

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SILMARA NUNES DE LIMA

**AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARQUITETURA ESCOLAR
EM PARANAGUÁ**

CURITIBA

2025

SILMARA NUNES DE LIMA

**AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARQUITETURA
ESCOLAR EM PARANAGUÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Rita de Cássia Gonçalves.

CURITIBA

2025

TERMO DE APROVAÇÃO

SIMARA NUNES DE LIMA A ARQUITETURA ESCOLAR E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ

Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Curitiba, 15 de abril de 2025.



Prof.ª. Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CÁSSIA GONÇALVES DA SILVA
Data: 10/07/2025 10:46:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora: Prof.ª. Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Documento assinado digitalmente
 FAUSTO DOS SANTOS AMARAL FILHO
Data: 09/07/2025 18:58:43-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Instituição: Pesquisador independente

Documento assinado digitalmente
 REGINA BONAT PIANOVSKI
Data: 09/07/2025 18:29:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.ª. Dra. Regina Bonat Pianovski
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

L732 Lima, Silmara Nunes de.

As políticas para a educação infantil e a arquitetura escolar
em Paranaguá/ Silmara Nunes de Lima; orientadora Prof.^a Dra.
Rita de Cássia Gonçalves.
90f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2025

1. Educação infantil. 2. Espaços. 3. Arquitetura escolar.
4. Políticas educacionais. I. Dissertação (Mestrado) Programa
de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 370.11162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi conduzido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - Brasil), sob o Código de Financiamento 001. Gostaria de expressar minha gratidão à CAPES pela concessão da bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus por cuidar de cada detalhe, me dando força e fé para concluir mais este percurso em minha vida.

Agradeço ao meu filho Ryan pela sua compreensão durante os períodos em que estive ausente. Sou grata por sua responsabilidade em relação aos estudos e tarefas diárias.

Agradeço, também, ao meu namorado Valdecir, por me oferecer apoio durante o período de estudos.

Um agradecimento especial aos meus professores, sempre dispostos a ajudar e a contribuir para o meu aprendizado, especialmente ao meu primeiro orientador, o professor Drº. Pedro Leão da Costa Neto, que desempenhou um papel crucial no início da minha pesquisa.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a professora Dra. Rita de Cássia Gonçalves, por todos os ensinamentos, pela paciência e carinho em cada orientação, e por ser minha fonte de tranquilidade em momentos difíceis. Reconheço a Universidade Tuiuti do Paraná por ter me proporcionado a oportunidade e as ferramentas necessárias para concluir minha formação de maneira satisfatória.

Agradeço aos colegas de curso, que, ao longo do tempo, se tornaram amigos, como a Swelem, a Janaína, o Oscar, a Joelma e a Andréa, com quem compartilhei expectativas e celebrei cada conquista.

Por fim, gostaria de deixar registrada a minha gratidão a uma amiga muito especial: "Claudia, você foi muito importante para que tudo isso acontecesse. Você me incentivou mesmo quando eu achava que era algo impossível. Sua ajuda nos momentos em que eu precisei e suas palavras de motivação fizeram toda a diferença. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Minha eterna gratidão a você!".



Meninos no balanço, Portinari, 1960.

“Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

RESUMO

A pesquisa discorre sobre a temática do espaço escolar como um fator importantíssimo na socialização da criança na Educação Infantil e nas suas experiências diárias. De acordo com lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica, que atende a bebês e crianças pequenas (0 até 5 anos), e tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral dos pequenos, devendo proporcionar-lhes bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, por meio de atividades lúdicas que criem oportunidades de desenvolvimento e que estimulem a curiosidade, a espontaneidade e as interações das crianças. A creche é um direito da criança expresso em diferentes documentos, os quais determinam que o espaço físico deve ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de crianças, levando-se em conta a cultura da infância, o protagonismo infantil e os diversos projetos e as experiências desenvolvidas em conjunto com seus professores. O espaço deve ser um aliado da criança, oferecendo a ela a oportunidade de interagir com outras pessoas e com o ambiente ao seu redor. Portanto, a problemática desta pesquisa detém-se da seguinte maneira: como se dá a construção dos Cmeis em Paranaguá no que se refere à arquitetura? A partir do problema, o objetivo geral se estrutura deste modo: analisar as políticas públicas do Município de Paranaguá/PR e os desafios exigidos por elas nas construções dos Cmeis. Consequentemente, para encontrar resposta ao objetivo geral, propuseram-se os seguintes objetivos específicos: (1) examinar as políticas e legislações para a Educação Infantil, (2) identificar a importância dos espaços na Educação Infantil e (3) apontar as políticas públicas de Educação Infantil em Paranaguá. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental, a qual também foi útil para a análise das políticas públicas e legislações que norteiam a Educação Infantil e, a partir de documentos legais que tratam da organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil, em âmbito nacional, estadual e municipal, investigar de que maneira essas orientações estão ou não sendo colocadas em prática nos Espaços de Educação Infantil. Foi realizada uma revisão bibliográfica que abordou conceitos e teorias relacionados ao espaço e sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança com os autores como: Tiriba (2005), Horn (2003) e Bruner (2013), entre outros, que complementaram a pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaços. Arquitetura Escolar. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The research discusses the theme of the school space as a very important factor in the socialization of children in early childhood education and in their daily experiences. According to law nº 9394/96 (BRAZIL, 1996), Early Childhood Education comprises the first stage of Basic Education, which serves babies and small children from 0 to 5 years old, and its main objective is to promote the integral development of children, providing them with physical, emotional-social and intellectual well-being, through playful activities that create opportunities for development and that stimulate curiosity, spontaneity and interactions of children. Daycare is a right of children expressed in different documents, which determine that the physical space must be arranged according to the needs and characteristics of groups of children, taking into account the culture of childhood, children's protagonism and the various projects and experiences developed together with their teachers. The space must be an ally of the child to provide them with socialization between themselves and the world. Therefore, the problem of this research is as follows: how do the construction of CMEIS in Paranaguá take place in terms of architecture? Based on the problem, the general objective is structured as follows: to analyze the public policies of the Municipality of Paranaguá/PR and the challenges they demand in the construction of CMEIS. Consequently, in order to respond to the general objective, the following specific objectives were proposed: to examine the policies and legislation for early childhood education, to identify the importance of spaces in early childhood education and to point out the public policies for early childhood education in Paranaguá. For this, a documentary research was carried out, which was also useful for analyzing the public policies and legislation that guide early childhood education and from legal documents that deal with the organization of spaces in the Municipal Centers for Early Childhood Education at national, state and municipal levels and how these guidelines are or are not being put into practice in the Early Childhood Education Spaces. A bibliographic review was carried out that addressed concepts and theories related to space and its influence on the cognitive, emotional and social development of children with the authors Tiriba (2005), Horn (2003) and Bruner (2013) among others who complemented the research.

Keywords: Early Childhood Education. Spaces. Architecture. Educational Policies.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMED	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPARDES	Instituto de Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei Diretrizes e Bases
LMP	Lei Municipal de Paranaguá
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá
SEMEDI	Secretaria Municipal de Educação Infantil de Paranaguá
SEMI	Secretaria Municipal de Inclusão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DADOS EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	21
TABELA 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2023	22
TABELA 3 - METAS ESTABELECIDAS PELO PNE	45
TABELA 4 - QUANTIDADE DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ	70

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO	47
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEFINIDAS PELO MEC.....	59
FIGURA 2 - CMEI PREFEITO MÁRIO ROQUE – ESPAÇO EXTERNO	73
FIGURA 3 - CMEI PREFEITO MÁRIO ROQUE - SOLÁRIO	74
FIGURA 4 - CMEI PREFEITO MÁRIO ROQUE - PLANTA DESENHADA POR FUNCIONÁRIOS.....	75
FIGURA 5 – CMEI PROFESSOR OZIEL PRADO TAVARES.....	76
FIGURA 6 - ESPAÇO MUSICAL.....	77
FIGURA 7 - ESPAÇO EXTERNO DO CMEI	78
FIGURA 8 - CRIANÇA BRINCANDO	78
FIGURA 9 - CRIANÇA EXPLORANDO O ESPAÇO EXTERNO DO CMEI.....	79
FIGURA 10 - CRIANÇA EXPLORANDO O ESPAÇO INTERNO DO CMEI.....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ: A LEGISLAÇÃO, A CRIANÇA E A INFÂNCIA.....	22
2.2	A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS ESCOLARES.....	25
3	ARQUITETURA NO BRASIL.....	53
3.1	ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL.....	54
3.2	ESPAÇOS ESCOLARES.....	60
3.3	ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
4	ARQUITETURA DOS CMEIs EM PARANAGUÁ.....	70
4.1	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “PREFEITO MÁRIO ROQUE”	72
4.1.1	Análise segundo os itens escolhidos.....	73
4.2	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “PROFESSOR OZIEL PRADO TAVARES”.....	75
4.2.1	O espaço dos CMEIS: organização da arquitetura escolar.....	77
4.3	A ARQUITETURA DOS CMEIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR EM PARANAGUÁ.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sido objeto de muitas reflexões e pesquisas sob vários aspectos nos últimos anos. Partindo do princípio da busca constante de uma educação de qualidade, é possível perceber a importância do espaço físico das instituições escolares, principalmente da Educação Infantil. Ainda, nesta pesquisa, procurou-se enfatizar que o local destinado a esta faixa etária deve ser promotor de aventuras, descobertas, criatividade e desafios, facilitando a interação da criança com o universo e que seja agradável e propício para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Devido ao meu trabalho na Educação Infantil, onde atuo desde 2004, e por estar inserida nesse meio, frequentemente reflito sobre como deveria ser a configuração desse espaço físico e qual seria a arquitetura adequada para a contribuição na aprendizagem e experiências desta criança, que tem este ambiente como um instrumento nas suas práticas diárias e, ao mesmo tempo, serve de aliado nos objetivos propostos pelo educador.

