

ARTIGO

PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NA CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES

Carolina Moura FALCÃO¹

Juliany FERRAZ²

Nathalya de Aguiar PRADO³

Silvia VALLEZI⁴

Resumo

A pesquisa busca elucidar, historicamente, as principais mudanças das concepções acerca dos espaços escolares e os modos pelos quais sua organização pode contribuir na construção de saber, garantindo "um ambiente escolar que corresponda à magnitude das relações e das interpretações que os alunos fazem sobre o mundo" (WOIFF, 2020). No sentido de operar uma comparação, buscaram-se aspectos históricos que permaneceram inalterados em relação à organização do espaço escolar. Para fundamentação teórica, foram utilizadas as legislações e autores como Antonio Viñao Frago (2001), Agustin Escolano (2001), Loris Malaguzzi (1999), Carlota Boto (2005), Ester Buffa (2002) e Gelson de Almeida Pinto (2002). Após o estudo, conclui-se que, em vários aspectos, existem permanências relativas à organização e uso do espaço escolar, mas, também, observam-se propostas que tendem a romper com a lógica tradicional possibilitando experiências escolares diferenciadas e mais significativas para as crianças que as vivenciam.

Palavras-chave: Espaços escolares; Desemparedamento; Permanências e rupturas.

Abstract

The research seeks to elucidate, historically, the main changes in the conceptions about school spaces and the way in which their organization can contribute to the construction of knowledge, ensuring "a school environment that corresponds to the magnitude of the relationships and interpretations that students make about the world" (WOIFF, 2020). In order to operate a comparison, historical aspects that remained unchanged in relation to the organization of the school space were sought. For theoretical foundation, we used legislation and authors such as Antonio Viñao Frago

¹ Pedagoga pelo Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

² Pedagoga pelo Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

³ Pedagoga pelo Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

⁴ Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

(2001), Agustin Escolano (2001), Loris Malaguzzi (1999), Carlota Boto (2005), Ester Buffa (2002) and Gelson de Almeida Pinto (2002). After the study, it is concluded that in several aspects there are permanencies related to the organization and use of the school space, but, also, there are proposals that tend to break with the traditional logic, enabling differentiated and more significant school experiences for children than the experience.

Keywords: School spaces; Wall-less; Permanences and ruptures.

Introdução

Este trabalho busca cotejar a questão da organização e uso dos espaços escolares. Por se tratar de um tema muito amplo, operou-se a partir da apresentação e estudo de elementos presentes nas escolas no início do século XX que ainda se mantêm nos dias atuais, sem pretender elaborar uma linha do tempo. Para balizar a pesquisa, partiu-se dos seguintes questionamentos: 1) Dentre os vários aspectos e as diversas dimensões que envolvem a organização do espaço escolar, quais deles passaram por rupturas e alterações e quais permanecem inalterados no recorte temporal dessa pesquisa?; 2) Como as características históricas, políticas e sociais influenciaram na elaboração das leis e na implantação de concepções teóricas acerca da educação brasileira?

Tais questionamentos objetivam auxiliar na compreensão dos aspectos históricos, sociais, legislativos e teóricos que permeiam a organização e o uso do espaço escolar. A comparação realizada pelas autoras permitiu estabelecer um contraponto entre uma organização de escola mais tradicional (modelo de grupos escolares construídos no início do século XX) e concepções mais atuais como o trabalho realizado na Prefeitura de Jundiaí/SP a partir da ideia do desemparedamento.

Utilizamos como referenciais teóricos os estudos de Antonio Viñao Frago (2001), Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto (2002). Para o estudo das diferentes formas de estruturar o espaço escolar, os autores Loris Malaguzzi (1999) e Marcelo Cunha Bueno (2018) auxiliam na compreensão das concepções. A legislação também é utilizada como suporte para a pesquisa, no sentido de fundamentar a visão sócio-escolar oficial, acerca da estruturação espacial das instituições educativas, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012.

A pesquisa está dividida em dois tópicos: no primeiro, busca-se apresentar as permanências referentes à organização e ao uso dos espaços escolares, trazendo um breve histórico arquitetônico e as formas pelas quais essa estrutura se consolidou nas concepções escolares, considerando o reflexo de tais aspectos para a atualidade. No segundo tópico, apresentam-se propostas que se caracterizam como uma ruptura do modelo tradicional da organização nos espaços, percebendo quais os impactos que essas mudanças podem trazer para a aprendizagem. Levantamos hipóteses sobre o

assunto, ressaltando que a pesquisa extrapola os limites deste texto.

Permanências na organização e espaços educacionais

As questões que envolvem a organização do espaço escolar geram diversidade de compreensão. Tendo em vista tal entendimento, este tópico tem por objetivo analisar as seguintes questões: 1) Qual é a concepção do espaço escolar que observamos?; 2) O espaço faz diferença na formação dos alunos?; C) Qual a relação do espaço escolar com os processos de aprendizagem?

Milton Santos (1997) “considera o espaço como uma instância da sociedade [...], isso quer dizer que a essência do espaço é social” (p. 1). Dentro dessa instância, teremos diversas características que fomentarão seus princípios. Isso ocorre também nos espaços escolares, visto que ele está constituído como parte fundamental da atividade educativa. Segundo Frago e Escolano (2001), a escola é, para além de uma construção física e material, uma construção cultural, que consiste em lugar e espaço. O espaço, “não é um meio objetivo, dado de uma vez por todas, mas, uma realidade psicológica viva” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 63).

