DA GESTÃO À TRANSFORMAÇÃO: PRÁTICAS INOVADORAS NA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CMEI MARCELINO CALEGÁRIO, EM JI-PARANÁ – RONDÔNIA

Dayane Pacheco Lobato[1]

RESUMO

Transformar a escola é um processo que exige liderança pedagógica, sensibilidade educativa e compromisso coletivo com a valorização da infância e a garantia do direito de aprender. A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e demanda práticas pedagógicas intencionais capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico na organização de experiências educativas significativas. Este trabalho apresenta experiências desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil Marcelino Calegário, localizado em Ji-Paraná, Rondônia, evidenciando um processo de transformação institucional construído por meio do fortalecimento do trabalho coletivo, da valorização da equipe pedagógica e da reorganização dos espaços educativos. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire, ao compreender a educação como prática dialógica e emancipadora; de Lev Vygotsky, ao destacar o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil; e de Loris Malaguzzi, cuja perspectiva valoriza o ambiente como elemento pedagógico capaz de potencializar as múltiplas linguagens da criança. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir da observação do cotidiano escolar, do acompanhamento das práticas pedagógicas e da implementação de estratégias colaborativas entre gestão e equipe docente. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se o fortalecimento do planejamento coletivo, a reorganização dos espaços pedagógicos e a realização de projetos voltados à leitura, às brincadeiras e às expressões artísticas, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados observados indicam avanços na cultura institucional, no trabalho colaborativo e na consolidação de ambientes mais acolhedores, estimulantes e favoráveis às experiências de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Gestão escolar; Educação Infantil; BNCC; Práticas pedagógicas; Inovação educacional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa essencial na formação humana, pois é nela que as crianças ampliam suas experiências sociais, afetivas, cognitivas, corporais e culturais para além do ambiente familiar. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

[1] Gestora do CMEI Marcelino Calegário, Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, - RO, dayanepachecoautismo@gmail.com;

Essa compreensão supera a visão assistencialista que historicamente marcou o atendimento às crianças pequenas. A instituição de Educação Infantil não deve ser considerada apenas um espaço de cuidado ou de preparação para o Ensino Fundamental. Ela precisa ser reconhecida como um ambiente educativo no qual cuidar e educar constituem ações indissociáveis, organizadas a partir das necessidades, dos interesses, dos direitos e das potencialidades das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa concepção ao estabelecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O documento também apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). A garantia desses direitos exige propostas intencionais, ambientes adequados, escuta das crianças, planejamento pedagógico e participação de todos os profissionais da instituição.

Nesse cenário, a gestão escolar ocupa uma posição estratégica. Sua atuação não se limita às dimensões administrativas e burocráticas, pois envolve a mobilização da comunidade escolar, o acompanhamento pedagógico, a criação de condições para o trabalho docente e a organização de espaços e tempos que favoreçam o desenvolvimento infantil. A transformação da escola, portanto, depende de uma gestão democrática, participativa e comprometida com a aprendizagem.

Foi a partir dessa perspectiva que o CMEI Marcelino Calegário, integrante da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, Rondônia, desenvolveu um processo de reflexão e reorganização de suas práticas. O trabalho partiu da observação do cotidiano escolar, da identificação de desafios e da construção de alternativas coletivas para tornar os ambientes e as experiências mais acolhedores, significativos e coerentes com as especificidades da infância.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas de gestão e as ações pedagógicas desenvolvidas no CMEI Marcelino Calegário, destacando suas contribuições para a ressignificação da Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se:

- compreender o papel da gestão escolar na construção de uma cultura institucional colaborativa;
- apresentar as ações de reorganização dos espaços e das práticas pedagógicas;
- relacionar as experiências desenvolvidas aos princípios da BNCC;
- refletir sobre os resultados e desafios do processo de transformação institucional;
- evidenciar a importância do planejamento coletivo e da valorização dos profissionais.