Durante esse período, atuando como professora no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, presenciei, e ainda presencio, diversas situações que me levam a indagar sobre quem pensou aquela construção, aquele espaço que, muitas vezes, torna-se desfavorável para a interação e atividades do cotidiano da criança que está frequentando aquele ambiente, permanecendo nele por muitas horas, até mesmo durante dez horas por dia.

As necessidades encontradas na rotina do CMEI me levaram a pensar em algumas regras como: as salas deveriam obrigatoriamente ter banheiros para uso dos alunos, pois, no nosso cotidiano, eles necessitam ser acompanhados ao banheiro e, como já atuei em locais o qual havia banheiro na sala, pude perceber o quanto é funcional. Diante das observações que tenho feito ao longo dos últimos anos, destaco que grande parte dos CMEIs é composta por áreas de cimento, cobertas com grama sintética, sem cobertura para trazer um olhar mais natural, porém sem ser natural. Diante de tantas demandas, uma que também me causa inquietação é a necessidade em dispor de uma área externa coberta para que, mesmo em dias de chuva, possamos realizar as propostas pedagógicas as quais proporcionam experiências e aprendizagens aos alunos.

Percebi a necessidade em pesquisar sobre a arquitetura nos CMEIs enquanto

realizava os planejamentos para serem desenvolvidos com os alunos, quando sentia dificuldade em realizar alguma atividade de rotina, ao me perguntar um dia antes: E se estiver muito sol? E se estiver chovendo? Nos momentos do sono, todos iriam dormir? Se não dormirem, o que eu faço? Muitas vezes, me encontrava na porta da sala solicitando auxílio para alguém acompanhar o aluno até o banheiro, pois na sala não havia este ambiente para que a criança pudesse utilizar e, ao mesmo tempo, ser supervisionada pela professora.

As salas de aula também demonstram não serem pensadas para uma criança permanecer de seis a dez horas, muitas vezes, são locais com janelas altas, tirando a visão da criança para a parte externa e pátios internos, que não estão disponíveis para brincadeiras, jogos ou qualquer outro tipo de atividade que não seja a hora da alimentação, pois servem de refeitório.

Diante de tantos questionamentos e dificuldades, surgiu o interesse em pesquisar sobre um assunto tão importante e que tem tanta interferência no comportamento e desenvolvimento da criança. Considerando a criação de espaços com intencionalidades, busco compreender se as políticas públicas são favoráveis, no que diz respeito à arquitetura, no momento da construção dos CMEIs, e se os espaços ofertados favorecem verdadeiramente o desenvolvimento da criança que faz uso desse ambiente.

A história da Educação Infantil no Brasil foi construída por meio de uma intensa articulação entre políticas educacionais e demandas sociais. A Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado a garantia da educação para crianças de zero a cinco anos, no sistema formal institucional, afirmando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Nessa direção, a LDB assevera que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 28).

No referido artigo, é possível perceber um olhar mais adjunto a essa etapa da Educação Básica. Penso que, nesse momento, a legislação conseguiu compreender a importância dos primeiros anos de vida da criança, pois é a fase das descobertas e experiências. Entretanto, para que essa criança possa de fato vivenciar sua infância, é preciso que a sociedade e as políticas públicas reconheçam a importância dos

espaços e como eles aparecem no cotidiano das crianças nos CMEIs.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996) introduziu a Educação Infantil na Educação Básica como sendo a primeira etapa de formação, uma maneira de admitir que a educação tem seu começo nos primeiros anos de vida. A atual LDB confere um destaque à Educação Infantil que ela não possuía nas legislações anteriores, conforme verifica-se no excerto abaixo:

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 9).

A referida etapa da educação básica é a única que está vinculada a uma idade própria. Isso porque, no art. 30, a LDB determina que a Educação Infantil deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Diante dessa oferta, é necessário pensar que cada criança é um indivíduo singular com suas dificuldades e habilidades e, portanto, deve-se ter um olhar atento no momento de propor a essa criança práticas culturais em que ela será protagonista da sua criação. À medida que são oferecidas novas atividades e maneiras de se relacionar, as crianças começam a receber estímulos, tanto de fora como de dentro do ambiente, onde podem construir suas identidades pessoal e coletiva, e, a partir desse pressuposto, adquirir novos conceitos aos instrumentos e ao mundo que a cerca, concedendo-lhes uma nova definição que expõe seu caráter na área do seu próprio desenvolvimento individual e/ou social.

É necessário oportunizar o desenvolvimento do aluno, levando em consideração as suas características afetivas, intelectuais, comunicativas e sociais. Porém, Paniagua e Palácios (2007) acentuam que nem sempre esses aspectos querem retratar um desenvolvimento de maneira igualitária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicadas em 2009, para a Educação Infantil, deixam claro que o espaço para a Educação Infantil propicia os deslocamentos e os movimentos amplos, nesse sentido, os pátios escolares têm o papel fundamental de proporcionar possibilidades de movimentos e também de aprendizados.

Faz-se necessário investigar o que dizem os documentos que norteiam a questão dos espaços e construções de CMEIs, para um melhor entendimento sobre

o assunto, e sanar alguns questionamentos que transpõem a sala de aula. Para esta finalidade, é preciso se utilizar das pesquisas bibliográficas e documental para uma maior compreensão dos escritos sobre o assunto. Portanto, a problemática desta pesquisa auxilia a construção do problema: como a legislação educacional se refere à arquitetura de Cmeis em Paranaguá? A partir do problema, o objetivo geral se estrutura deste modo: analisar as legislações do Município de Paranaguá/PR que orientam as construções dos Cmeis.

Consequentemente, para responder ao objetivo geral foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- (1) Examinar a constituição da infância e suas legislações para a Educação Infantil;
- (2) Identificar a importância dos espaços na Educação Infantil;
- (3) Apontar as legislações de Educação Infantil em Paranaguá em relação à questão arquitetônica.

Nessa direção, foi realizada uma pesquisa documental, a qual também foi útil para a análise das políticas públicas e legislações que norteiam a Educação Infantil e, a partir desses documentos legais que tratam da organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil, em âmbito nacional, estadual e municipal, foi possível verificar de que maneira essas orientações estão ou não sendo colocadas em prática nos Espaços de Educação Infantil. Também foi realizada uma revisão bibliográfica que abordou conceitos e teorias relacionados ao espaço e sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Para Tiriba (2005, p. 7), o espaço externo dos Cmeis tem que ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual.

A CF de 1988, em seu art. 208, inciso IV, estipula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Art. 208, inciso IV, estipula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Sobre o tema, a Lei Federal nº 9.394/96 – LDBN, em seu art.29. (BRASIL,1988, s/p.).

Diante desta informação de que a Educação Infantil tem a duração de cinco anos, se os espaços não forem pensados para esta etapa, esse ambiente será visto como uma prisão, que oferece a parte externa onde os alunos ficam ao ar livre

apenas por uma ou duas horas por dia, já que, segundo ela, as crianças são seres da natureza. Nesse contexto, Tiriba (2005, p. 07) defende a importância de se utilizar o espaço externo como ferramenta para um mundo de possibilidades e descobertas. Tendo em vista que a escola, depois da casa, é onde a criança passa maior parte do seu tempo, esse espaço precisa ser pensado e construído para que seja um local de possibilidades e promotor de desenvolvimento em diversas áreas.

A escola simboliza um espaço de muita potência às práticas de ensino e aprendizagem. O espaço escolar é onde as crianças ficam durante grande parte de seu dia, razão esta que comprova a socialização, construção de relações, permuta de experiências e partilha de conhecimentos.

Portanto, a arquitetura se impõe através de espaços aptos a interações entre a criança e o professor, ambientes bem iluminados e conectados com o exterior. Sendo assim, atribui-se grande valor ao espaço diante dos resultados de objetivos propostos às crianças.

Logo, desfrutar do espaço escolar e explorá-lo, determina-se como um benéfico caminho para o processo de desenvolvimento de práticas de saúde significativas. Diante desse contexto, a pesquisa traz pontos de reflexão sobre a arquitetura escolar, os espaços educativos e sua intencionalidade.

Para abordar a questão central deste estudo, a dissertação apresenta-se dividida em quatro capítulos:

O primeiro capítulo introduz o leitor ao tema, à problemática, que levou ao desenvolvimento deste estudo, à metodologia e aos seus objetivos;

O segundo capítulo traz o começo da infância e da Educação Infantil que se iniciam no momento do nascimento da criança e continua até os 5 anos de idade.

