuta.

Nesse processo de humanização, o saber docente desempenha um importante papel. Tardif (2014) sugere que os saberes dos professores são construídos na prática social e institucional, articulando formação, experiência e contexto. Tais saberes abrangem conhecimentos técnicos e pedagógicos, habilidades sociais, dons artísticos e capacidades de adaptação às especificidades do ambiente escolar, o que confere ao professor um domínio tanto de elementos teóricos quanto daquilo que se constrói cotidianamente no encontro com o outro. Compreende-se, portanto, a docência enquanto prática viva e em constante movimento, sustentada sobretudo pela capacidade de transformar o vivido em saber pedagógico.

No cenário contemporâneo, as tecnologias digitais emergem como instrumentos com potencial de ampliar as possibilidades pedagógicas, desde que integradas de forma intencional à prática educativa. Moran (2018) aponta que metodologias ativas favorecem maior engajamento discente, mas a eficácia das ferramentas depende da mediação docente e da reflexão crítica sobre seu uso. Em consonância, Freire (1996) defende que a tecnologia deve estar a serviço da humanização do processo educativo, complementando, e não substituindo, a presença do professor. Plataformas gamificadas, como Wordwall e Quizizz, exemplificam essa questão: são apenas instrumentos; o significado pedagógico advém do modo como são incorporadas à prática e da capacidade do professor de orientar e motivar os alunos.

Diante do exposto, é possível identificar e analisar a articulação entre os saberes técnicos, pedagógicos e afetivos na prática docente, observando como o professor, ao mediar o processo educativo com escuta, acolhimento, e, especialmente, intencionalidade pedagógica, cria condições para que os alunos se engajem na construção do conhecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vida acadêmica é marcada por experiências, em alguns casos, frustrantes no tocante à aprendizagem, especialmente em situações em que conteúdo é transmitido sem diálogo, o que compromete a atenção e o engajamento dos alunos. São cenários toleráveis para um público adulto, porém, com o público infantil, a dinâmica muda. As crianças percebem e gostam quando o professor se envolve nas atividades; assim, elas correspondem, criam laços e se abrem gradualmente ao aprendizado. Isso torna-se ainda mais evidente ao observar o cotidiano escolar em situações concretas.





A experiência relatada ocorreu durante os preparativos da festa junina da escola quando foi possível observar a forma como a professora supervisora conduziu um dos ensaios de dança. Àquela altura, os bolsistas do subprojeto já estavam há cerca de cinco meses de atuação na escola, período suficiente para conhecer as rotinas escolares, mas ainda insuficiente para estabelecer vínculos mais próximos com todas as turmas.

No início do ensaio, os alunos demonstraram certa timidez diante dos bolsistas. A professora supervisora, percebendo isso, decidiu orientá-los verbal e corporalmente, juntando-se a eles na dança e repetindo os gestos acompanhada por eles. Essa postura alterou o clima da atividade em que, gradualmente, os risos e corpos se soltaram (**Figura 1**) e tornou-se evidente a importância da mediação docente para a superação da timidez.

Figura 1: Professora supervisora conduzindo os alunos durante o ensaio da coreografia



Fonte: Os autores, 2025.

De acordo com Libâneo (2017), o professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, criando condições para que o estudante aprendaativamente. Nesse sentido, o gesto da professora, além de um convite à dança, desempenhou um papel fundamental na preparação do ambiente de aprendizado. Foi um ato pedagógico de fortalecimento do vínculo afetivo.

A dimensão afetiva do ato de ensinar é reconhecida por Freire (1996) quando o autor afirma que a afetividade não o assusta ao ponto de reprimi-la na interação com o aluno, destacando que o educador precisa abrir-se ao gosto de querer bem aos educandos e à sua própria prática educativa. Acerca dos elementos que moldam a personalidade docente, Tardif (2014), por sua vez, lembra que a subjetividade dos professores - que envolve afetividade, emoção, crenças e valores pessoais - é construída ao longo de sua vida, de sua trajetória



pessoal e profissional. Assim, as perspectivas dos autores convergem no tocante ao processo de ensinar não como mera transmissão de conteúdo, mas o ensinar pautado na construção de relações humanas como a sensibilidade, a empatia e a responsabilidade com os pares. Nesse sentido, a atuação da professora - marcada pelo afeto, a escuta e a presença atenta - materializou tais concepções na prática, acentuando o engajamento dos alunos.