Ao longo da história, as arquiteturas dos espaços escolares foram pensadas e modificadas, de acordo com a visão de educação e de necessidades sociais e escolares de sua época. As diferentes concepções de educação permearam os processos construtivos e foram motivo de debates entre arquitetos, engenheiros, professores e dirigentes da educação. Frago e Escolano (2001) afirmam que o edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independentemente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim, possuindo identificação arquitetônica específica, além de alguns signos próprios. Para os autores,

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, com a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 73)

Muitos pesquisadores se debruçaram sobre o estudo das diversas formas de constituição dos ambientes institucionalizados, ampliando a visão dos impactos da estrutura escolar na sociedade, como foi o caso dos Grupos Escolares⁵.

Edificados simetricamente em torno de um pátio central, os grupos

⁵ A febril atividade construtiva de Grupos Escolares e de Escolas Normais realizada pelo governo republicano paulista, no período compreendido entre os anos 1890 e 1920, arrefeceu na década seguinte. Na capital, os últimos prédios para grupos escolares construídos pela República Velha datam de 1919. No interior, não houve esse hiato, uma vez que, de 1920 a 1934, foram construídos 32 prédios para grupos escolares em cidades médias (tratava-se, nesse caso, de um segundo grupo escolar) e mesmo pequenas (BUFFA; PINTO, 2002, p. 62).

escolares de caráter monumental ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25)

Segundo Buffa e Pinto (2002), tivemos diversos marcos que alteraram a concepção escolar. De acordo com os autores, foi Mauro Álvaro de Souza Camargo que, em 1890, formulou as ideias que vincularam duas novidades no espaço escolar: a criação de banheiros dentro das escolas e as lajes de concreto.

Uma das principais escolas paulistas, símbolo das concepções da educação do período, é o Instituto de Educação Caetano de Campos, reformulado pelo renomado Ramos de Azevedo em 1890, localizado no bairro República, em São Paulo. O prédio demonstra uma imponente presença, em frente à praça da República, visto que tinha o comprimento de 86 metros de frente e 37 metros de profundidade, com três andares. “A planta do prédio principal foi projetada pensando na iluminação e na ventilação que se daria através das grandes janelas distribuídas pelos corredores” (OLIVEIRA, 2014, *online*).

Figura 1 – Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo



Fonte: <http://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2013/12/caetano-de-campos-aerea3.jpg>

O instituto serviu como jardim de infância, escola primária, escola normal. Até mesmo uma ala foi reservada para a Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Principalmente pela sua localização, o prédio foi de suma importância para a educação no Estado de São Paulo.

Na concepção dos grupos escolares, os prédios deveriam ter marcas da nacionalidade para que os educandos atribuísem valores e princípios diante do ensino proporcionado. Também queriam proporcionar o espaço atrativo em sua estética e

necessidades. Diante desse cenário, houve o aumento de formação de profissionais da educação em um curto período de tempo, devido à ampliação do acesso às escolas públicas, abrindo margens para atuação de professores com fraca capacitação para exercer a profissão.

A partir da década de 1930, com o surgimento das escolas funcionais⁶, os movimentos de adequação dos espaços começaram a ganhar força. Os desafios de um local apropriado para a aprendizagem também eram motivos de busca para uma organização das necessidades pedagógicas.

Para Wolff (1992, p. 48), “a arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática”, visto que a maioria dos prédios dos séculos anteriores mostrava, com evidência, que precisavam de recursos, por serem “esferas governamentais”. Segundo Azevedo (1999, p. 1), “essas instituições refletiam em sua arquitetura a superioridade das elites dominantes, valorizando elementos visuais que conferiam um caráter de requinte e imponência ao edifício, identificando a escola como cultura das elites”.

Em 1930, os grupos liberais buscavam força no movimento que constituía a Escola Nova. Um conceito revolucionário que pretendia atender os alunos, dos 7 aos 15 anos no processo de ensino. Os arquitetos acreditavam que uma boa educação estava pautada na grandeza de suas edificações. Com isso, a Revolução de 1930 foi marcada por atitudes governamentais importantes, inclusive, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação. Por meio das reformas, as propostas arquitetônicas e de aprendizagens começaram a ser mais debatidas.

Segundo Bittar e Bittar,

durante os oito anos do ‘Estado Novo’, termo com o qual Vargas intitulou a sua ditadura, foram criadas várias entidades e órgãos, tanto na esfera da sociedade civil quanto no âmbito da sociedade política, em função de lutas específicas, vinculadas às universidades, à área da educação ou, mesmo ao movimento estudantil. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159)

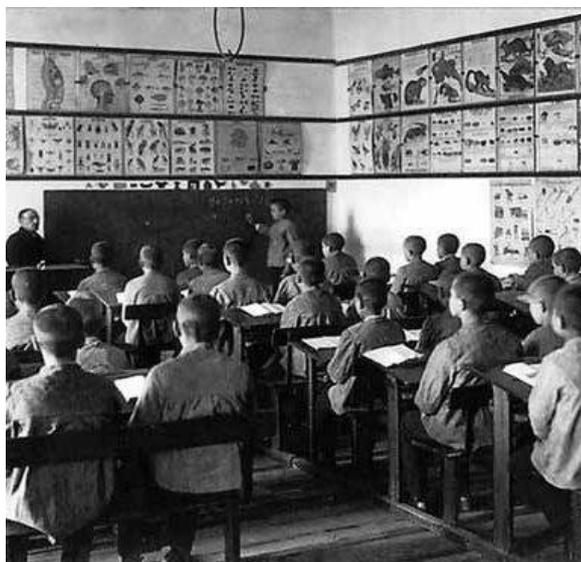
A arquitetura escolar nesse período ganhou o nome de “moderna”, pelo fato de que, anteriormente, os prédios que abrigavam as instituições escolares não ofereceriam estrutura adequada e nem possuíam recursos didáticos apropriados para um ensino-aprendizagem nos moldes esperados. A estética do processo, em 1930, de acordo com Valeck (2007,p.15), é a “modernização dos princípios pedagógicos no Brasil, levada a