No capítulo três, aborda-se a Arquitetura no Brasil e como se deram os projetos arquitetônicos mais conhecidos. Após, apresenta-se a arquitetura escolar a qual pode se tornar uma aliada na aprendizagem da criança.

No quarto e último capítulos, são examinados dois CMEIs construídos pela Prefeitura Municipal de Paranaguá-PR, sendo que um teve sua construção antes de dois mil e dezoito, um tempo em que não havia compreensão das etapas de elaboração do Projeto de Educação Infantil estabelecidas pelo MEC. O outro CMEI foi construído no ano de dois mil e vinte e quatro, época em que as etapas para a elaboração do Projeto de Educação Infantil já estavam implementadas. E, por fim,

serão apresentadas as considerações da pesquisa e as perspectivas de trabalhos futuros.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta sessão será apresentada basicamente a Educação Infantil e o conjunto de práticas que compõem a Educação Básica, que se inicia desde o nascimento da criança e segue até os 5 anos de idade. Nessa fase, as crianças começam a entender o que é a escola e sua importância, e ainda precisam de cuidados constantes e ajuda prática. O objetivo nesse momento não é forçar a aprendizagem ou iniciar a alfabetização – na verdade, a educação nessa etapa promove o desenvolvimento de competências motoras, sociais e cognitivas. É por isso que, nas escolas primárias, a Educação Infantil é facilmente implementada, mesclando atividade cognitiva e cuidados básicos para a criança, como sono, alimentação e higiene. Dessa forma, as crianças matriculadas na escola, na Educação Infantil, recebem atenção complementar dos familiares, que também estimularão a curiosidade da criança e a autonomia para explorar ambientes.

Segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, no art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL,1990, p.12).

A infância é o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, ou seja, do zero aos doze anos de idade. Essa é a etapa inicial da vida reconhecida cientificamente por afetar profundamente o desenvolvimento físico, mental, social e emocional dos indivíduos. É o período que vai desde o nascimento até os 6 anos de idade e é considerada uma fase crucial para o desenvolvimento da criança. Nessa fase, o cérebro amadurece, a criança adquire movimentos e desenvolve a capacidade de aprendizado. A infância é um período único e especial do desenvolvimento humano, no qual a criança tem o direito de brincar, aprender e ser protegida.

Etimologicamente, a palavra "infância" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = *falar*, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

A Educação Infantil, enquanto direito da criança, desde a LDB/96, foi fundamentada pela Constituição de 1988. No Brasil é vista como a primeira

etapa da Educação Básica. O censo revela que o Brasil está a cerca de 900 mil matrículas de atingir a meta de crianças na creche. O objetivo foi estabelecido, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) como a meta número um, que propõe chegar, em 2024, a 50% da população de até 3 anos matriculada.

Para isso, o país precisa sair das atuais 4,1 milhões e atingir algo em torno de 5 milhões de matrículas. A estimativa leva em conta, além do Censo Escolar, a população dessa faixa etária apurada no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE¹.

Em 2023, a rede privada manteve a tendência de crescimento (3,6%) verificada em 2022, quando a participação alcançou 29,9%, após o recuo observado no período da pandemia (2019 a 2021). Na rede pública, o aumento foi de 5,3% no ano último ano. A diferença entre 2023 e 2019, nas creches públicas, é de mais de 296 mil matrículas (12,1%). Foram registradas 76,7 mil creches em funcionamento no Brasil. 66,8 % das crianças estão matriculadas na rede pública, 33,2% das crianças estão matriculadas na rede privada, 50,4 % das crianças da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público, 99,8% das crianças de creches públicas estão matriculadas em escolas municipais e 57,9 % das crianças estão matriculadas em tempo integral (dados encontrados no IBGE de 2023).

Esta pesquisa foi realizada com base na metodologia de pesquisa bibliográfica, conforme os critérios definidos por Severino (2007).

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino, a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por meio da pesquisa bibliográfica, é possível basear-se em documentos previamente publicados por outros autores sobre o tema pesquisado, trazendo sempre uma contribuição para o desenvolvimento da dissertação.

No universo da Educação Infantil, a pesquisa mostra um aumento nas matrículas² da pré-escola que, em 2023, subiu 4,8%. O cenário é de retomada, tanto na rede pública, quanto na privada, que havia encolhido para 25,6% entre 2019 e

¹ Disponível em: inep.gov.br/censo_escolar. Acesso em: 27 mar. 2025

² Após o término da pandemia, houve um crescimento, uma vez que durante esse período, um número significativo de crianças deixou de frequentar a escola.

2021. Há 5,3 milhões de alunos matriculados na pré-escola. O dado aponta para a universalização do atendimento educacional na faixa etária de 4 e 5 anos estabelecida pela Constituição Federal, ao considerar as informações coletadas no Censo Escolar e a população dessa idade apurada no Censo Demográfico mais recente do IBGE (5,4 milhões).

TABELA 1 - DADOS EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

78,1%	dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede pública.
21,9%	dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede privada.
15,8%	dos alunos da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público.
14,2%	dos estudantes estão matriculados em tempo integral.

FONTE: Dados educacionais sobre a Educação Infantil - Organizados pela pesquisadora, 2025.³

Destaca-se que há, ainda, muito por fazer na garantia e permanência de qualidade dessas crianças na Educação Infantil e também no que se refere à formação de profissionais afinados com as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e comprometidos com uma educação igualitária.

Analisando o caderno de estatística do município, com dados através do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES/ Posição em 28 de março de 2025, observa-se os seguintes dados:

³ Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos>. Acesso em: 28 mar. 2025.

TABELA 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2023

MODALIDADES DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação Infantil	-	4	5.211	1.614	6.829
Creche	-	-	1.969	632	2.601
Pré-Escolar	-	4	3.242	982	4.228
Ensino Fundamental	-	8.278	8.438	3.364	20.080
Ensino Médio	430	4.559	-	784	5.773
Educação Profissional	1.053	1.498	47	840	3.438
Educação Especial - Classes Exclusivas	-	-	334	308	642
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	-	653	494	55	1.202
Ensino Fundamental	-	297	494	51	842
Ensino Médio	-	356	-	4	360
TOTAL	1.053	13.816	14.143	6.635	35.647

FONTE: Dados organizados pela pesquisadora, 2025⁴.

Considerando essa análise, a rede municipal de Paranaguá é a que reúne o maior número de alunos, sendo o ensino fundamental o nível que possui mais alunos, mas pode-se observar que temos um número significativo na primeira infância. As matrículas são muito superiores as da rede privada e isso se tornou uma tendência no município de Paranaguá. Embora o município não seja obrigado a subsidiar os últimos anos do ensino fundamental, a prestação desse serviço é realizada às crianças. A análise deixa claro que todos os alunos de Paranaguá são oriundos da rede municipal.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ: A LEGISLAÇÃO, A CRIANÇA E A INFÂNCIA

A criança é sujeito histórico e social que possui desejos, interesses, ideias, opiniões, capacidade de decidir, criar e se manifestar. Paulo Freire nos ajuda a pensar o ser humano e, evidentemente, as crianças, como seres históricos e produtores de cultura, “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”

⁴ Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos>. Acesso em: 28 mar. 2025.

A soma das parcelas pode divergir do total do Estado em razão de que um aluno pode estar matriculado em mais de uma modalidade de ensino, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pela fonte (INEP) no Caderno Estatístico Município de Paranaguá. Dados educacionais sobre a Educação Infantil.

(FREIRE, 2000, p. 40). As crianças pensam de maneira sincrética, exprimindo as cores dos afetos, da imaginação, das lembranças e de tantas relações que são capazes de fazer.

O sincretismo do pensamento infantil se assemelha às metáforas. Quando a criança está inserida em ambientes enriquecedores, instigantes e cheios de espaço para aprender, ela segue avançando. O pensamento, a princípio sincrético, vai se estruturando a cada nova ideia elaborada, a cada experiência, na interação com discursos diversos que nutrem as crianças de ferramentas linguísticas para a elaboração de modos de pensamentos cada vez mais complexos. Como sujeitos implicados com a sua própria aprendizagem, as crianças não recebem prontas as informações que lhes são apresentadas: elas se apóiam nos recursos de que dispõem no momento para perguntar, levantar hipóteses, buscar soluções inteligentes para atribuir significados a objetos, relações e fenômenos que as cercam.

A criança parte de onde está, relacionando seus conhecimentos prévios e construindo ideias que se relacionam de alguma forma com os conceitos construídos pelos homens em relação ao ambiente, no campo de linguagens, no universo das ideias.

É necessário conceber a infância como parte da vida e não como preparação para ela. E assim, pensar numa educação de qualidade, que permita o conhecimento construído e não transmitido, que se traduza em aprendizagem e não em instrução. Não é possível se referir a infância como única, mas a uma pluralidade de experiências de infâncias.