Em dado momento, para surpresa dos presentes, uma outra bolsista integrou-se à dança (**Figura 2**):

Figura 2: Bolsista integrando-se à atividade junto aos alunos.



Fonte: Os autores, 2025.

Essa atitude, além de reforçar a dinâmica de envolvimento criada pela professora supervisora, ampliando a participação e o entusiasmo da turma, também evidenciou a atenção e a confiança dos alunos em relação a ela, expressas por olhares atentos e postura receptiva. Neste gesto espontâneo, observou-se o aprendizado da própria bolsista que, ao participar da atividade, vivenciou o que Freire (1996, p. 25) descreve ao afirmar “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Trata-se de um processo em que o saber docente é construído por intermédio do fazer compartilhado, em diálogo com os alunos e com os pares.

Em um diálogo posterior à atividade, a bolsista declarou:

“Foi super espontâneo, na hora pensei que iria ajudar a professora a fazer eles participarem mais. [...] eles estavam um pouco tímidos no começo e depois começaram a se soltar. Ao meu ver, contribuiu [...] principalmente para o clima, os alunos ficaram soltos.”

Tal fala reforça a ideia de dimensão coletiva da docência, tal como propõe Tardif (2014), para quem o trabalho docente é compartilhado, uma vez que os objetivos educacionais são construídos conjuntamente e só ganham sentido na interação com os outros. Desse modo, a docência é compreendida como prática colaborativa, onde cada gesto soma e, sobretudo, a presença contribuem para o processo educativo.



Durante a observação, notou-se que a professora mantinha um equilíbrio constante entre acolhimento e firmeza por meio de elementos não verbais, como expressões faciais e postura corporal, que contribuíram para criar um ambiente acolhedor, participativo e respeitoso. Observou-se que a manipulação de tais elementos foi trabalhada com intimidade, o que indica experiência acumulada decorrente da longa trajetória da professora com a educação básica, e foi certeira. Os gestos, combinados com os tons de voz, conferem ao professor um domínio silencioso da situação. Longe de ser autoritarismo, muito menos condescendência, trata-se de um equilíbrio que faz diferença na forma como os alunos respondem à proposta.

Libâneo (2017) aponta que a profissão docente exige que o professor adote uma postura que combine severidade e respeito, pois a ele cabe controlar o ambiente, bem como estabelecer normas que alinhem as expectativas e comportamentos dos alunos. Tal combinação dialoga com a “autoridade coerentemente democrática” de (Freire, 1996, p. 36), que “jamais minimiza a liberdade”, pois se preza tanto pela autoridade docente quanto pela autonomia dos educandos. Nesse sentido, a autoridade não é aquela que oprime, mas se trata de uma postura moldada pela ética e o compromisso, capaz de guiar a turma sem anular a autonomia dos estudantes ou romper com o vínculo estabelecido entre professor e aluno. Naquele momento, a professora exercia sua autoridade como presença alinhada à sensibilidade e não como imposição, capaz de orientar sem intimidar e de corrigir sem desrespeitar, o que conferiu tanto fluidez afetiva quanto pedagógica à atividade.

A observação desse episódio revelou-se uma oportunidade prática em que foi possível compreender que o ensino não reside nas ferramentas utilizadas pelo professor, mas na sua intencionalidade ao utilizá-las. A forma como a professora envolveu-se com os alunos durante a atividade, usando o corpo, o olhar e os gestos como linguagem pedagógica, levantou reflexões acerca do papel docente em cenários com ou sem mediação tecnológica, pois tratou-se de uma experiência realmente educativa moldada pela afetividade e a presença.