⁶ Os novos edifícios, construídos sob o caráter “funcional”, deveriam ser mais simples, recusando o estilo colonial e neocolonial. Luciano Faria Filho e Diana Vidal (2000, p. 29) mostram que as plantas desses prédios davam visibilidade a vários aspectos dos ideais escolanovistas e incorporavam ambientes como gabinetes dentários e médicos. A entrada passou a ser única para alunos e alunas, consolidando os princípios da coeducação, defendidos pelos escolanovistas nos anos 1920. As bibliotecas e os museus escolares eram revalorizados. As carteiras fixas foram abolidas; as cadeiras e mesas construíam novas maneiras de uso do espaço da sala de aula.

cabo por educadores em diferentes regiões do país, em conjunto com arquitetos, médicos e higienistas”.

No período da Nova Escola (décadas de 1920/ 1930), os prédios escolares ficaram conhecidos como “funcionais”. A organização interna das salas de aula eram tradicionais: os bancos eram fixados no piso e enfileirados de frente para o quadro. Outro fator marcante da época eram os relógios, sinos, cartilhas pedagógicas e instrumentos de controle do horário escolar. Alguns desses objetos permanecem como estruturadores das práticas escolares até os dias de hoje, além da estrutura das salas de aula, que permanece organizada com carteiras e cadeiras distribuídas em fileiras na maioria das escolas.

Figura 2 - Sala de aula em 1920



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-sala-de-aula-colegio-dos-Orfaos-decada-de-1920-com-os-quadros-parietais_fig1_277740212

Os detalhes das novas arquiteturas destinadas à educação apontavam para a ação educativa. Viñao Frago e Escolano (2001) definiram a arquitetura como um elemento cultural e pedagógico, que simboliza a influência da sociedade. Embora, na década de 1930, o ensino seguia paradigmas tradicionais e ainda precários, sua arquitetura se tornou referência no Estado de São Paulo. Compreende-se, a partir das análises realizadas, que os prédios escolares foram alterados com o passar dos anos, adequando-se aos novos contextos de projetos mais modernos.

Os novos prédios, com o decorrer dos anos, foram estudados para promover condições de saúde e educação aos educandos, contando com instalações de janelas para ventilação, auditórios, bibliotecas, vestiários, corredores com sala de aulas dos dois lados, espaço para educação física, hortas, entre outros. Além disso, de acordo com os estudos de Faria Filho e Vidal (2000), foi recomendado o emprego de cores claras para melhor iluminação e efeitos de cores nos olhos dos alunos. Era a arquitetura funcional, racional, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes, e não uma arquitetura de

fachadas, que caberia projetar às instalações escolares.

Ainda que a década de 1930 apresente concepções de educação mais “modernas”, conforme as propostas dos Pioneiros da Escola Nova de 1932⁷, a ideia de que os agentes escolares eram os detentores de todo o conhecimento e os alunos apenas receptores, que seriam preparados para o futuro pela “transmissão do conhecimento” em um ambiente adequado para disciplinar, perdurou por décadas:

De fato, nem toda a produção de discursos coerentemente articulados, nem tampouco a luta política e as estratégias simbólicas mobilizadas pelo movimento de renovação educacional, desde a década de 1920, foram fortes o suficiente para romper com o modelo de organização escolar predominante no Brasil desde o período imperial. Tal modelo, alheio à diversidade cultural existente no país, remontaria a um projeto mais amplo de construção da nacionalidade, ancorado na perspectiva de homogeneização cultural, tendo em vista a formação de um país branco, ocidental e cristão. (XAVIER, 2004, p. 36)

Entre as várias mudanças na concepção educacional, a ideia de “transmissão do conhecimento”, que deveria ocorrer num ambiente fechado e caracterizado para isso, foi questionada por Paulo Freire, já na década de 1960. O educador buscou agregar o contexto social dos alunos à educação. Foi por meio do diálogo e das ações, que o educador conseguiu que um grande grupo de trabalhadores rurais brasileiros fosse alfabetizado em apenas 40 dias, sem a necessidade de uma escola estruturada em seus moldes tradicionais. Segundo Buffa e Pinto (2002), o ensino tradicionalmente era intelectualista, ou seja, não considerava outros aspectos válidos para a formação do estudante, como o social, por exemplo, que foi um dos principais fatores de sucesso das propostas de Paulo Freire.

Por se tratar de um constructo social, o espaço escolar, sua organização e uso são permeados pelos aspectos legislativos e históricos, que influenciaram a educação ao longo dos anos. Apesar de intensas mudanças sócio-históricas, observa-se que os espaços escolares ainda possuem características próprias, que permanecem cristalizadas na representação social.