O desenvolvimento não ocorre de maneira uniforme, ele não depende apenas das características físicas e ambientais, nem de etnias, crenças e status social da família das crianças. Depende, sobretudo, da aprendizagem, que, por sua vez, é fortemente marcada pelas experiências culturais a que as crianças são expostas desde o momento do nascimento. Desenvolvimento e Aprendizagem são processos complementares que se alimentam mutuamente: desenvolvimento indica possibilidade humana e aprendizagem põe em movimento o processo de desenvolvimento, alimentando continuamente as transformações dos saberes antigos em novos.

A primeira instituição dedicada à Educação Infantil, o *CEI Perseverança*, foi

oficialmente aberta em 20 de novembro de 1973, resultado do esforço de esposas de maçons, após a criação do *Clube da Fraternidade Perseverança*, que, na época, era composto por oito mulheres. Elas começaram a oferecer atendimento a crianças cujos pais precisavam trabalhar.

No início dos anos 1980, as opções para a Educação Infantil em Paranaguá estavam restritas à rede privada e a instituições filantrópicas, com as escolas públicas disponibilizando apenas o último ano, o Pré Escolar. Em 1984, a Fundação Educar deu início às suas atividades em salas de aula situadas em residências, com professoras qualificadas. Com o passar dos anos, as turmas de pré-escolar foram integradas às escolas públicas por meio de uma parceria, onde a SEED/PR fornecia a merenda escolar e o material didático.

O serviço era voltado para crianças de até seis anos que estavam para completar a idade naquele ano, em período parcial, com turmas de até trinta alunos, conforme a demanda. As atividades eram de caráter recreativo. Em 1995, foi inaugurada a primeira Creche Municipal, o CMEI Milena Bonfim, que oferecia atendimento integral, focando nas necessidades das famílias de baixa renda.

Em 2001, começou o processo de integração dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) à Secretaria Municipal de Educação. Hoje, a Rede Municipal de Paranaguá dispõe de vinte e seis Centros Municipais, incluindo dois na Ilha do Mel, que atendem crianças de zero a cinco anos. As crianças de cinco anos, nas turmas de Infantil 5, também são assistidas nas Escolas Municipais, a fim de assegurar o cumprimento da obrigatoriedade de atendimento para as crianças a partir de quatro anos.

É importante destacar que a trajetória da Educação Infantil está em constante desenvolvimento e evolução.

A proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Paranaguá está apoiada em uma concepção que acredita no diálogo entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem das crianças. Tem como intenção, por meio das interações, ampliar os horizontes, proporcionar momentos significativos, promover atividades que envolvam e ampliem horizontes de todos os envolvidos, os remetendo às novas experiências.

A proposta de organização do Currículo Municipal de Paranaguá tem como base o Referencial Curricular do Paraná na etapa da Educação Infantil. O

documento é composto de seis partes correspondentes às idades das crianças, ampliando a divisão apresentada na BNCC que é dividida em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O detalhamento por idades busca contribuir com o trabalho do professor, para cada idade são apresentados os campos de experiências e os objetivos definidos pela BNCC, identificado com o código original e em negrito, em seguida aparecem as complementações com objetivos correlacionados, os quais denominados como: “demais objetivos importantes a priorizar no trabalho com cada idade”. Associados aos objetivos propostos para cada grupo etário de crianças, os conteúdos do Currículo Municipal para Educação Infantil de Paranaguá têm como ponto de partida a experiência da criança.

A abordagem não anula os saberes e os conhecimentos da cultura acumulada, materializados nos programas, nos conteúdos previstos pelos CMEIs e escolas, pois a experiência da criança incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem.

2.2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS ESCOLARES

Quando se fala em infância, não se pode referir a essa etapa da vida como uma abstração, e sim como um conjunto de fatores que institui determinadas posições que incluem a família, a escola, o pai, a mãe, entre outros, que colaboram para que haja determinados modos de pensar e viver a infância, pois:

[...] a criança com sua mãe; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes, adultos; a criança na multidão mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola [...]. (ARIÈS, 1978, p. 21).

Diante dessa perspectiva, as discussões em torno da infância encontram nos estudos de Ariès (1978) – historiador francês que, por meio de pesquisa iconográfica, descortinou a história social da infância no continente europeu – elementos que mostram que a “descoberta” da infância, ou seja, a “consciência” da particularidade infantil, a especificidade da criança ou aquilo que a diferencia do adulto, teve seu início quando a posição da criança, como ser relativamente

considerado, apareceu na história da arte e da iconografia dos séculos XV, no final do século XVI e em todo o século XVII, no contexto europeu (ainda que sob a influência do sentimento religioso, por meio de figuras de crianças representadas como anjos).

De acordo com Ariès (1978), a ausência de representações da vida da criança, que ocorre até a Idade Média, tem como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e ao mesmo tempo representativa. Em outras palavras, esse aparente desinteresse pela infância era resultado das altas taxas de mortalidade infantil, porém as taxas de natalidade também se mostravam elevadas. Seus estudos demonstram que os séculos XV e XVI vão apresentar uma “iconografia leiga”, oposta à religiosa, que representa cenas da vida cotidiana, na qual a criança aparece na presença dos adultos em diferentes situações. E entende que essa inserção da criança é um anúncio do sentimento moderno de infância.

Outro aspecto importante da iconográfica do século XVI foi a representação da imagem da criança que morreu nos retratos. Primeiramente, nas efígies funerárias, as crianças passam a ser representadas nos túmulos de seus professores e, posteriormente, sobre o túmulo de seus pais. Ariès (1978) considera esses fatos como um marco na história do sentimento de infância, pois representaram a importância em conservar a memória da criança que faleceu, modificando o sentimento de insignificância atribuído à criança durante séculos. No século XVI foi muito comum a produção de imagens da família em que as crianças vivas eram representadas ao lado das crianças que morreram.

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica e o comportamento no meio social são ideias que surgiram já na modernidade, o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Portanto, a valorização da infância está ligada ao desenvolvimento do capitalismo porque esse sistema exigiu uma nova forma de organizar a vida social, onde a infância passou a ser vista como um período crucial para a formação de indivíduos aptos a participar da lógica produtiva e social do capitalismo. Essa mudança na percepção da infância foi tanto consequência quanto ferramenta da expansão capitalista. Ariès é bem claro em suas colocações quando diz que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes. A partir do século XVII, as famílias começaram a cultivar retratos de seus filhos sozinhos, perpetuando um costume que dura até os dias atuais.

As imagens de crianças nuas, “o putto”, foram bastante difundidas como uma espécie de nudez decorativa. Essa foi considerada a última fase da iconografia infantil por Ariès (1978). Daí em diante, esse sentimento pela criança foi muito divulgado pelas imagens, possibilitando o desvendamento de uma cultura e dos valores que permearam a infância durante muitos séculos. Tomar a infância como uma descoberta na ótica de Ariès (1978) não significa negar a existência biológica das crianças, nem mesmo a falta de amor por elas, mas de considerar as transformações no modo como as pessoas, em especial, as famílias, passaram a ver as crianças e reconhecendo nelas a sua condição peculiar diferenciada do adulto.

Toda essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes estava ligada ao modelo de civilidade da época, e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta. Porém, no início do século XVII, surgia um novo conceito sobre comportamento, além de uma literatura pedagógica destinada não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. É importante mencionar que, até o final do século XVIII, as escolas não eram particularmente frequentadas por crianças de acordo com a faixa etária.

O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo. Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia. (ARIÈS, 1978, p. 129).

Os centros (como eram chamados) acomodavam pessoas de qualquer faixa etária porque seu objetivo era de caráter mais técnico do que pedagógico; dessa forma, somente os jovens é que começaram a frequentar a escola. A partir do que foi abordado, a ideia de que o ensino se estende a todos não era defendida por alguns pensadores do século XVIII, pois estes se propuseram, desde então, a fazer

uma educação diferenciada, de acordo com as classes sociais, à qual chamaram de primária e secundária.

A política adotada pelas escolas, de certa forma, discriminava as crianças muito pequenas, as quais eram consideradas incapazes e fracas, principalmente aquelas pertencentes às classes baixas, justificando a entrada para a escola de forma tardia. É mister salientarmos que, com o desenvolvimento acelerado do capitalismo, o uso da mão-de-obra infantil contribuiu para aumentar essas desigualdades, além de que os valores dados às crianças são os mais diversos e variam de acordo com a época e a classe social, conforme vemos abaixo:

A família deixa de ser, unicamente, uma instituição de interesse privado para transmissão de bens e sobrenomes e assume uma função moral e espiritual, será a encarregada de formar os corpos e as almas... Substitui-se a aprendizagem tradicional pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela polícia... A família e a escola retiraram a criança da sociedade dos adultos. A escola encerrou uma infância, antes livre, em um regime disciplinar cada vez mais restrito, o que conduziu nos séculos XVIII e XIX, à reclusão total no internato. As exigências da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade que gozava entre os adultos. (ARIÈS, 1978, p. 271).