A relevância do relato encontra-se na possibilidade de compartilhar experiências que, embora situadas em uma realidade específica, podem colaborar com reflexões de outras instituições de Educação Infantil. Não se pretende apresentar um modelo pronto, mas demonstrar que mudanças significativas podem ser construídas quando gestão, professores, demais profissionais e famílias compartilham responsabilidades e reconhecem a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Infantil e desenvolvimento integral

A Educação Infantil possui identidade e objetivos próprios. Sua organização deve considerar que a criança aprende por meio das brincadeiras, das interações, do movimento, da curiosidade, da imaginação, da exploração e da participação ativa no cotidiano. Isso significa que as propostas pedagógicas precisam partir das características da infância, evitando tanto a ausência de intencionalidade quanto a antecipação inadequada de conteúdos e métodos próprios das etapas posteriores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz cultura (BRASIL, 2010). Essa concepção altera o papel do professor e da própria instituição: em vez de transmitir respostas prontas, cabe-lhes criar contextos para a investigação, a participação, a expressão e a produção de sentidos.

Na BNCC, as experiências da Educação Infantil são organizadas em cinco campos: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018). Esses campos não devem ser trabalhados como disciplinas isoladas, mas articulados em situações vivenciadas pelas crianças.

A ideia de desenvolvimento integral requer, assim, que as dimensões físicas, emocional, social, cognitiva, ética, estética e cultural sejam contempladas de forma interdependente. O brincar, a literatura, as artes, a música, o contato com a natureza, o movimento e as relações de cuidado não são atividades secundárias: constituem experiências centrais do currículo da infância.

2.2 Gestão democrática e liderança pedagógica

A gestão democrática pressupõe participação, diálogo, corresponsabilidade e transparência. Na escola, ela se concretiza quando decisões pedagógicas são discutidas coletivamente, as diferentes vozes são consideradas e os profissionais reconhecem que seus saberes e suas ações contribuem para um objetivo comum.

Paro (2016) compreende a administração escolar como uma mediação necessária para a realização das finalidades educativas. Nessa perspectiva, os recursos, os tempos, os espaços e as relações institucionais não possuem valor apenas operacional; precisam estar a serviço da formação humana e da democratização do ensino.

Lück (2009) destaca que a gestão escolar envolve diferentes dimensões articuladas, entre elas a gestão pedagógica, administrativa, de pessoas e da cultura escolar. Embora todas sejam importantes, a dimensão pedagógica deve orientar as demais, uma vez que a finalidade principal da instituição educacional está relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos.

Na Educação Infantil, exercer liderança pedagógica significa acompanhar as práticas, incentivar estudos, apoiar professores, organizar momentos de planejamento e promover condições para que as crianças sejam acolhidas e desafiadas. Não se trata de centralizar decisões, mas de mobilizar o grupo e construir uma direção compartilhada.

A gestão também exerce influência sobre o clima institucional. Relações baseadas na confiança, na escuta e no reconhecimento favorecem o envolvimento dos profissionais. Em contrapartida, ações fragmentadas, excessivamente burocráticas ou autoritárias podem dificultar a inovação e reduzir o sentimento de pertencimento. Por isso, transformar práticas exige igualmente cuidar das relações entre as pessoas.

2.3 O diálogo e a construção coletiva em Paulo Freire

A perspectiva de Paulo Freire contribui para compreender a educação como prática humana, política e dialógica. Para o autor, ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção e construção (FREIRE, 1996). Essa afirmação implica reconhecer educadores e educandos como sujeitos ativos do processo educativo.

O diálogo, nessa concepção, não é apenas uma técnica de comunicação. Ele representa uma atitude ética baseada no respeito, na escuta e na abertura ao outro. Aplicado à gestão escolar, o princípio dialógico orienta reuniões, planejamentos, avaliações e processos de tomada de decisão. A escuta dos profissionais deixa de ser uma formalidade e passa a constituir um elemento fundamental da organização institucional.