O fator histórico, identificado em alguns marcos políticos e econômicos, influenciou de diversas maneiras o sistema educacional e a organização dos espaços escolares, passando por diversas estruturações desde a proclamação da República e durante a tomada do poder com a instituição da Ditadura Militar. Com a retomada da democracia, em 1988, ano da promulgação da Constituição Federal vigente, outras concepções entraram em pauta. No entanto, essa trajetória histórico-política pouco alterou o ambiente escolar.

O marco inicial para educação nos anos 1940 foi a criação do Instituto Nacional de

⁷ Documento publicado no ano de 1932, no qual os 26 signatários problematizam a educação vigente e “valoriza o papel da Escola Nova na constituição da sociabilidade moderna. Fundada no princípio da vinculação da escola ao meio social, a educação nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais, caracterizada pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social” (XAVIER, 2004, p. 33).

Estudos Pedagógicos (Inep⁸), que estabeleceu as Leis Orgânicas de Ensino (1942 a 1946), elaboradas por Gustavo Capanema, durante o Estado Novo. A Lei Orgânica abrangeu reformas para o ensino industrial, ensino secundário, ensino comercial e ensino primário. Nesse período, houve um aumento na importância dada ao ensino técnico–profissionalizante no espaço escolar. O ensino primário era de responsabilidade dos estados, o que fez com que houvesse uma falta de organização no sistema, criando então a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946).

Quanto ao corpo docente, as orientações já existentes na Lei Orgânica de Ensino permaneceram na Lei Orgânica do Ensino Primário. Em 1948, iniciou-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que

estabeleceu a educação nacional como inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (art.1º); “direito de todos, a ser dada no lar e na escola” (art. 2º); e atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a responsabilidade de “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (art.7º). (GONÇALVES, 2012, p. 139-140)

A Lei Orgânica do Ensino Primário contemplou as diretrizes dos manifestos dos pioneiros da educação nova (1932), que defendiam a escola pública, obrigatória, gratuita e laica.

Entre 1948 e 1949, foram construídas escolas rurais com segmentos de educação simples (salas de aula, pátio coberto, banheiros e casa para o professor). Segundo Filho e Vidal (2000), “as edificações eram fruto de acordos estabelecidos entre o Inep e os territórios e estados brasileiros, utilizando recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário” (Decreto-lei n. 4.958, de 14 de janeiro de 1942).

Em 1950, Anísio Teixeira implantou a primeira escola integral pública, no Rio de Janeiro, inspirado nas Escolas *Platoon*, caracterizadas por blocos de pelotões apresentados por propostas de “pensar, fazer e viver ativo em um mesmo espaço físico”. Para ele, a escola constitui o encontro do equilíbrio social. Portanto, o desempenho do ensino é amplo e deveria atender a todos. Nesse sentido, as escolas deveriam refletir o humanismo, afim de vivenciar as heterogeneidades dos alunos, atendendo às necessidades e à eficácia no processo pedagógico.

⁸ Atualmente, o Inep constitui-se como o Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

Figura 3 – Brady School, Detroit
(Escola modelo Platoon, visitada por Anísio Teixeira em 1928)



Fonte: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>

Na década de 1960, o governo de Carvalho Pinto pretendia construir salas grandes, com o objetivo de atender a todos. Ganharam destaque, nesse período, os projetos da Vila Nova Artigas, tendo como base elementos pré-moldados de concretos.

Para Pereira e Teixeira, *apud* Boto (2005, p. 785), esse modelo

seria universal por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos, meninas, ricos e pobres, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos. Supunha-se único porque o ensino ministrado no conjunto deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertencas comunitárias por eles abraçadas.

Os períodos de 1960 a 1961 foram marcados pelos aspectos políticos e econômicos. Entretanto, devido à expansão territorial, tornava-se necessária a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. As lutas e reformas na educação brasileira ocorreram no período de 1930 a 1960. Após esse período, em 20 de dezembro de 1961, João Goulart aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabeleceu o direito à educação de qualidade a todos. Sua versão mais recente é a de 1996. Muito embora diversas alterações de concepção e organização do sistema nacional de educação tenham sido implementados, observa-se que, ainda na atualidade, diversas escolas mantêm sua arquitetura e organização espacial pouco modificada.

Apesar das mudanças ocorridas nos espaços escolares, observa-se que muitas instituições ainda permanecem seguindo a arquitetura do início do século passado, quer seja pela falta de investimento em novas obras ou até mesmo mantendo a ideia de superioridade, causada pelo impacto social dos grandes prédios. O espaço ainda é visto como fator que necessita ser transformado a cada instante. Os desafios para a educação social de valores constituem motivo de lutas e questionamentos.

Rupturas e perspectivas atuais da educação

Alves (2001) afirma que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. O ambiente escolar com liberdade dá asas à imaginação e estabelece a construção crítica do cidadão. Neste item, buscamos fazer um contraponto às possibilidades de organização do espaço escolar, a partir de experiências diferenciadas dessa estruturação.

Reconhecer a potencialidade e a singularidade do educando promove uma educação de construções ativas nos espaços e cria possibilidades de intervenções, por meio de um olhar atrativo, garantindo, assim, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento enriquecedoras. Diante dessas atribuições, o afeto se torna ligeiramente essencial nas relações. A imaginação, autoria e protagonismo são marcados por um ensino de qualidade e gestão capacitada e organizada para atender a todos.