De maneira semelhante às perspectivas românticas, Ariès também percebe o passado, que pode mostrar o bem diante do mal do momento presente. Não se esqueça da conexão que essas coisas boas têm com aquelas coisas que ele considera aspectos desagradáveis do passado. As sociedades medievais, em comparação com as nossas, eram bastante agressivas, devido ao fato de a cultura ser baseada na honra e na guerra, as leis tinham suas fragilidades e a vida humana tinha uma baixa valorização. Porém, com o passar dos tempos, esses elementos foram transformados, principalmente com o surgimento dos Estados Modernos e o avanço dos direitos civis. Com exceção dos períodos de grandes epidemias de peste, as sociedades medievais tinham crianças saudáveis e pobres. As crianças ficavam mais fáceis de ser abandonadas por seus pais. As sociedades eram repletas de contradições, mas também abundavam em atos de bondade. Porém, muitas pessoas, incluindo crianças, morreram de fome. E os mendigos e as pessoas inválidas eram parte do cenário diário, onde pessoas enfermas e idosas morriam por falta de ajuda e solidariedade das pessoas.

Dialogando com a obra de Ariès (1978), Kuhlmann Junior (2010), no livro *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*, faz o levantamento de

algumas bibliografias sobre a história da infância. Entre elas, cita De Mause (1974) que, no livro *The history of Childhood*, considerou as mudanças nas relações entre pais e filhos como fruto de uma evolução psicogenética ocorrida em sucessivas gerações de pais.

Estes procuraram proporcionar novas oportunidades aos seus filhos, essencialmente, buscando reduzir as ansiedades das crianças que, por sinal, também foram vividas por eles mesmos durante as suas infâncias. Essa evolução aconteceria em ritmos diferentes, nas diferentes famílias e classes sociais.

A tese central de Ariès é totalmente contrária à minha. Ele afirma: enquanto a criança da sociedade tradicional era feliz porque tinha a liberdade de lidar com muitas classes e idades, no começo da época moderna foi inventado um estado especial, a saber, a infância; isso conduziu a uma ideia tirânica da família que teve como efeito a destruição da amizade e da sociabilidade e que tirou das crianças não somente a liberdade, como pela primeira vez lhes fez conhecer o chicote e a masmorra. (DE MAUSE, 1974, p. 18).

A teoria original de De Mause é, segundo suas próprias palavras, uma teoria psicogenética da história. Ela apresenta diversas observações interessantes, no entanto, os estudos psicogenéticos realizados de forma isolada, sem uma conexão estreita com os estudos sociogenéticos, dificilmente conseguem revelar as estruturas dos processos históricos. Para essa missão, é necessária uma teoria da civilização que integre os aspectos psicogenéticos e sociogenéticos. Resumir de maneira sucinta o que a teoria da civilização contribui para a compreensão das mudanças nas relações entre pais e filhos, ao longo do tempo, não é tarefa simples. De fato, o controle absoluto que os pais tinham sobre os filhos em épocas passadas teve consequências significativas para o desenvolvimento civilizatório.

Ainda, tomando como referência de (DE MAUSE, 1974, p. 76) e (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 20), acredita-se que o sentimento e a satisfação das necessidades da infância aconteceram de forma linear. Dessa maneira, Kuhlmann Junior propõe seis modos de relacionamento das classes sociais mais altas com a infância:

[...] o infanticídio, da Antiguidade ao século IV D.C.; o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão ou Intromissão, no século XVIII, a Socialização, do século XIX a meados do século XX; e o Apoio, Colaboração ou Amparo (Helping Mode Ayuda, na trad. Espanhola), iniciado em meados do século XX. (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 20).

De acordo com Kuhlmann Junior (2010), são reconhecidos os avanços na área dos cuidados com a criança, porém a visão evolucionista de De Mause

minimizou as contradições existentes no cuidado com a criança, pois, se hoje esses sujeitos têm direitos garantidos em diferentes níveis, isso não quer dizer que não presenciemos mais o fim dos massacres de crianças e jovens, da exploração, da violência sexual, da fome e dos maus tratos nas intuições educacionais.

Seguindo os seus estudos, Kuhlmann Junior (2010) apresenta outras referências de consulta que se opõe às ideias de Ariès (1978) e De Mause (1975).

Os estudiosos Cambi e Olivieri (1988, *apud* KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 21) não concordam em que a infância tenha caráter linear e ascendente, consideram a realidade social e cultural da infância articulada em classes com a presença de, pelo menos, três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo. Acreditam em um percurso que vai do cuidado à mitificação da infância, ou seja, ao mesmo tempo em que se tem o crescimento da importância e da valorização da infância, também permanece a rejeição da sua alteridade.

Outro autor que se debruçou sobre o tema da infância foi o Heywood (2004), que, no livro *Uma História da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*, reuniu pesquisas sobre a história da infância produzidas em diversos países, como: Reino Unido, França, EUA, Itália, Rússia, entre outros. Com isso, Heywood (2004) buscou conhecer as diferentes concepções sobre a infância em vários tempos e lugares, identificando várias “descobertas” da infância.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p. 87).

No referido livro, Heywood reconheceu o trabalho seminal de Ariès, quando afirmou que o mundo medieval ignorava a infância e que o seu trabalho foi aceito com entusiasmo por vários historiadores, psicólogos e, mais ainda, pelos sociólogos.

Em contrapartida, Heywood (2004)⁵ demonstra as várias críticas ao trabalho de Ariès (1978), como Flandrin (1964 *apud* HEYWOOD, 2004, p. 24), que ficou

⁵ Não se tinha notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto”. (HEYWOOD, 2004, p. 10).

maravilhado com a documentação reunida por Ariès, mas preocupado com a fragilidade do seu método. Outro exemplo é Adrian Wilson (1988 *apud* HEYWOOD, 2004, p. 24), que concluiu que o trabalho de Ariès tinha falhas lógicas e “catástrofes metodológicas”.

Nesse passo, Heywood (2004, p. 24) elenca alguns pontos importantes sobre o trabalho de Ariès (1978). Em primeiro lugar, diz sobre a ingenuidade no trato das fontes históricas, sendo que a ausência das crianças na iconografia da Idade Média poderia ser somente uma característica da arte medieval, devido à concentração em temas religiosos; ou porque os artistas estavam mais preocupados em representar o status e a posição dos seus retratos do que a aparência individual das crianças que pareciam mais com adultos; e, por fim, alguns historiadores acreditam que a “descoberta da infância” do ponto de vista artístico poderia estar mais ligada com a imitação dos modelos gregos e romanos.

No período medieval, esclarecem os autores, a situação de escassez de recursos que atingia a maior parte da população limitava a primeira educação às crianças de classe alta, que recebiam ensinamentos em casa pelo pai ou professor particular a partir dos 5 ou 6 anos de idade (LASCARIDES; BLYTHE, 2000). Espaços coletivos, como as creches, já na Idade Moderna, tiveram seu início ligado aos asilos infantis, cujo principal objetivo era mediar uma situação de enorme precariedade por meio do atendimento às necessidades imediatas dos desamparados, como alimentação, vestuário e abrigo. Segundo Kuhlmann Junior (1998), as creches para crianças de 0 a 3 anos de idade foram a alternativa para que as mães não abandonassem mais suas crianças nas Casas dos Expostos, atitude comum nos séculos XVII e XVIII, sobretudo em virtude da situação de extrema pobreza e miséria de grande parcela da população. Ainda na acepção de Kuhlmann Junior (1998):

Uma das características primordiais da educação assistencialista era a baixa qualidade do atendimento como seu objetivo, uma educação mais moral do que intelectual para que as crianças não pensassem muito sobre sua realidade e se sentissem resignadas em sua condição social. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 46).

Sendo assim, as crianças não eram vistas como um ser que fazia parte da sociedade e que deveria ser protegida. Outra peculiaridade era isolar a criança de possíveis meios de contaminação por doenças transmissíveis, sendo a rua o principal deles. Essa ação era considerada uma virtude pedagógica e, dessa forma, o atendimento educacional à criança passou a ser visto como um favor aos pobres e

a frequente baixa qualidade a ser aceita como algo natural. As pré-escolas, por sua vez, tiveram origem distinta. Foi na Alemanha de 1848, com os *kindergartens* (jardins de infância), de Friedrich Fröebel (1782-1852), que ocorreram as primeiras experiências com esse tipo de espaço específico.

Nos *kindergartens*, as crianças – tidas como pequenas sementes que, quando adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor e simpatia – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Essas instituições concediam maior atenção à área cognitiva e não priorizavam apenas o cuidado, mas o desenvolvimento infantil como um todo. Inicialmente esse atendimento também foi voltado às classes populares, mas rapidamente foi apropriado pela burguesia, que percebeu as vantagens de uma boa educação para suas crianças.

A italiana Maria Montessori (1870-1952) também mostrou uma preocupação com a organização de um ambiente adequado para crianças pequenas que, principalmente, promovesse a autonomia delas e onde houvesse o mínimo de necessidade da ação de um adulto:

O espaço na Educação Infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo; é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa. (HORN, 2003, p. 48).

Esta autora (2003) defende que os espaços das escolas devem ser desafiadores e acolhedores, promovendo as interações entre crianças e destas com os adultos; porém, quanto mais este espaço permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, realizando atividades conjuntas entre parceiros, mais este espaço estará integrado à ação pedagógica. As interações que ocorrem dentro dos espaços são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança. O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. Os espaços construídos para criança e com a criança devem ser explorados pela mesma, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os

pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhas, enfim, de se divertir aprendendo.