A prática reflexiva também ocupa lugar central no pensamento freiriano. A ação pedagógica precisa ser analisada e reconstruída continuamente. Esse movimento de ação-reflexão-ação permite identificar limites, valorizar avanços e produzir novas respostas para situações concretas. No CMEI, tal perspectiva fundamentou a compreensão de que a transformação não deveria ser imposta pela gestão, mas construída com a equipe.

2.4 Interação e mediação na perspectiva de Vygotsky

Vygotsky (1991) compreende o desenvolvimento humano como um processo social e histórico. As funções psicológicas superiores constituem-se nas relações entre os indivíduos e são mediadas pela linguagem, pela cultura e pelos instrumentos presentes no meio social.

Essa perspectiva é particularmente relevante na Educação Infantil. A criança aprende quando interage com outras crianças e adultos, observa diferentes modos de agir, participa de brincadeiras, formula hipóteses e recebe apoio para realizar ações que ainda não conseguiria desenvolver sozinha. O professor atua como mediador ao organizar situações, disponibilizar materiais, fazer perguntas, ampliar possibilidades e acompanhar os processos de aprendizagem.

A interação entre pares também precisa ser valorizada. Nas brincadeiras e atividades coletivas, as crianças negociam regras, compartilham objetos, expressam opiniões, resolvem conflitos e constroem significados. Por essa razão, a organização dos espaços não pode restringir o movimento ou manter as crianças apenas como receptoras. Deve favorecer encontros, escolhas, explorações e iniciativas.

Sob esse entendimento, a transformação das práticas pedagógicas envolve tanto a postura do adulto quanto a qualidade dos contextos oferecidos. Um ambiente rico em possibilidades amplia as oportunidades de aprendizagem mediada e fortalece o protagonismo infantil.

2.5 O ambiente como elemento pedagógico

As experiências de Reggio Emilia, associadas às contribuições de Loris Malaguzzi, reconhecem a criança como potente, curiosa e capaz de se comunicar por múltiplas linguagens. A expressão infantil ocorre por meio da fala, do desenho, da pintura, do corpo, do movimento, da música, da dramatização, da construção, da brincadeira e de muitas outras formas.

Nessa abordagem, o ambiente é frequentemente compreendido como um **terceiro educador**, ao lado dos adultos e das demais crianças. Sua organização comunica concepções sobre infância, aprendizagem e convivência. Espaços rígidos, pouco acessíveis ou visualmente excessivos podem restringir ações; ambientes acolhedores, flexíveis e organizados com intencionalidade podem estimular autonomia, curiosidade e interação.

Valorizar o ambiente como elemento pedagógico não significa apenas decorar salas. Significa planejar a disposição de móveis, materiais e produções das crianças; garantir acessibilidade; criar áreas de interesse; promover contato com elementos naturais; oferecer materiais diversificados; e permitir que os espaços sejam modificados conforme os projetos e as necessidades do grupo.

A documentação pedagógica também se relaciona a essa concepção. Fotografias, registros escritos, falas, desenhos e produções tornam visíveis os processos de aprendizagem e ajudam professores, crianças e famílias a compreender os caminhos percorridos. O registro deixa de servir apenas à comprovação de atividades e passa a apoiar a reflexão e o planejamento.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, realizado no CMEI Marcelino Calegário, instituição pertencente à Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, Rondônia. A escolha dessa abordagem decorre da necessidade de compreender processos, relações, percepções e mudanças observadas no cotidiano escolar.

A experiência foi acompanhada no próprio contexto institucional, envolvendo a gestão, a equipe pedagógica, os professores, os demais profissionais, as crianças e, em momentos específicos, as famílias. O foco não esteve na mensuração estatística de resultados, mas na descrição reflexiva das ações realizadas e das transformações percebidas na cultura institucional e nas práticas pedagógicas.