De acordo com Bueno (2018, p. 10),

O afeto está na preparação da aula. Nas escolhas do professor. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio. O afeto está na forma de avaliação. Afeto que se importa em ajudar a pensar em novos caminhos. O afeto está no olhar, nos espaços da sala de aula.

A infância está relacionada a um misto de sentimentos, os quais nem sempre são expressão de felicidade. Ela carrega uma bagagem de histórias que permite se descobrir por meio de novas experiências. No espaço, ela faz acontecer. Bueno (2018) aponta que a escola tem que se abrir à multiplicidade democrática, sem encarar crianças e famílias como consumidores de seus produtos, engrossados com caldo artificial.

As concepções de ensino, de escola e de organização do espaço chegaram ao século XXI com permanência – as cadeiras enfileiradas, relógios e sinal, por exemplo. Também com rupturas – modificações da sala de aula em relação às primeiras formas de educação formal no Brasil. Segundo Gadotti (2000), a globalização deu um salto nas possibilidades de ensino, garantindo estrutura básica e direito de estudos nos sistemas educacionais.

Qualquer atividade humana se desenvolve dentro de um espaço e de um tempo determinado. Assim também acontece com o ensinar e com o aprender, com a educação. Sendo assim, a educação possui uma dimensão espacial onde o espaço, junto com o tempo, sejam um elemento básico da atividade educativa. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61)

Tendo em vista que os edifícios escolares foram construídos sob a concepção educacional de cada período histórico, voltamos às questões iniciais: por que ainda temos a mesma visão de organização do espaço que prevê alunos sentados enfileirados, em salas de aulas com janelas instaladas acima do seu campo de visão? Com o aprimoramento das teorias acerca do desenvolvimento humano e as possibilidades de estimulação, um novo elemento deveria ser incorporado à escola: o social.

Para Lev Vygotsky (1896-1934), a interação social é fundamental para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Desse modo, nota-se que a forma de caracterização e ambientação de algumas salas de aulas brasileiras se apresenta de maneira estagnada, não priorizando o desenvolvimento do social do educando, pois, “milhares de

crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva” (PIANA, 2009, p. 57).

Assim como noutros processos, a educação encontra-se numa espiral, em que uma ideia ou modelo – que já foi utilizado e descartado – depois, volta aos debates como algo remanejado, que poderia ser reestruturado e adaptado às diferentes realidades. Nesse sentido, temos o caso da proposta pedagógica da cidade italiana de Reggio Emília, uma forma diferenciada de conceber os espaços escolares e que vem sendo utilizada no Brasil das mais diversas formas.

Reggio Emília: panorama histórico

No ano de 1820, houve um crescimento das organizações de caridade no norte da Itália. Foi um movimento vanguardista da educação, acessível no país. Em 1831, iniciaram-se as primeiras escolas pré-primárias na Itália.

No início do século XX (1904 a 1913), foi fundada a Escola de Treinamento para Professores de Crianças Pequenas, influenciada pelo método Montessori. A educadora acreditava que a criança é um ser ativo durante seu processo de ensino-aprendizagem, “como o fato do ser humano ser dotado de uma mente absorvente, que o possibilita a apreensão do mundo e a capacidade de dar respostas a estímulo sem ambiente apropriado” (MONTESSORI, *apud* MENDONÇA; BARBOSA, 2019, *on-line*). Posteriormente, seu método e a escola de treinamento foram extintas pelo fascismo, tornando-se estatal e sendo dirigida pela Igreja Católica, na década seguinte.

Após a 2ª Guerra Mundial, as cidades italianas ficaram destruídas, devido aos confrontos com as tropas inimigas, o que fez com que as escolas necessitassem de reconstrução. Algumas delas foram reerguidas sem ajuda do governo, a princípio coordenadas pelos pais dos alunos, porém, posteriormente tornaram-se estatais, por falta de verbas. Foi nesse momento que surgiu Lóris Malaguzzi, um dos estudiosos da educação infantil na cidade de Reggio Emília, que “delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens” (PRADO; MIGUEL, 2013, *on-line*).

Em 1950, ocorreu o movimento de migração, no Norte da Itália, aumentando a natalidade e a oferta de empregos para as mulheres, necessitando cada vez mais de creches e pré-escolas nessa região. Na década seguinte, o movimento a favor da abertura de escolas infantis tomou grandes proporções, fazendo com que, em 1963, fosse fundada a primeira escola de educação infantil de Reggio Emília, após os pais terem se unido para que a construção de uma escola acontecesse:

Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque de guerra abandonado, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 59)

Posteriormente, em 1971, fundou-se a primeira instituição de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, conhecidos como *nidos*, que, segundo Rinaldi (2012), são semelhantes aos

centros de educação infantil (CEI) do Brasil. Tratava-se de um reflexo de movimentos sociais, que levaram ao início de um sistema público de ensino. No mesmo ano, o Parlamento aprovou o assessoramento gratuito para crianças de 0 a 3 anos.

Na cidade de Reggio Emília, esse movimento ocorreu por meio da contribuição de órgãos municipais, com o apoio financeiro no pós-guerra, para construção de novas escolas, passando a ser direito da família e da criança o acesso à educação de qualidade, “sendo assumido por diversos setores da sociedade – professores, cidadãos e políticos” (IARERC *apud* BARACHO, 2011 p. 23). Nesse contexto, as escolas italianas visavam a entender as crianças e seus interesses, além do desenvolvimento de uma estruturação adequada, priorizando a mudança de um ambiente, por muitas vezes ligado ao militarismo, a uma concepção mais acolhedora, remetendo ao lar dos aprendizes.

