



AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giovanna Machado ¹
Maria Eduarda Paulista Tiburcio da Silva²
Ana Luisa Moreira Bertolucci ³
Marcus Vinícius de Mattos Alvarenga ⁴

RESUMO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento integral da criança. Segundo Vygotsky, é por meio da interação e da mediação do outro que a criança constrói conhecimentos e amplia suas possibilidades cognitivas. Nesse processo, os processos mentais, como classificação, comparação e correspondência, desempenham papel central na organização do pensamento desde os primeiros anos de vida. Este relato de experiência descreve a atuação de bolsistas do PIBID/UNIFAE na Escola Municipal de Educação Básica Miguel Jorge, localizada na cidade de São João da Boa Vista (SP), com uma turma de Berçário II (crianças com idade até 2 anos e meio). A proposta pedagógica foi fundamentada nos estudos de Sérgio Lorenzato, que defende que crianças pequenas são plenamente capazes de desenvolver o raciocínio lógico quando envolvidas em experiências significativas, sensoriais e lúdicas. Durante a vivência, foram desenvolvidas atividades cuidadosamente adaptadas à faixa etária, com o objetivo de promover a exploração, a percepção e a organização do pensamento por meio da manipulação de materiais concretos e brincadeiras dirigidas. Em uma das propostas, foi possível observar que as crianças conseguiam identificar formas geométricas mesmo sem ainda nomeá-las, sendo surpreendente perceber que a ausência de cor nas peças facilitou esse reconhecimento. A experiência proporcionou aos bolsistas momentos de escuta ativa, análise prática e reflexão sobre o papel docente, evidenciando que o PIBID contribui diretamente para a formação inicial, ao permitir o contato com os desafios reais da sala de aula e ao reafirmar a importância da Educação Infantil como espaço legítimo de pesquisa, intervenção e construção de saberes pedagógicos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação docente, Processos mentais.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, São João da Boa Vista – SP, giovanna.machado@sou.fae.br, bolsista PIBID.

² Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, São João da Boa Vista – SP, maria.tiburcio@sou.fae.br, bolsista PIBID.

³ Professora da rede municipal de ensino de São João da Boa Vista – SP – Supervisor do PIBID, São João da Boa Vista – SP, analisabertolucci@gmail.com supervisora PIBID.

⁴ Professor orientador do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE, Mestre em Educação, especialista em Educação Matemática, coordenador institucional do PIBID e-mail: marcus.alvarenga@prof.fae.br Coordenador institucional e coordenador de área do PIBID.





INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca aproximar os licenciandos da realidade escolar ainda durante a formação inicial, promovendo a articulação entre teoria e prática por meio de vivências significativas no cotidiano da escola. A atuação das bolsistas no subprojeto de Pedagogia da UNIFAE, voltado à Educação Infantil, proporcionou uma experiência concreta e formativa, especialmente ao lidar com o desafio, ao mesmo tempo surpreendente e encantador, de ensinar conceitos pré matemática para crianças de dois anos.

Desde o início da participação no projeto, um dos aspectos que mais chamou a atenção das bolsistas foi a liberdade para pensar, propor e aplicar atividades pedagógicas com autonomia, mas sempre com acompanhamento e escuta ativa por parte da supervisão e coordenação. Assim, ao contrário do estágio supervisionado tradicional, em que as ações costumam seguir planos pré-determinados, no PIBID o protagonismo é dos estudantes: o grupo se responsabiliza por todas as etapas, desde o planejamento até a execução e análise dos resultados, vivenciando o que significa, na prática, ser professora.

Essa experiência foi fundamental para ampliar a compreensão sobre o que é a matemática na Educação Infantil. Muitas vezes, propostas ricas em raciocínio lógico, como classificação, comparação e correspondência, passavam despercebidas nas observações de estágio. Com o PIBID, no entanto, tornou-se evidente como essas noções fazem parte do cotidiano da criança pequena e podem ser trabalhadas de forma lúdica, sensorial e significativa.

Relatar essa experiência é também reafirmar a importância da Educação Infantil como campo legítimo de aprendizagem. Ainda hoje, muitas pessoas, inclusive dentro da área da educação, não reconhecem o potencial formativo dessa etapa.