Durante um longo período, a creche teve um cunho assistencialista, ou seja, um lugar que não era direito de todos, mas sim somente dos que careciam deste atendimento, pois esta instituição era designada a cuidar das crianças enquanto os pais ou responsáveis trabalhavam, sendo assim, apenas os filhos dos trabalhadores frequentavam este estabelecimento.

Nessa visão assistencialista, as creches eram consideradas um espaço com o objetivo de cuidar das crianças por meio de banhos, alimentação e momento do sono, não havendo nenhuma preocupação com o educar, embora educasse em alguns momentos. De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b): “Os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, 2009b, p. 48).

Conforme os Parâmetros de Qualidade, o espaço físico da escola, que inclui a sua arquitetura e o ambiente urbano ao redor, tem um impacto significativo tanto na educação quanto no crescimento da criança.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008) recomendam que o professor prepare o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente. Assim, o ambiente físico destinado à Educação Infantil será um:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, facilitando a interação criança– criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2008).

Existem alguns teóricos que discorrem sobre a educação de crianças e sobre a importância de pensarmos o espaço escolar para elas que se tornaram clássicos para a reflexão sobre o que fazemos nas escolas hoje, pois seus estudos embasam muitas das práticas existentes. Um deles é o francês Henri Wallon (1879-1962), que destaca a implicação pedagógica presente na maneira como organizamos o meio onde as crianças se inserem e vão se relacionar umas com as outras. Wallon (1879-1962) defende as questões de estética, de criatividade, de harmonia e de equilíbrio na disposição dos materiais, objetos e decoração que influenciam na sensibilidade

das crianças e no modo como elas vão se apropriar da cultura onde estão inseridas.

Brincar para a criança é principalmente estar presente no ambiente, se constituindo como indivíduo e compartilhando significados. Brincar em um ambiente acolhedor, que retrate a identidade da criança e de livre acesso ao mesmo, é fundamental no seu desenvolvimento, visto que se estará promovendo a interação da criança com o todo e até mesmo respeitando os momentos em que a criança prefere brincar sozinha, pois só assim se respeitará a individualidade da criança (CARVALHO; RUBIANO, 2001, p. 109).

Ao adaptar-se no universo escolar, o desenvolvimento e aprendizado, por meio das experiências, se torna algo visível e prazeroso para a criança.

Buscando uma perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem do educando, no contexto da Educação Infantil, o espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado. A organização deste espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se, assim, estimuladas e independentes. Quando consideramos um espaço, é importante pensar sobre o ambiente, já que neste mesmo local é possível dispor de vários espaços, os quais podem ser pensados e elaborados por professores e alunos (HORN, 2004, p. 28).

O espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas transforma-se em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa.

Todavia, é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. Reconhecendo que a criança é fortemente marcada pelo meio social em que se desenvolve, e que também deixa suas próprias marcas neste meio, que tem a sua família como o seu principal referencial, apesar de todas as relações que ocorrem em todos os níveis sociais, o espaço infantil deve priorizar remeter a história da criança para o seu contexto e, por meio disto, promover a troca de saberes entre as crianças. Segundo o Referencial

Curricular Nacional da Educação Infantil:

[...] as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação". (BRASIL, 1998, p. 21-22).

A arquitetura escolar tem uma grande importância na criação de ambientes de ensino mais efetivos, principalmente na relação da pedagogia proposta pela escola e espaços mais equitativos. A partir desse pressuposto, foi realizada uma pesquisa abarcando quatro escolas, nas quais a arquitetura dialoga e contribui com a pedagogia adotada em cada uma delas. Os espaços escolares vêm se transformando para se adequarem a uma nova maneira de ver a aprendizagem. Atualmente, muitas das pedagogias inovadoras seguem uma linha holística.

A palavra "holística" vem da terminologia "holos", que significa "todo". E é exatamente isso que essa forma de educar faz, ela olha o indivíduo por completo, não apenas na parte léxica e no raciocínio lógico, como é o enfoque das escolas tradicionais. Para esta nova forma de educar, o emocional, o autoconhecimento, o relacionamento, a rítmica, entre outros, também são importantes, e isso faz com que haja um respeito maior com os alunos que têm a possibilidade de encontrar suas destrezas e desenvolvê-las.

Para o espaço físico de uma escola estar capacitado a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes de uma forma holística é necessário que o arquiteto perceba o ambiente por completo como potencial de aprendizagem. Isso é, sair da cartilha de mesa enfileirada, quadro negro, professor na frente, entre outros pontos que definem uma escola tradicional, para criar algo novo, pois são nesses ambientes que aprendemos a viver em sociedade e o espaço favorece esse convívio.

Como seria, afinal, um espaço educacional promotor do ser humano, em especial para o fazer arte daquelas que iniciam sua jornada, as crianças, sobretudo as da primeira infância? As ideias que sustentam a ação educativa e propõem a perspectiva de meninos e meninas ativos advêm de dogmas do século XIX e início do século XX, quando emergiram vários estudos e propostas vinculadas a uma concepção de educação em que a centralidade da ação educativa passa ser a criança e a forma como ocorre a sua aprendizagem.

É possível perceber esses aspectos em princípios educativos desenvolvidos

por Rousseau, cujo vínculo essencial sinaliza a importância de dar espaço e vazão à criação e às expressões próprias da criança. Em todas essas abordagens, é privilegiada a ação, valorizando e promovendo essas iniciativas. Igualmente, a concepção de espaço institucionalizado para o aprender passa a ser transformado a partir dessas propostas; o corpo necessita de espaço para agir, a movimentação das crianças pressupõe novos arranjos dos espaços que possibilitem outras formas de expressão.

Podemos considerar que o uso do espaço está vinculado à concepção de cultura de um momento histórico, no modo de conceber os espaços e os momentos para o aprender, estabelecendo que tipo de pessoas desejamos formar. A proposta de seus usos pode propiciar o adestrar ou o educar, o domesticar ou o formar para a autonomia. A arquiteta Mayumi W. de Souza Lima revela a relação intrínseca entre espaço e ambiente, entendendo que o espaço físico pode conter vários tipos de ambiente; dessa maneira, um mesmo espaço pode representar, para a criança, “[...] o espaço alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (LIMA, 1988, p. 30).

O espaço, nesse sentido, pode igualmente proporcionar à criança as múltiplas formas de expressão pelos usos de linguagens e suas formas de criação. Assim como o adulto sabe como deve agir em determinados espaços, na sociedade, a criança também tem essa noção de como deve se portar em diferentes espaços, porém dentro do estabelecimento educacional, o qual, com ou sem intenção, vai a moldando de maneira arbitrária ou não.

A produção de uma arquitetura escolar vai depender do nível de adequação e desempenho de seus ambientes – considerando aspectos ambientais, de ordem técnica, funcional e estética – e conseqüentemente, como esses aspectos afetam o bem-estar do usuário. Essa relação do edifício com aqueles que o utilizam está diretamente relacionada ao seu grau de interação e à resposta às atividades ali realizadas. As questões abordadas a seguir procuram relacionar características e variáveis de projeto – importantes para a adequação do prédio escolar – e que, tradicionalmente, apesar das pesquisas sobre o assunto, não são contempladas com profundidade nos processos de planejamento dos espaços escolares.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (FRAGO, 2001, p. 61).

Nesta perspectiva, o espaço não pode ser entendido como neutro, pois, sendo uma construção social, expressa as relações sociais que nele se desenvolvem. Consequentemente, o espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita. Ou seja, o espaço objetivo torna-se lugar de experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos.

O espaço é algo projetado, o lugar é construído nas relações. Quando pensamos um espaço para a relação com as crianças, é importante que possamos aliar às qualidades físicas (o que nele é importante ter - objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, fantasias, etc.) com as qualidades imaginativas (como essas coisas vão convidar a inventar possibilidades, pesquisas, cenas, narrativas? Como na relação com essas coisas, as crianças vão construir significados?).

Essa ideia da flexibilidade do espaço vivido é referendada nas palavras de Bachelard (2008, p. 25), quando ele afirma que “o ser abrigado, sensibiliza os limites do seu abrigo”. Pensamos nos espaços antes das crianças entrarem, mas quando eles são habitados e vividos é que se tornam ambientes de experiência, ganhando contornos de fato.

De acordo com os educadores de Reggio Emilia (1998)⁶, as crianças são nômades, transformadoras de espaços, móveis e materiais, não brincam de casinha de boneca só na casinha de boneca e não se limitam a cantar e dançar apenas no espaço destinado para a música. Vale observar, inclusive, como usam de forma plástica o chão, as paredes, as cadeiras, fazendo pistas e demarcando territórios, que se tornam salão de beleza, casinha, consultório

⁶ Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, nordeste da Itália. Seu Sistema Municipal de Educação para a primeira infância tornou-se reconhecida e aclamada como um dos melhores sistemas de educação no mundo. Essa abordagem traz como “desenvolvimento intelectual das crianças um foco sistemático sobre a representação simbólica”, ou seja, “as crianças pequenas são encorajados a explorar seu ambiente, a expressar a si mesmos por meio de todas as suas ‘linguagens’ naturais” [...] incluindo “palavras, movimento, desenho, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (NEWSWEEK, 1991 *apud* EDWARDS *et al.*, 2016, p. 23).

médico, castelo, entre outros.