Migliani (2020) apresenta diversas imagens das escolas presentes em Reggio Emília. Dentre elas, citamos o pátio, contendo grama, árvores e toda uma estrutura adequada para os alunos, além de sua segurança.

Figura 4 – Pátio de escola em Reggio Emilia



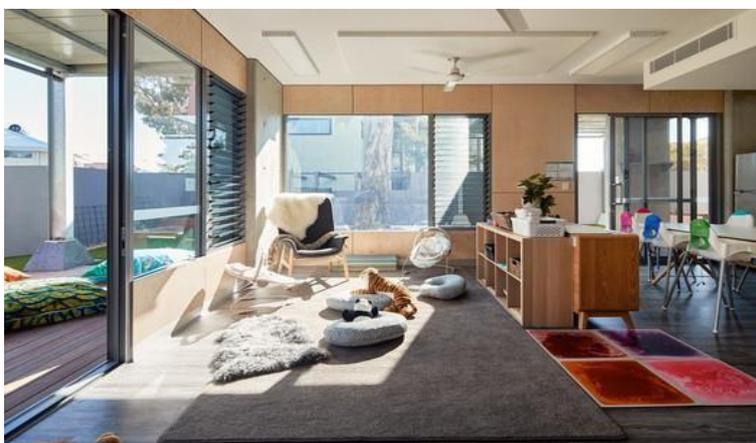
Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

A iluminação, presente nessas escolas, é prioritariamente natural, tendo o auxílio de espelhos, janelas do chão ao teto, paredes de vidros e claraboias. As paredes se constituem como um elemento de exposição das artes das crianças e não como “jaulas”. Ainda segundo Migliani (2020), existe o recolhimento, onde os espaços são estrategicamente reduzidos, produzindo assim um refúgio para as crianças.

Figura 5 – Banheiros escolares em Reggio Emilia

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

Observa-se a divisão das salas de aulas: de 0 a 3 anos com um espaço organizado visando ao aconchego e à segurança – utilização de objetos estimulantes, como tintas e farinhas. “É muito frequente o uso de paredes de vidro para separar a área dos bebês das demais áreas, para que não se sintam sozinhos no ambiente” (MIGLIANI, 2020, *on-line*).

Figura 6 – Sala de aula (0 a 3 anos)

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

Nas salas desenvolvidas para os educandos de 3 a 6 anos, teremos a utilização de tapetes, materiais como arames, argilas e papéis diversos, além de brinquedos disponíveis em madeira, como os “não estruturados” (Lego, entre outros). “Há muito material reciclável disponível para o desenvolvimento de projetos e réplicas de itens utilizados em cozinhas residenciais” (MIGLIANI, 2020, *on-line*).

Figura 7 – Sala de aula (3 a 6 anos)



Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>

Esse modelo de organização escolar serviu de inspiração para várias instituições, na busca por espaços que permitam maior liberdade e aprendizagens mais significativas. Isso ocorre no município de Jundiaí (SP), como abordaremos a seguir.

Escola Inovadora e CIEMPI Jundiaí

O desemparedamento, reconhecido atualmente por explorar o fora do comum, sair do tradicional, permite transformações significativas na construção da aprendizagem. Os espaços podem ser vistos de uma maneira diferente de aprender e saber. As múltiplas possibilidades aumentam quando quebramos o paradigma de que “tudo precisa ser feito em sala de aula” e passamos a ver o chão dos espaços, como um conceito inovador de desenvolvimentos.

Bueno (2018, p. 27) reflete que:

Imagine um lugar onde a infância pudesse habitar e ser habitada pelo mundo... Pudesse ser sua criadora e a própria criação. Um lugar onde as coisas ganham sentido pela mágica da existência. Um lugar repleto de olhares, formas, gestos, cores, sentires, texturas, jogos, abraços... Afeto! Bem, é para esse lugar que eu me imagino todas as vezes que entro em uma escola (BUENO, 2018, p. 27).

Ao elucidarmos o tema “desemparedar”, devemos ressaltar as contribuições da Professora Doutora Léa Tiriba para conceituar o termo da forma como é utilizado nos dias de hoje. Com o objetivo de “favorecer o acesso e o contato direto de todas as crianças com a natureza, como uma inovação urbana e social, para o bem-estar da infância e do planeta” (TIRIBA, 2010, *on-line*), o programa da autora visa a estabelecer estratégias que promovam a educação e o cuidado social com liberdade natural, quebrando os paradigmas de que “a construção acontece somente em espaços específicos”. As vivências na natureza marcam sentidos importantes na vida da criança e, segundo o Programa Criança e Natureza Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), os benefícios para

um bem-estar social é mútuo de valores e princípios.

É preciso dialogar com o mundo a sua volta, integrando as práticas com intencionalidade e democracia. Os mecanismos impostos em salas de aulas não permitem liberdade de experimentar revolucionar construções sociais.

Como criar ponte entre a escola e a comunidade escolar, para que o paradigma do desamparado seja complementado em seus espaços? Para responder a essa pergunta, de acordo com Tiriba (2010), é preciso ir além das dicotomias impostas nos espaços escolares, atribuindo novos sentidos de vivências e construções fora do contexto tradicional da sala de aula. Portanto, observar o panorama escolar com outros olhos é necessário, pois esse lugar possibilita ressignificação e trocas de convívios educativos.