Ensinar, visando a aquisição matemática futura, para crianças de dois anos exige planejamento, escuta e sensibilidade. A vivência proporcionada pelo PIBID revelou não só o desenvolvimento das crianças, mas também o crescimento das bolsistas enquanto futuras professoras, ao vivenciarem uma prática que vai além dos muros da universidade e se constrói na realidade da sala de aula.

METODOLOGIA





Este relato de experiência é resultado da atuação de bolsistas do subprojeto PIBID Pedagogia da UNIFAE na Escola Municipal de Educação Básica Miguel Jorge, localizada na cidade de São João da Boa Vista, interior do estado de São Paulo. As atividades foram desenvolvidas com uma turma de Berçário II, composta por crianças de aproximadamente 1 ano a 2 anos e meio de idade.

O grupo de bolsistas era formado por oito estudantes de Pedagogia, inicialmente divididas em dois subgrupos de quatro integrantes. No entanto, este relato foca exclusivamente nas vivências do grupo composto pelas bolsistas Maria Eduarda e Giovanna, que participaram ativamente de todas as etapas do projeto. Os encontros presenciais com as crianças aconteciam quinzenalmente, com duração média de 50 a 60 minutos cada.

O planejamento das atividades ocorria com antecedência, sempre em reuniões realizadas na faculdade, em conjunto com a supervisora da escola. O processo começava com uma atividade diagnóstica, que orientava a construção de uma sequência didática.

As bolsistas dividiam-se em duplas para pesquisar propostas pedagógicas baseadas em referências teóricas e práticas já vivenciadas. Posteriormente, o grupo se reunia para discutir, comparar as ideias e apresentar as sugestões à supervisora, que participava ativamente da escolha da atividade a ser aplicada.

Mesmo quando surgiam ideias diferentes, todas eram alinhadas ao mesmo objetivo pedagógico, já que o grupo optou por seguir uma sequência didática, evitando atividades avulsas ou desconexas.

O tema trabalhado ao longo do projeto foi a construção de noções matemáticas iniciais, com foco nos processos mentais de correspondência, comparação e classificação, a partir das cores e formas geométricas. Os registros foram realizados por meio de diário de bordo e fotografias (com autorização da instituição), documentando não apenas a atividade desenvolvida, mas também observações individuais sobre o progresso das crianças.

A partir desses registros, o grupo pôde reavaliar constantemente as estratégias adotadas, realizando intervenções quando necessário, como no caso da substituição de formas coloridas por formas totalmente brancas, o que favoreceu a atenção ao formato ao invés da cor.

REFERENCIAL TEÓRICO

A atuação docente na Educação Infantil exige intencionalidade, sensibilidade e domínio dos conhecimentos específicos da área, especialmente quando se trata do ensino da matemática para crianças de 1 a 3 anos. Muitas vezes, esse campo ainda é compreendido de





forma limitada, sendo associado apenas à contagem, aos números e às “operações”. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que é justamente na primeira infância que se constroem as noções iniciais de quantidade, forma, espaço, comparação, classificação e correspondência. Conforme o documento: “a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2018, p. 18).

Essas experiências devem ser organizadas com base em propostas lúdicas, desafiadoras e significativas. Para Lorenzato (2006), é fundamental que o ensino da matemática esteja inserido em práticas concretas e sensoriais, promovendo a construção do raciocínio lógico desde os primeiros anos.

Ao mesmo tempo, Siqueira (2021) reforça que “para o aprendizado da matemática é importante que sejam criadas situações que estimulem a criança e aguçem sua curiosidade, fazendo-a pensar produtivamente e desafiando-a a resolver problemas que representem situações motivadoras”. Cabe, portanto, ao professor criar essas situações e sair da sua zona de conforto para tornar a aprendizagem significativa.