Foram utilizados como procedimentos:

- observação do cotidiano escolar;
- acompanhamento das práticas desenvolvidas com as crianças;
- reuniões e momentos de escuta com a equipe;
- análise dos planejamentos pedagógicos;
- registros descritivos das ações;
- acompanhamento da organização dos espaços;
- reflexão coletiva sobre avanços, necessidades e desafios.

O processo foi desenvolvido em etapas inter-relacionadas. Inicialmente, realizou-se uma leitura da realidade institucional, considerando as potencialidades da equipe e os aspectos que necessitavam de aprimoramento. Em seguida, foram definidos eixos prioritários de atuação, especialmente o planejamento coletivo, a reorganização dos espaços, a valorização das brincadeiras, a leitura e as expressões artísticas.

A implementação das ações ocorreu de maneira gradual e colaborativa. As decisões foram discutidas com a equipe, respeitando as condições da instituição e os conhecimentos dos profissionais. Durante o processo, os resultados eram observados e analisados, permitindo ajustes nas estratégias.

Por se tratar de um relato de experiência, os resultados apresentados correspondem às observações realizadas no contexto estudado e não têm como finalidade produzir generalizações estatísticas. Seu valor encontra-se na análise situada e no compartilhamento de práticas que podem inspirar reflexões em outras instituições, desde que respeitadas as características de cada realidade.

Foram preservados os princípios éticos relacionados ao respeito às crianças, às famílias e aos profissionais. A exposição pública de imagens, falas ou informações individualizadas deve observar as autorizações institucionais e legais aplicáveis, especialmente quando envolver crianças.

4 DA GESTÃO À TRANSFORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO CMEI MARCELINO CALEGÁRIO

4.1 Leitura da realidade institucional

O processo de transformação teve início com a compreensão de que não seria possível propor mudanças consistentes sem conhecer o cotidiano da instituição. A gestão buscou observar as relações, os planejamentos, a utilização dos espaços, as experiências oferecidas às crianças e as expectativas dos profissionais.

Essa leitura não teve caráter fiscalizador. Seu propósito foi compreender como as práticas estavam organizadas, reconhecer iniciativas positivas e identificar aspectos que poderiam ser aperfeiçoados. A observação evidenciou a presença de profissionais comprometidos e de experiências significativas, mas também indicou a necessidade de ampliar a articulação entre gestão e docentes, fortalecer o planejamento conjunto e atribuir maior intencionalidade pedagógica aos ambientes.

A análise mostrou que transformar não significava desconsiderar o que já havia sido construído. Pelo contrário, era necessário partir dos saberes existentes, valorizar o trabalho realizado e criar condições para que as práticas evoluíssem de forma coletiva.

A partir dessa compreensão, foram definidos alguns princípios orientadores: centralidade da criança, diálogo, participação da equipe, valorização profissional, intencionalidade pedagógica, respeito às diferenças e acompanhamento contínuo das ações.

4.2 Fortalecimento do planejamento coletivo

Uma das principais ações consistiu na valorização do planejamento como espaço de estudo, reflexão e construção conjunta. O planejamento deixou de ser compreendido apenas como documento a ser preenchido e passou a ser tratado como instrumento vivo, relacionado à observação das crianças e à tomada de decisões pedagógicas.

Nos encontros, a equipe passou a discutir necessidades dos grupos, interesses demonstrados pelas crianças, possibilidades de utilização dos espaços, seleção de materiais e estratégias de documentação. As trocas permitiram que experiências desenvolvidas por um professor fossem compartilhadas e adaptadas por outros, fortalecendo a circulação de saberes na instituição.

A gestão assumiu a responsabilidade de organizar os momentos, oferecer referências e apoiar os profissionais, sem retirar a autonomia docente. Buscou-se construir uma cultura em que dúvidas e dificuldades pudessem ser apresentadas sem receio, compreendendo-as como parte do processo formativo.

O planejamento passou a considerar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências previstos na BNCC, sem transformá-los em listas fragmentadas de conteúdo. O ponto de partida permaneceu nas experiências das crianças, articuladas aos objetivos pedagógicos de maneira contextualizada.