Todo o processo educacional requer uma boa organização e planejamento. A rotina deve ser estabelecida elucidando que os alunos vivem tempos de forma diferentes, organizando-se e estruturando as ações tanto no contexto familiar como no escolar. Eles aprendem simultaneamente, quando organizamos o cotidiano e garantimos segurança na cronologia das ações.

A rotina escolar antecipa e prepara a criança para as atividades que serão administradas no dia, o que, segundo Bueno (2018 p. 58), é determinante para o seu crescimento. O autor ainda reforça que planejar é a forma consciente e racional de organizarmos o tempo. Um dos primeiros contatos sociais que a criança compartilha em grupo é a escola. Trata-se de lugar de vivências, ao qual ela precisa se adaptar, criar vínculos e no qual deve ser acolhida. A atribuição de sentidos e valores educacionais parte de um planejamento consciente de toda gestão. O espaço ideal acaba se concretizando com a posição de ideias, sem normas tradicionais e apostilados.

Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 50) descrevem o ambiente protetor como aquele capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre 3 e 6 anos exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos, questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre, de modo passivo e sobre a existência de outros pontos de vista. (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 50)

O espaço deve ser transformado e vivido a cada segundo, dentro do contexto escolar, pois é onde os educandos passam parte do tempo criando protagonismo, apropriação de cultura e compreendendo o seu papel na sociedade.

Pátio, horta, espaços de jogos, bibliotecas, quadras, parques e até mesmo os corredores devem ser valorizados para práticas educacionais no desenvolvimento humano. Os espaços externos trazem liberdade de criar e contextualizar experiências.

Portanto, os ambientes precisam ser organizados com o intuito de promover autonomia, desafiando e acolhendo os protagonistas em suas ações. Para Lima (2001), o espaço escolar, para a maior parte das crianças, é ambiente de construir a imaginação. Algumas escolas, ainda nos dias de hoje, privam ação pedagógica ao ar livre, fora das quatro paredes. O tradicionalismo importa-se somente com o apostilado e lápis nas mãos, impedindo que o aluno seja ativo em seu desenvolvimento. Contudo, os projetos estruturais devem ser interdisciplinares, concretizando os aspectos de diferenças da comunidade escolas, pensando em todas as realidades e diversidades.

O documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2012, apresenta critérios, padrões e aceitações para insumos na educação infantil. Alguns critérios são: a disposição de áreas sombreadas e cobertas, proteção ao sol, oferecimento de areia, gramas, terra e pavimentação, além de espaços estruturais, “organizados e seguros para oferecer atividades de vivências coletivas com brinquedos livre de perigos” (BRASIL, 2012, *on-line*).

A prática pedagógica deve ser explorada em todas as etapas da educação, trabalhando a diversidade nos diferentes espaços. As instalações devem ser instigadas no aluno como um sujeito ativo, garantindo a estimulação e imaginação. Diante dessa afirmativa, compreendemos que os espaços devem ser repensados e ressignificados a todo tempo, favorecendo habilidades cognitivas, afetivas, social e cultural.

Nos dias atuais, sabemos que a precariedade da infraestrutura ainda ocorre em parte das escolas. Para o gerenciamento das instituições ser eficaz, são necessários o estabelecimento de metas e a ajuda de toda a gestão. Segundo o documento preliminar adotado pelo MEC (BRASIL, 2004), a qualidade da arquitetura escolar depende do nível de adequação e de desempenho de seus ambientes, em seus aspectos técnicos, funcionais, estéticos e, conseqüentemente, do modo como esses aspectos afetam o bem-estar dos seus usuários.

De acordo com os parâmetros da infraestrutura apresentada pelo MEC (BRASIL, 2006, *on-line*):

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente, estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo.

Após o Conselho Nacional de Educação Básica (CNE) estabelecer diretrizes em 1998, o ensino passou a ser mais contemplado no âmbito social em seus fundamentos éticos, estéticos e políticos.

Considerando todos esses aspectos, o Centro Internacional de Estudos, Memórias

e Pesquisa (Ciemppi), de Jundiaí (SP), desenvolveu o projeto Escola Inovadora, com objetivos que estabelecem novos horizontes para as escolas do município, visando ao crescimento do desemparedamento, por meio de propostas semelhantes às desenvolvidas na cidade de Reggio Emília, sendo elas: a) a defesa da infância e escolas como objeto de constituição da sociedade; b) novos espaços de aprendizagem na cidade (Ex.: Mundo das crianças); c) aperfeiçoamento do ensino na Educação Infantil, visando à criança por meio do ensino lúdico e assegurando a transição de qualidade e sem traumas para o Ensino Fundamental; d) promoção da interação de figuras da sociedade e da família ao ambiente escolar.

Figura 8 – Mundo das Crianças (Jundiaí, SP)



Fonte: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2020/12/14/com-conceito-inedito-mundo-das-criancas-e-apresentado-no-aniversario-da-cidade/>

A Unidade de Gestão Escolar (UGE), juntamente ao Ciempi, promovem capacitação contínua aos professores da Rede Municipal de Jundiaí, para que estejam aptos a desenvolver os conceitos estabelecidos para a Escola Inovadora. Além disso, a cidade possui uma escola modelo (EMEB Maria de Toledo Pontes), que utiliza com os seus alunos as concepções da educação da cidade de Reggio Emília, promovendo uma educação social, sustentável e criativa, por meio de ateliês que resgatam esses princípios.