Durante o desenvolvimento do projeto, ficou evidente o quanto os processos mentais, como a comparação, a classificação, a percepção de diferenças e semelhanças, e a noção de inclusão/exclusão, são a base para aprendizagens matemáticas futuras. O ensino com as formas geométricas, por exemplo, proporciona à criança a possibilidade de observar, interpretar e manipular elementos do cotidiano. Atividades como identificar o maior entre dois objetos, agrupar formas semelhantes ou reconhecer o que “não pertence” a um conjunto são essenciais para o desenvolvimento da percepção lógica e da capacidade de análise.

As propostas elaboradas pelas bolsistas seguiram os campos de experiência da BNCC, especialmente o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, e foram fundamentadas na construção de sequências didáticas estruturadas, com observações constantes e intervenções planejadas.

Uma das vivências mais significativas foi conduzida com o apoio do coordenador do projeto, que mediu uma atividade onde as crianças precisavam identificar formas, tamanhos e cores, além de selecionar elementos que “não pertenciam” ao grupo. A resposta das crianças à proposta demonstrou uma evolução perceptível: mesmo as que inicialmente não participavam passaram a se envolver, compreender os comandos e realizar as ações propostas com sucesso.





Essa experiência revelou que ensinar matemática vai muito além do que se imagina. É possível, e necessário, trabalhar conteúdos matemáticos na Educação Infantil de maneira prazerosa, explorando múltiplas formas, principalmente aquelas que envolvem interação, ludicidade e vínculo.

O papel do professor é essencial como mediador e como aquele que estrutura as situações que favorecem o desenvolvimento da criança como sujeito que pensa, cria, resolve e aprende desde muito cedo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros encontros com o grupo de crianças, vivenciamos momentos de resistência, choros e recusas. Algumas crianças pediam pela professora titular e se afastavam das propostas. Foi nesse momento que compreendemos que o planejamento de uma atividade bem elaborada não é suficiente quando não existe vínculo afetivo.

A partir dessa constatação, passamos a iniciar cada encontro com momentos de acolhimento, como rodas de conversa, músicas e brincadeiras com os nomes. A apresentação dos crachás e o convite para que se apresentassem tornou-se uma rotina que fortaleceu o vínculo e preparou o ambiente para o aprendizado.

Acreditamos — e vivenciamos — que a aprendizagem só é possível quando existe vínculo afetivo entre educador e criança, como já destacava Wallon (2000), ao afirmar que o desenvolvimento intelectual é indissociável do emocional. Aos poucos, esse vínculo foi se construindo de maneira natural e significativa. As crianças passaram a nos chamar pelo nome, nos abraçar e nos convidar para brincar. Quando isso aconteceu, sentimos que o espaço de aprendizagem estava de fato aberto e foi nesse ambiente de acolhimento, escuta e confiança que os processos de ensino e aprendizagem se fortaleceram.

As primeiras propostas de classificação e correspondência com bolinhas coloridas e potes transparentes serviram como diagnóstico para identificar o nível de desenvolvimento do grupo infantil. Após essa atividade inicial, optamos por dividir a turma em dois grupos: um com as crianças que demonstraram maior facilidade nas ações propostas e outro com aquelas que ainda apresentavam dificuldades. Nosso grupo de atuação concentrou-se nas crianças com desenvolvimento mais avançado, o que permitiu aprofundar as propostas e experimentar novas possibilidades.

Com esse grupo, realizamos uma segunda atividade voltada para a correspondência de cores, utilizando cartões com desenhos de cores específicas que deveriam ser associados aos potes coloridos. Observamos que as crianças realizaram a proposta com facilidade, o que





indicava que as atividades que envolviam apenas cor já não estavam mais desafiando o grupo. A partir disso, passamos para a proposta de classificação por ambiente (terra, mar e céu), que foi aplicada a todo o grupo, e depois seguimos com atividades sobre formas geométricas, estas realizadas apenas com o nosso subgrupo.

É relevante mencionar que não trabalhamos com uma sequência didática pré-definida para todo o período. O planejamento era feito semanalmente, a partir da escuta do grupo e das necessidades que íamos percebendo na prática. Muitas vezes, aplicávamos uma atividade e, com base nas reações das crianças, reformulávamos a próxima. Esse movimento constante de “recalcular a rota” foi uma das aprendizagens mais marcantes da experiência. O processo de escuta das crianças, tanto verbal quanto não verbal, foi essencial para redirecionar nossas escolhas e adaptar os planejamentos às necessidades reais do grupo.