Esse movimento contribuiu para reduzir ações isoladas e ampliar a coerência entre os projetos da instituição. Também favoreceu a compreensão de que o trabalho pedagógico é uma responsabilidade compartilhada, embora cada profissional desempenhe funções específicas.

4.3 Valorização e formação da equipe pedagógica

A transformação institucional depende do envolvimento dos profissionais. Por essa razão, a valorização da equipe foi assumida como condição para a melhoria das práticas. Valorizar significou reconhecer iniciativas, escutar dificuldades, promover diálogo, garantir participação e oferecer apoio pedagógico.

Os momentos formativos foram vinculados às situações concretas do cotidiano. Em vez de tratar somente de temas abstratos, as discussões partiram de questões vivenciadas pela equipe: como organizar ambientes que estimulem autonomia; como observar e registrar aprendizagens; como mediar conflitos; como ampliar a participação e protagonismo infantil; e como planejar experiências sem escolarizar precocemente as crianças.

Essa formação em contexto aproximou teoria e prática. As contribuições de Freire, Vygotsky, Malaguzzi e dos documentos curriculares foram mobilizadas para interpretar situações reais e orientar novas ações.

O reconhecimento das potencialidades profissionais também fortaleceu o sentimento de pertencimento. Quando o professor percebe que sua experiência é considerada e que possui apoio para experimentar novas estratégias, tende a se envolver mais intensamente com os projetos institucionais.

4.4 Reorganização dos espaços educativos

A reorganização dos espaços constituiu um dos eixos visíveis do processo. Partiu-se da compreensão de que o ambiente influencia comportamentos, relações e aprendizagens. Cada espaço passou a ser analisado a partir de perguntas como: o que este ambiente convida a criança a fazer? Os materiais estão ao seu alcance? Há possibilidades de escolha? O local favorece interação, movimento, imaginação e autonomia?

Nas salas, buscou-se organizar áreas de interesse e tornar livros, brinquedos e materiais acessíveis. As produções infantis passaram a ocupar lugar de destaque, não apenas como decoração, mas como expressão de processos vividos pelas crianças. A disposição do mobiliário foi repensada para favorecer diferentes agrupamentos e permitir maior circulação.

Os espaços externos também foram reconhecidos como ambientes de aprendizagem. Brincadeiras corporais, experiências com elementos naturais, grama, areia, contato com a natureza, observação do entorno e atividades de exploração passaram a integrar com maior intencionalidade o planejamento pedagógico.

A reorganização não dependeu exclusivamente de grandes investimentos. Muitas mudanças ocorreram por meio da ressignificação de materiais existentes, da reorganização do mobiliário, da seleção mais criteriosa dos recursos e da construção de propostas com elementos reutilizáveis ou naturais.

O cuidado estético foi associado ao acolhimento e à funcionalidade. Evitou-se compreender a estética apenas como ornamentação produzida por adultos. Buscou-se criar ambientes agradáveis, menos poluídos visualmente e capazes de revelar a identidade das crianças e da comunidade.

4.5 Projetos de leitura e oralidade

A leitura foi fortalecida como experiência cotidiana e cultural. Os livros passaram a ser disponibilizados de modo mais acessível, criando oportunidades para que as crianças pudessem escolher, manusear, observar imagens, recontar histórias e compartilhar descobertas.

Os momentos de leitura foram planejados para além da utilização da literatura como pretexto para exercícios. A intenção principal foi favorecer o encontro com as narrativas, a imaginação, a sensibilidade, a escuta e a ampliação da linguagem.

Entre as possibilidades desenvolvidas estiveram a contação de histórias, as rodas de conversa, o reconto oral, a dramatização, a leitura de imagens e a criação de narrativas pelas próprias crianças. Essas experiências relacionam-se especialmente ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, sem se limitar a ele.