Figura 9 - Formação de professores da EMEB Maria de Toledo Pontes



Fonte: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/ciempi/emeb-maria-de-toledo-pontes/>

Considerações finais

A partir das pesquisas desenvolvidas, nota-se que a organização dos espaços escolares permaneceu inalterada por décadas, apesar das influências políticas e sociais. É necessário imperializar que existem aspectos arquitetônicos que permanecem até hoje, em muitas escolas tradicionais, como, por exemplo: as carteiras e cadeiras enfileiradas, a mesa do professor como centro da sala, relógios e aulas divididas por tempo.

Ao longo dos anos, grupos surgiram desenvolvendo novas concepções que provocaram rupturas nas concepções de ensino e educação escolar, porém, eles perdiam força por fatores externos – como é o caso do Manifesto de 1932, que perdeu representatividade durante a Ditadura Militar, a partir de 1964. Compreende-se, então, o porquê de outras localidades, como Reggio Emília, ter tido uma história de sucesso.

Deve-se observar que, ainda hoje, a educação – apesar de ser uma garantia para todos – ainda não é desenvolvida em sua plenitude, tendo em vista interesses e questões políticas.

Com as pesquisas em desenvolvimento, temas como o processo que ocorreu na cidade de Reggio Emília surgem e colocam em questão toda uma longevidade (escolas caracterizadas por sua arquitetura monumental, com salas de aulas sem visão ao mundo exterior e suas carteiras enfileiradas), em vista de novas soluções, como o desaparedamento (novo termo para uma escola mais liberta), em que os aprendizes poderiam aprender de forma mais significativa.

O ambiente escolar que inova e muda as formas de ensinar traz consigo novas perspectivas para o desenvolvimento da criança, propondo um mundo lúdico e de diversão, capaz de promover a socialização e a humanização do aprendiz, além de uma aprendizagem ampla e reveladora.

Cabe, portanto, aos poderes públicos e toda a sociedade o desejo de mudança. Como visto, existem possibilidades nas quais a estrutura das escolas são organizadas para promover o desenvolvimento pleno das crianças e não como um local de aprisionamento.

Referências bibliográficas

ALVES, R. Gaiolas e asas. **Folha de S. Paulo**, 5 dez. 2001.

AZEVEDO, G. **Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. [S. l.], 1999. **Disponível em:** http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/arq_esc_gana.pdf. **Acesso em:** 20 set. 2021.

BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. [S. l.], 2011. **Disponível em:** <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/publico/>. **Acesso em:** 20 set. 2021.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educ. Soc.**, n. 26, v. 92, out. 2005.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, jul. 2012.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e Bases. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília : MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Educação infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <http://nepiec.com.br/producoes/Educacao%20Infantil%20sistemica%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

BUENO, M. C. **No chão da escola:** por uma infância que voa. São Paulo: Passarinho, 2018.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação:** organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. [S.l./ s.n.], 2002.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Rev.Bras.Educ.*, n. 14, Ago. 2000.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Campos de educação na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO; A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. **Currículo, espaço e subjetividade.** [S.l./ s.n.], Riode Janeiro: DP&A, 2001.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GONÇALVES, N. **Constituição histórica da educação no Brasil.** [S.l./ s.n.], 2012.

JUNDIAÍ. CIEMPI. **Portal da Educação.** Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/ciempi/principios-educativos/>. Acesso em: 27 out. 2021.

LIMA, E. S. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.) **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MIGLIANI, A. **A importância do ambiente na abordagem Reggio Emilia.** 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia>. Acesso em: 22 set. 2021.

MENDONÇA, R. R.; BARBOSA, A. J. G. Habilidades de resolução de problemas e métodos de ensino: o método Montessori e o ensino tradicional em questão. *Psicol. Educ.*,

São Paulo, n. 49, p. 3-12, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752019000200002. Acesso em: 18 set. 2021.

OLIVEIRA, A. **A primeira escola da República** – O Palácio Caetano De Campos. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.saopauloinfoco.com.br/escola-caetano-de-campos>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PIANA, M. C.; PARREIRA, L. A. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da Democratização**. [S. l.], 2009. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/maria-cristina-piana.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

PIRES, C. Dossiê “Pioneiros”. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.revistadarcy.unb.br/educacao-n-23/dossie/61-pioneiros-dossie>. Acesso em: 02 set. 2021.

PEREIRA, E.; TEIXEIRA, Z. **Reexaminando a educação básica na LDB**. [S.l.] 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/PEREIRA&TEIXEIRA-2008Educacao%20Basica.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

PRADO, C. A.; MIGUEL, M. A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da educação infantil. Educere: XI Congresso Nacional de Educação, 2013. **Anais...** Disponível em: <https://silo.tips/download/a-proposta-pedagogica-de-loris-malaguzzi-registros-no-cotidiano-da-educacao-infan>. Acesso em: 13 set. 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, n.4, p. 15-30, jul. 1993.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**. 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, R. F. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846-1904). **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 2, p. 341-377, abr./ jun. 2016.

TIRIBA, L. As crianças da natureza. **Portal do MEC**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 30 ago. 2021.

VALECK, F. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WOIFF, D. **Lugar de existência. Lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na educação infantil**. São Paulo: Ceduc, 2020.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In.: XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação** - um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.