A sequência didática sobre formas geométricas foi um dos momentos mais ricos do projeto. Iniciamos com peças de madeira coloridas, mas percebemos que o estímulo visual estava interferindo na aprendizagem. As crianças se guiavam pelas cores e não pelos formatos. A partir disso, realizamos uma intervenção: todas as formas passaram a ser brancas. A diferença foi imediata. As crianças, mesmo com pouca idade, passaram a se concentrar no contorno, número de lados e comparações.

Destacamos aqui, também, a atividade em que palitos com formas eram inseridos em rolos com o mesmo desenho. A maioria das crianças conseguiu realizar a correspondência corretamente.

Em outro momento, apresentamos as formas brancas e pedimos que fossem colocadas sobre contornos desenhados com fita crepe no chão. Para nossa surpresa, elas conseguiram estabelecer a correspondência com precisão logo de início. Esse foi um marco na percepção do grupo e também na nossa como futuras professoras: uma pequena mudança gerou uma transformação significativa.

Com o apoio do coordenador do projeto, foi possível aprofundar os desafios: as crianças comparavam tamanhos (grande e pequeno), escolhiam o “intruso” entre formas e respondiam a comandos como “me dê o quadrado azul” — e acertavam. Essa intervenção mostrou como um único material pode ser explorado de formas diversas, conforme a intencionalidade do educador.

Crianças que no começo não compreendiam o que fazer passaram a observar os colegas, repetir ações e buscar ajuda. Algumas, com mais facilidade, passaram a apoiar as demais, criando um ambiente colaborativo de aprendizagem. A felicidade era visível: os olhos





brilhavam, os sorrisos surgiam com naturalidade e havia uma comemoração coletiva a cada conquista, evidenciando um clima de cooperação e acolhimento.

Em uma das últimas atividades desenvolvidas no primeiro semestre, se utilizou moldes de imagens como casa, gato e sorvete, todos formados por figuras geométricas. As crianças receberam as formas soltas e foram convidadas a montar os desenhos sobrepostos. Antes disso, relembramos os nomes das formas. Felipe identificou e nomeou todas corretamente. José Francisco completava os nomes com pistas verbais. Maria Laura e Arthur participaram com segurança. Gael e Benício, mesmo com algumas trocas, conseguiram concluir a montagem. Essa atividade marcou o fechamento da sequência, revelando avanços claros nas noções de forma, contorno e organização espacial.

O PIBID nos ensinou que planejar é também saber escutar, adaptar e respeitar o ritmo do grupo. Aprendemos mais do que teorias: aprendemos a olhar para as crianças como sujeitos ativos, com tempos diferentes, com histórias, emoções e formas de aprender únicas. A cada semana, uma nova lição surgia, seja de uma criança que progrediu, mesmo que tivesse sido submetida a uma atividade que não funcionou como esperado.

Essa vivência nos tirou do lugar de estudantes que apenas observam e nos colocou no papel de educadoras que planejam, aplicam, avaliam e replanejam com base na realidade. A experiência transformou nossa compreensão da Educação Infantil e confirmou a importância de projetos como o PIBID na formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a graduação, muito se fala sobre a Educação Infantil, mas essa etapa nos é apresentada, muitas vezes, por professores que a conhecem apenas pela ótica da literatura acadêmica. Os livros mostram uma infância idealizada, quase mágica e, de fato, há muita beleza nesse universo, mas a vivência no PIBID nos trouxe uma visão mais ampla e verdadeira. Estar em uma sala de creche, com crianças de dois anos, foi completamente diferente de tudo que imaginávamos. Os desafios foram grandes, mas as recompensas também.

A prática nos ensinou muito mais do que poderíamos imaginar. Aprendemos sobre o valor do planejamento, mas também sobre o quanto é essencial ter tato, sensibilidade e flexibilidade para lidar com os imprevistos do dia a dia. Compreendemos que planejar vai além de cumprir uma sequência didática: é observar, escutar e adaptar constantemente.