Moran (2000, p. 12) afirma que “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo”. E de fato as tecnologias podem ampliar maneiras que beneficiem a aprendizagem, mas não substituem a mediação humana que continua sendo o eixo central do processo educativo. Nesse sentido, Behrens (2000, p. 72) aponta que a tecnologia precisa estar integrada à prática pedagógica de modo a instrumentalizar o professor a agir no mundo “[...] com visão transformadora”, que foi justamente evidenciado, de forma análoga, no episódio relatado. A transformação não estava no recurso, mas na forma como foi conduzido. Tal perspectiva é reforçada por Masetto (2000,

p. 144) quando afirma que a tecnologia possui um valor relativo e que “as técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que alcancem”. Em outras palavras, o impacto pedagógico de qualquer ferramenta depende do propósito e da mediação que a guia. Essa mediação, para o autor, abrange a atitude do professor que se coloca como “ponte rolante” entre o aluno e sua aprendizagem (Masetto, 2000, p. 145), tal qual foi observado no ensaio por meio dos gestos da professora que incentivava e guiava a turma. No mesmo caminho, Valente (1999) destaca que o papel do professor na era digital é de facilitador, supervisor e consultor no processo de aprendizagem e a ele cabe manter vivo o interesse do aluno, atuando como modelo de aprendiz. Tal visão expande a compreensão de que o exercício da docência mediado por recursos digitais, além de envolver domínio técnico, deve ser moldada também pela sensibilidade para conduzir relações humanas. Complementarmente, Kenski (2007) ressalta que a verdadeira diferença qualitativa da educação não se restringe às tecnologias, mas na forma e qualidade das interações que o professor estabelece entre os alunos e o conhecimento.

Assim, ainda que os jogos educativos, as plataformas digitais e demais recursos tecnológicos - ou não - apresentem o potencial de ampliar as possibilidades pedagógicas, eles carecem de intencionalidade docente para assumirem significado no processo de aprendizagem. O referido episódio nos recorda que, antes de qualquer aparato tecnológico, elementos basilares como o olhar ou aquele tom de voz revestido de segurança, são o que oferecem suporte afetivo e ético ao ensinar. A tecnologia potencializa a presença, mas não a substitui. A verdadeira mediação pedagógica nasce do encontro humano, da presença, e é isso que sustenta tanto a aprendizagem quanto o sentido da própria docência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência apresentada neste trabalho evidencia a importância do PIBID como um espaço formativo, onde a vivência escolar possibilita ao licenciando compreender, de forma prática, as diversas dimensões do ato de ensinar. O ambiente escolar revelou-se um campo que exige do futuro professor, além do domínio técnico de ferramentas digitais, a aptidão para exercer a profissão com base na escuta, sensibilidade e a capacidade de leitura do ambiente, a fim de identificar possíveis lacunas a serem preenchidas durante o aprendizado.

A partir das observações realizadas, evidenciou-se que o uso das tecnologias em sala de aula deve ser orientado por intencionalidade pedagógica, pois, embora ampliem as possibilidades de aprendizagem, tais recursos não substituem a presença do professor, que



atua enquanto mediador/orientador da aprendizagem, nem a dimensão humana que molda o processo educativo. O que, de fato, confere sentido à tecnologia é o modo como ela é incorporada à prática pedagógica de modo a reconhecer seus potenciais e limites no tocante à aprendizagem. Isso demanda, portanto, que o professor, além de apropriar-se dos conhecimentos técnicos da tecnologia, também adote uma postura crítica em relação à elas.

Conclui-se que as experiências proporcionadas pelo PIBID - Subprojeto Computação, são fundamentais para a construção de uma docência comprometida, ao permitir que licenciando vivencie o cotidiano escola, reflita sobre sua prática e compreenda que educar é um processo que envolve, sobretudo, relações humanas e que a tecnologia deve ser encarada como meio, não fim.





## REFERÊNCIAS

- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.