A participação das famílias também pode ampliar esse trabalho, por meio do empréstimo de livros, da leitura compartilhada e do envolvimento em momentos literários. Essa aproximação ajuda a fortalecer vínculos e a reconhecer a leitura como prática social.

4.6 Brincadeiras, interações e protagonismo infantil

O brincar foi reafirmado como direito e linguagem fundamental da infância. Em vez de ser compreendido apenas como intervalo entre atividades, passou a ocupar posição central no planejamento.

Foram valorizadas brincadeiras de faz de conta, jogos de construção, experiências corporais, brincadeiras tradicionais, exploração de objetos não estruturados e atividades ao ar livre. Materiais abertos, que podem receber diferentes usos, favoreceram a imaginação e a criação infantil.

O papel do professor nesse contexto não é dirigir todas as ações, mas observar, organizar condições, participar quando necessário, ampliar enredos e apoiar a resolução de conflitos. A observação das brincadeiras também oferece informações importantes sobre interesses, hipóteses, relações e necessidades das crianças.

O protagonismo infantil foi estimulado por meio da oferta de escolhas possíveis, da escuta das ideias e da participação na organização do cotidiano. Isso não significa ausência de orientação adulta, mas construção de uma prática na qual a criança possui espaço real de atuação, como protagonistas.

4.7 Expressões artísticas e múltiplas linguagens

As propostas artísticas foram ampliadas com a intenção de valorizar processos criativos, e não apenas produtos padronizados. As crianças passaram a ter mais oportunidades de experimentar cores, formas, sons, movimentos, texturas e materiais diversos.

Em lugar de atividades centradas na reprodução de modelos prontos, buscaram-se experiências abertas, nas quais cada criança pudesse desenvolver modos próprios de expressão. Pintura, desenho, colagem, modelagem, música, dança, dramatização e construção foram

compreendidas como linguagens que permitem elaborar conhecimentos e comunicar sentimentos e ideias.

Essa perspectiva aproxima-se da defesa de Malaguzzi sobre as “cem linguagens” da criança. Quando a escola reconhece diferentes formas de expressão, evita limitar a aprendizagem à linguagem verbal e amplia as possibilidades de participação, inclusive das crianças que se comunicam de modos distintos.

A valorização dos processos também modificou o olhar para as produções. Mais importante do que obter trabalhos visualmente semelhantes passou a ser observar escolhas, hipóteses, gestos, falas e transformações ocorridas durante a experiência.

4.8 Aproximação com as famílias e a comunidade

A parceria entre instituição e família é indispensável na Educação Infantil. Ambas desempenham papéis distintos, mas complementares, no cuidado, na educação e na proteção das crianças.

A gestão buscou fortalecer canais de comunicação e criar oportunidades de participação. Reuniões, conversas, apresentações de projetos e compartilhamento de registros contribuíram para tornar mais visíveis os objetivos pedagógicos do CMEI.

A aproximação também possibilitou explicar que brincar, explorar e interagir são formas de aprender. Esse diálogo é importante porque algumas famílias podem associar aprendizagem apenas a atividades escritas ou à antecipação da alfabetização. Ao apresentar registros e narrar os processos vividos, a instituição amplia a compreensão sobre o currículo da Educação Infantil.

A escuta das famílias, por sua vez, oferece conhecimentos sobre as crianças, suas histórias, necessidades e culturas. Essa troca favorece a continuidade dos cuidados e fortalece a confiança entre comunidade e instituição.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados ao longo da experiência indicam mudanças na cultura institucional e nas práticas pedagógicas. Por se tratar de um relato qualitativo, os avanços são apresentados com base no acompanhamento do cotidiano e nos registros produzidos, sem pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações.

Um dos principais resultados foi o fortalecimento do trabalho coletivo. Os momentos de planejamento e diálogo favoreceram maior circulação de ideias, integração entre os profissionais e construção de objetivos comuns. A equipe passou a compartilhar experiências e a analisar as práticas com maior frequência.