Descobrimos que não existe aprendizagem sem acolhimento e que, antes de qualquer proposta pedagógica, era preciso conquistar a confiança daquelas crianças.

A escuta ativa foi um dos principais aprendizados proporcionados pelo projeto. A cada encontro, aprendemos a observar como as crianças interagem com os materiais e propostas, e a partir disso, fomos ajustando nossas intervenções. Com isso, percebemos a potência que há em respeitar o tempo de cada um e em propor atividades que, mesmo lúdicas, tivessem intencionalidade pedagógica.

Um aspecto marcante foi o nosso amadurecimento em relação ao planejamento. Ao contrário do que acontece em muitos estágios supervisionados, no PIBID fomos responsáveis por todas as etapas do processo: desde a construção das propostas até a sua aplicação e reavaliação. Isso nos permitiu sentir, na prática, o que significa ser professora. Tivemos liberdade orientada para testar ideias, errar, refazer, adaptar, inovar. E mais importante: vimos os efeitos reais disso no desenvolvimento das crianças.

Nosso maior aprendizado talvez tenha sido compreender que a matemática na Educação Infantil não é um bicho de sete cabeças. Ao contrário: pode e deve ser ensinada de forma leve, concreta e significativa. As atividades propostas durante o projeto, como a correspondência por cores, a classificação por ambiente (terra, mar e céu) e as experiências com formas geométricas, mostraram que mesmo crianças muito pequenas são capazes de compreender conceitos abstratos, quando esses são apresentados de maneira sensorial e contextualizada.

Foi surpreendente perceber, por exemplo, como o simples ato de trocar formas coloridas por formas em branco levou as crianças a focar no contorno, no número de lados e no formato, desassociando a forma da cor. A atividade de colocar as peças nos contornos feitos com fita crepe no chão revelou um salto na percepção visual e espacial do grupo. Já na proposta com o tangram simplificado, observamos que a maioria conseguiu montar as imagens corretamente, mesmo as crianças não verbais, que participaram com autonomia e envolvimento.

Identificamos também avanços importantes: Felipe demonstrou domínio dos conceitos desde o início e evoluiu rapidamente com propostas mais desafiadoras; José Francisco respondeu bem a pistas verbais, revelando construção em andamento do vocabulário; Maria Laura e Arthur progrediram com mediações pontuais; Gael, mesmo com dificuldades iniciais, passou a se envolver mais; e as crianças não verbais surpreenderam pela capacidade de compreender e realizar as propostas. A intervenção do professor Marcus foi outro marco





importante, ao mostrar como uma mesma atividade poderia explorar cor, forma, tamanho e pertencimento à um grupo, reafirmando a importância da intencionalidade pedagógica.

Esse movimento constante de escuta, adaptação e avaliação tornou o PIBID uma vivência transformadora. Deixamos de ser apenas estudantes observadoras e passamos a atuar como educadoras em formação, conscientes de nossas escolhas pedagógicas. Tivemos contato com a realidade viva da escola pública e aprendemos com ela com suas dificuldades, suas potências, suas crianças e suas possibilidades.

Levamos dessa experiência a certeza de que a Educação Infantil é sim sobre cuidado, mas vai muito além disso. A professora dessa etapa tem um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, e é justamente aí que mora a importância do nosso trabalho. O PIBID nos deu a chance de enxergar isso de perto não pelos livros, mas pela prática viva, com todas as suas complexidades e encantos.

Participar do PIBID é um privilégio. É uma oportunidade de formação real, de se aproximar da profissão que escolhemos e de descobrir, no cotidiano da escola, tudo aquilo que realmente importa: o olhar, o afeto, a escuta, a paciência, o vínculo e, claro, o aprendizado. A experiência foi única e transformadora e seguiremos com ela como base para tudo que ainda construiremos na nossa trajetória como professoras.

REFERÊNCIAS

BNCCPEDIA. **Campos de Experiência e Habilidades da BNCC**. Instituto Natura. Disponível em: <https://bncc.novaescola.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LIMA, Jeane Lúcia da Silva Siqueira. **Ensinando matemática através da percepção da neuroeducação**. Curitiba: CRV, 2020.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. Campinas/SP. Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