No contexto das creches, em nossa experiência brasileira, é comum que as salas de atividades das crianças sejam as mesmas onde elas dormem e comem. Assim, o berço e a cadeira de alimentação tornam-se mobiliários que se prestam não só ao sono e à alimentação. As crianças ressignificam esses objetos em suas relações com eles, expandindo suas funções. Assim, os berços podem ser mediadores do contato das crianças entre si, se são organizados de modo a favorecer troca de olhares, toques e objetos.

As cadeiras tornam-se esconderijos, carrinhos ou qualquer outro objeto que seja pensado pela criança. Também os panos e colchonetes, ao mesmo tempo que servem de apoio para que as crianças sentem, engatinhem e explorem o chão, ganham novos sentidos quando se tornam suportes para brincar de esconder, ou quando se prestam a serem empilhado e derrubados, sucessivas vezes. A realidade das escolas de Educação Infantil, onde a presença de mesas e cadeiras marca uma preocupação com o "ensino" a transmissão, a concentração, é importante observarmos que, ao lado do uso formal desses artefatos, as crianças transformam mesas em esconderijos, cadeiras em trens, ou em aviões.

Por conseguinte, é importante acompanhá-las, observá-las, no sentido de fortalecer suas recomposições dos espaços. O espaço é tão importante que convida a criança a ter determinada ação pensada e executada por ela mesma, possibilitando assim diversas formas de experiências.

Se conseguirmos compreender que a estrutura organizacional do tempo e do espaço escolares é construção humana, que foi elaborada no decorrer da história, e que, portanto, expressa as relações sociais que aí se estabelecem, podemos vislumbrar a possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos. Contudo, para que o espaço seja de fato pensado, planejado e realizado para a criança e seu desenvolvimento, é necessário um bom empenho das políticas públicas, assunto o qual será exposto no capítulo a seguir.

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da

sociedade civil e por um número crescente de países em todo o mundo. No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela CF de 1988. A partir da aprovação da LDBEN, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, conforme observa-se nos seguintes excertos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I- Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1990, p. 11).

Contudo, a LDB nº 9.394/96 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica brasileira e reconhece o direito das crianças de até 5 anos ao seu desenvolvimento integral, complementando a intervenção da família. A LDB (1996), assim, foi garantido às crianças o direito à Educação Infantil gratuita por meio de políticas públicas. Considera-se que a Lei 12.796/2013 faz uma alteração expressiva na LDB 9.394/96, visto que, por meio da Emenda Constitucional nº 59/09, amplia a obrigatoriedade da faixa etária de quatro a dezessete anos de idade, determinando que o ano de 2016 fosse o prazo final para essa universalização.

A lei mencionada versa sobre a obrigatoriedade escolar para crianças de quatro anos de idade. Nessa mesma lei, faz-se ainda a alteração do artigo 6º da LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. A obrigatoriedade no acesso a Educação Infantil e demais etapas sendo caracterizada como um direito público subjetivo. Por meio dessa mudança, a Educação passa a ser entendida como um direito e um dever da Administração Pública para com o cidadão. Para a efetivação das disposições alteradas na Constituição Federal de 1988, aprovou-se a Lei 12796/13, que altera a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), e dispõe sobre a

formação dos profissionais da educação e traz, em seu texto, alterações consubstanciais na Lei de diretrizes e Base Nacional, tais como:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 4º I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013, s/p.).

A lei número 12.796/13 (BRASIL, 2013) não ocorreu de forma inesperada, até porque suas opiniões estavam ligadas às circunstâncias sociais e econômicas, do ponto de vista social, a educação estava ligada ao problema porque dependia da disponibilidade de recursos financeiros, administrativos, pedagógicos, etc. para cumprir a obrigação do direito de crianças ingressarem na Educação Infantil a partir dos quatro anos.

Por meio das políticas públicas para essa educação, torna-se viável o acesso de forma igualitária e de qualidade às intuições de ensino público, acerca das possibilidades e dos desafios enfrentados na promoção dessa educação, que é tida como base de uma pirâmide escolar. A educação infantil é a base educacional e de aprendizagem das crianças em seus primeiros estágios da vida. Um período em que as experiências vividas possuem a capacidade de impactar e conscientizar a formação individual e coletiva de uma pessoa.

Nesse sentido, a Educação Infantil possui uma grande relevância no desenvolvimento humano e na capacitação de habilidades essenciais para o convívio em sociedade e para a sua formação cidadã. Visto que é por meio dela que a criança tem a possibilidade de aprender valores humanos e construir comportamentos e bons hábitos para o resto de sua vida. Contudo, foi possível perceber que o direito à Educação Infantil não é implementado na prática como deveria, sendo inacessível para diversas crianças. A falta de acesso da população infantil à escola pode resultar em diversos impactos negativos, dificultando o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes e até mesmo aumentando o risco de atos infracionais cometidos por esse grupo.

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade

pela educação das crianças. (POSTMAN, 2011, p. 70).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nas últimas décadas investigaram como se processa o seu desenvolvimento, coincidindo em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. Oferecendo grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento.

A Pedagogia vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados de desenvolvimento e aprendizagem. A Educação Infantil inaugura a educação da pessoa humana.

Para reforçar que o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições. (HORN, 2004, p. 16).

A Educação Infantil, em estabelecimentos específicos de Educação Infantil, vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.

Finalmente um diagnóstico das necessidades da Educação Infantil, assinalando as condições de vida e o desenvolvimento das crianças brasileiras, a pobreza, que afeta a maioria delas, que retira de suas famílias as possibilidades mais primárias de alimentá-las e assisti-las, tem que ser enfrentada com políticas abrangentes que envolvam a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer, pois todos esses são elementos constitutivos da vida e do desenvolvimento da criança.

No processo de tomada de decisão e definição das diretrizes políticas,

transparecem as reais intenções dos governos com relação à Educação Infantil, pois, na maioria das vezes, não há definição de critérios claros de qualidade condizentes com os interesses e as necessidades das instituições. Muitas vezes, as ações decorrem, segundo Kramer e Nunes de:

Práticas políticas marcadas pelo partidarismo, paternalismo, com frequentes rupturas no processo de organização da gestão. Esses aspectos se combinam com a distância existente entre intenções e ações concretas praticadas pelos gestores da Secretaria [...]. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 440).

Foi ordenado um conjunto de práticas no código de menores de 1927, quando a criança pobre começou a ser identificada como “menor”. A compreensão da educação como uma política pública julga a sua entrada como parte das estratégias e projetos definidos no âmbito estatal visando à criação, reprodução e manutenção das estruturas de poder.

No contexto social e político da emergência do projeto industrial brasileiro, nos anos 1930, a criança é vista como um campo de intenções sociais. Constata-se isso a partir do surgimento de um conjunto de práticas que ofereciam assistência social e apresentavam medidas de controle sobre a infância dos mais pobres.

Nesse sentido, as políticas públicas são interpretadas como ações que constituem uma relação mediada entre os interesses do Estado e as demandas da sociedade, que emergiram do próprio desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Martins (2010), a Educação Infantil é tratada por funções sociais diferenciadas, que oscilam entre o assistencialismo, caracterizados por um atendimento restrito a um modelo de educação compensatório-preparatória, podendo chegar a um atendimento de caráter pedagógico, contemplando uma visão mais abrangente de ensino e aprendizagem. A finalidade das políticas públicas se constitui ao encontro das manifestações sociais e políticas, na experiência de atender as demandas manifestadas pelas falas e pretensões da população.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que a uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhece-las como produtoras da história. (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 30).

Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi sua infância. Embora as crianças tenham existido desde o início da evolução humana, o conceito de infância, como uma fase distinta e com características próprias, foi gradualmente construído ao longo do tempo.

No Brasil temos entre as principais políticas educacionais sobre a legislação e com foco na Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também conhecido como Lei nº 8.069, promulgado em 13 de julho de 1990. É uma legislação brasileira que protege e garante os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes. Sua importância reside na promoção da cidadania infantil e juvenil, reconhecendo a vulnerabilidade dessa faixa etária e criando diretrizes para garantir seus direitos fundamentais sem dar a crianças e adolescentes "imunidade". Devido à amplitude de seus princípios e à maneira como protegemos nossas crianças, a norma que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente nos diz que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - direito de ser respeitado por seus educadores; - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; - direito de organização e participação em entidades estudantis; - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, p. 43).

A Lei tem como finalidade considerar as crianças e os adolescentes sujeitos de direitos e deveres por parte de todos: família, sociedade e Estado. A história do Estatuto da Criança e do Adolescente está intimamente ligada ao momento em que a Ditadura Militar terminou e a redemocratização do Brasil começou. Vários setores da sociedade - movimentos populares, profissionais de saúde, educação e assistência social e profissionais de entidades que atendem a meninos e meninas em situação de rua - se mobilizaram durante o processo da Constituinte, no final dos anos 80, para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes na Constituição.