Também se observou ampliação da intencionalidade pedagógica. As atividades passaram a ser discutidas não apenas em relação ao que seria realizado, mas principalmente em relação às experiências que poderiam proporcionar, aos direitos de aprendizagem envolvidos e às formas de participação das crianças.

A reorganização dos ambientes contribuiu para ampliar o acesso aos materiais, as possibilidades de escolha e a utilização pedagógica de diferentes espaços. Essa mudança dialoga com a perspectiva de Malaguzzi, segundo a qual o ambiente participa da ação educativa e comunica determinada imagem de criança.

As propostas de leitura, brincadeira e arte favoreceram a expressão, a imaginação, a interação e a autonomia. Na perspectiva histórico-cultural, tais experiências são relevantes porque o

desenvolvimento ocorre nas relações sociais e nas práticas culturais mediadas por outras pessoas e por instrumentos simbólicos.

Outro avanço percebido foi a valorização dos profissionais. A construção coletiva e o reconhecimento das iniciativas contribuíram para um ambiente institucional mais favorável à participação. Essa experiência reforça a concepção freiriana de que o diálogo e o respeito aos saberes dos sujeitos são condições para práticas educativas democráticas.

A articulação com a BNCC tornou-se mais significativa quando o documento deixou de ser utilizado apenas como referência formal e passou a orientar a reflexão sobre direitos, experiências e objetivos. Os campos de experiências foram considerados de maneira integrada, preservando a natureza global das aprendizagens infantis.

Entretanto, o processo também apresentou desafios. Mudanças de concepção exigem tempo, continuidade, formação e acompanhamento. A disponibilidade de recursos, a organização dos horários, a manutenção dos ambientes, a participação das famílias e a necessidade de conciliar demandas pedagógicas e administrativas constituem questões permanentes.

Outro desafio consiste em aprofundar os registros e a documentação pedagógica. Para que os resultados sejam analisados com maior precisão, é importante sistematizar evidências, como portfólios, relatos reflexivos, fotografias autorizadas, falas das crianças e avaliações da equipe. Essa documentação pode fortalecer futuras investigações e tornar mais visíveis os processos de aprendizagem.

Os resultados sugerem que a inovação educacional não precisa estar associada exclusivamente ao uso de tecnologias digitais ou a mudanças de grande custo. No contexto da experiência relatada, inovar significou revisar práticas, qualificar relações, reorganizar ambientes, escutar as crianças e fortalecer o trabalho coletivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no CMEI Marcelino Calegário evidencia que a transformação institucional é construída no cotidiano, por meio de decisões pedagógicas, relações democráticas e compromisso coletivo. Não se trata de um evento isolado nem de um resultado definitivo, mas de um processo contínuo de observação, reflexão, ação e avaliação.

A gestão escolar demonstrou exercer papel fundamental na mobilização da equipe, na organização das condições de trabalho e na manutenção do foco pedagógico. Ao promover espaços de escuta, planejamento e formação, a gestão contribuiu para que os profissionais se reconhecessem como participantes ativos da transformação.

A reorganização dos espaços revelou que o ambiente pode favorecer autonomia, interação, curiosidade e múltiplas formas de expressão. Os projetos relacionados à leitura, às brincadeiras e às artes reforçaram a centralidade das experiências infantis e sua articulação com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

As contribuições de Freire, Vygotsky e Malaguzzi permitiram compreender que a transformação educacional depende, respectivamente, do diálogo e da construção coletiva, das interações e mediações sociais e da criação de ambientes capazes de acolher as múltiplas linguagens das crianças.

Conclui-se que ressignificar a Educação Infantil implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, como protagonista de sua história, é fundamental valorizar os profissionais e construir

uma instituição que aprende com sua própria prática. Os avanços observados no CMEI Marcelino Calegário demonstram que mudanças relevantes podem ocorrer quando a gestão ultrapassa uma função meramente administrativa e assume uma liderança pedagógica democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.