Em meio a tantas leis que regulam a vida em sociedade, contamos também com a LDB, que diferente de muitas outras legislações, as quais, muitas vezes,

passam despercebidas no nosso dia a dia, ela tem um impacto direto e profundo na formação de cada cidadão. É ela que orienta como a educação deve ser estruturada no Brasil, quais são os direitos dos estudantes, as responsabilidades dos educadores e o papel do Estado na garantia do acesso à educação de qualidade.

Mais do que uma norma legal, a LDB é um verdadeiro guia para o sistema educacional brasileiro. Ela articula princípios, organiza etapas de ensino e define metas que vão além da sala de aula — envolvendo valores como equidade, inclusão e pluralidade cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, (LDBEN) é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Básica até a Educação Superior. Ela foi aprovada em dezembro de 1996 e é considerada a mais importante lei do sistema educacional do país. O artigo 30 da LDB estabelece que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e, em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 22).

A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, portanto, todos os cidadãos, de qualquer idade e grau de instrução, podem receber educação gratuita.

Entre as legislações, que deliberam sobre a EI, temos também o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil, no período de 10 anos, e está em vigor de 2014 a 2024. O PNE é um plano decenal, ou seja, ultrapassa governos, e é financiado com recursos próprios, com prioridade sobre os Planos Plurianuais. É um compromisso compartilhado entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O PNE estabelece 20 metas, as quais visam melhorar a educação do país⁷, estabelecendo objetivos e planos para todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, desde a creche até a pós-graduação. O PNE conta com 20

⁷ 19- Gestão democrática: O princípio da gestão democrática na educação (previsto na Constituição e na LDB) é mencionado na Meta 19 do PNE, o qual estabelece um prazo de dois anos para que esse seja implementado efetivamente nas escolas públicas. Além disso, orienta-se a adoção de critérios técnicos de desempenho e mérito e também consultas à comunidade escolar para construir o processo de transformação da escola (com recursos materiais e apoio especializado do governo federal). 20- Aumento do investimento estatal em educação pública. A última meta do PNE prevê elevar o investimento estatal com a educação pública para alcançar no mínimo 7% do PIB brasileiro até 2019 e 10% até 2024.

metas estabelecidas, entre elas encontram-se as três que estão na tabela a seguir:

TABELA 3 - METAS ESTABELECIDAS PELO PNE

1-Universalização da Educação Infantil	A primeira meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi universalizar a Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e expandir a sua oferta nas creches para no mínimo 50% das crianças até 3 anos de idade.
4-Inclusão educacional	A inclusão de portadores de necessidades especiais e com transtornos de aprendizagem é um objetivo presente em todas as políticas educacionais de teor humanista e também faz parte do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Assim, a sua quarta meta é universalizar o acesso à educação básica para toda a população de 4 a 17 anos com essa condição. Dessa maneira, prevê-se a adaptação e utilização de espaços e recursos educacionais que permitam concretamente a escolarização desse segmento.
6-Educação em tempo integral	Outro tópico de interesse no PNE é a extensão da carga horária na escola e ensino de conteúdos que complementem o currículo tradicional. Assim, a educação em tempo integral está prevista na sexta meta do documento, a qual deve ser oferecida em ao menos 50% das escolas públicas e estar disponível para ao menos 25% dos estudantes da educação básica.

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, com base no PNE, 2024⁸.

A Câmara dos Deputados deu a aprovação ao Projeto de Lei 5665/23, que estende a vigência do PNE até 31 de dezembro de 2025. Essa proposta já foi aprovada pelo Senado e agora aguarda a sanção presidencial. O PNE vigente expirou em 25 de junho de 2024. Por sua vez, o projeto do novo plano (PL 2614/24) ainda está pendente de votação na Câmara.

Por outro lado, dados do próprio governo indicam que menos da metade das ações descritas no documento foram implementadas (BRASIL, 2014). O Ministério da Educação criou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, em 1998, para dar diretrizes aos professores que trabalham na Educação Infantil. Este referencial foi criado com base em discussões sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. É uma referência para a organização do currículo da referida etapa educacional em todo o país.

⁸ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2024.

O Referencial tornou-se um marco para enfatizar o valor da educação infantil. É importante destacar que todas as ideias e sugestões contidas no Referencial são meras sugestões e não há obrigação de cumpri-las.

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (RCNEI, 1998, p. 33).

Ao elaborar suas atividades, o educador cria um ambiente repleto de oportunidades de aprendizado a partir de diversas situações. Nesse espaço, as crianças têm a chance de explorar e ampliar seu horizonte cultural, aprimorar suas habilidades sociais, compartilhar vivências com os colegas e aprender conceitos de várias áreas de maneira divertida e relevante. O ambiente tem um papel crucial na formação dos indivíduos, o que torna a configuração da sala de aula fundamental para o processo de aprendizagem da criança.

O Referencial é composto de três volumes que estão organizados da seguinte forma:

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO⁹

Introdução	Apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
Formação Pessoal e Social	Contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
Conhecimento de Mundo	Contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

FONTE: Tabela Elaborada pela pesquisadora com base no Referencial, 2025.¹⁰

Entre as normativas, encontramos também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs continuam valendo porque os documentos são

⁹ Os referenciais curriculares foram criticados por muitos educadores e especialistas por serem documentos excessivamente prescritivos, quase como manuais de instrução. Essa abordagem engessada acaba por limitar a autonomia do professor e a adaptação às realidades locais, tornando a educação algo distante do cotidiano dos alunos. Em vez de fomentar a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, os referenciais acabam por impor modelos prontos, descontextualizados, que nem sempre dialogam com as necessidades reais das escolas e comunidades.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

complementares: as DCNs dão a estrutura e a BNCC o detalhamento de conteúdos e competências. Atualmente, existem DCNs gerais para a Educação Básica.

Cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também apresenta diretrizes curriculares próprias. A do Ensino Médio é a mais recente e foi atualizada pelo CNE, em 2018, para atender às mudanças proposta pela lei 13.415, da Reforma do Ensino Médio. As diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

O que são e qual é a função das DCNs?

As DCNs são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As DCNs têm origem na LDBEN de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

O processo de definição das DCNs conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas: o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

As primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram publicadas em 1999 (Resolução CNE/CEB nº 01/99), dez anos após sua publicação, como resultado de pesquisas, discussões e mobilizações de diferentes setores, de modificações na legislação, tais como a mudança da idade de ingresso no Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC), cumprindo sua função constitucional, decide estabelecer um processo de revisão das DCNs de todos os níveis de ensino. Nesse contexto, em 2009, o CNE aprova as novas diretrizes para a Educação infantil, após audiências públicas e ampla participação de diferentes segmentos sociais e de educadores de diversas partes do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs - Resolução CNE/CEB nº 05/09) destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articuladas com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, permitam a escuta e a participação das crianças, acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, e promovam diversificadas situações em que elas são cuidadas e educadas.

Seus primeiros artigos definem a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, consolidando a presença das creches e pré-escolas no sistema de ensino: número mínimo de horas de funcionamento, atendimento no período diurno, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento e alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental. Além disso, nesses artigos, também há a definição de currículo assim como de criança alinhada com a concepção de criança como sujeito de direitos.

Segundo o artigo 7º dos DCNEIs, os Elementos que compõem a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil:

- a.Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b.Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- c.Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d.Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e.Construir formas de sociabilidade e de subjetividade que sejam comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 2).

A função sociopolítica e pedagógica das instituições se complementa se cada um e todos esses pontos forem observados. Esses pontos refletem grande parte das discussões na área e apontam o norte que se deseja, em

ação compartilhada com a família, para a formação de cidadãos e novas subjetividades e sociabilidades comprometidas com a construção de uma sociedade democrática, livre, mais justa, solidária e ambientalmente sustentável. O foco do trabalho institucional orienta-se pelos direitos da criança na sua totalidade e integralidade, compreendendo-a como pessoa humana que, inserida em uma determinada cultura, apropria-se dela em especial por meio da brincadeira. Em relação aos objetivos e condições gerais para a organização curricular das unidades de Educação Infantil, consideram as Diretrizes a valorização da diversidade de olhares, respostas e objetos de conhecimento, o alinhamento institucional em mediar o processo de construção de significados em relação ao mundo e a si mesmo por meio da apropriação pela criança de diferentes linguagens, e o compromisso de garantir os direitos da criança.

As experiências que devem ser cotidianamente promovidas junto às crianças abrangem um variado leque de atividades pensadas em relação à especificidade das condições de desenvolvimento de crianças de zero a três anos, e de quatro e cinco anos. O importante é todas as experiências de aprendizagem reconhecerem e promoverem a atividade criadora da criança.

Com isso, são afastadas práticas pedagógicas centradas na ideia de transmissão de conhecimentos pré-consolidados e tratados como verdades, abrindo caminho para novas atitudes mediadoras por parte dos professores. As formas peculiares como essas crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades devem servir de referência para a tomada de decisões pela equipe pedagógica em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho docente, à gestão das unidades e à relação da instituição de Educação Infantil com as famílias.

A consideração da diversidade das infâncias brasileiras aponta para a necessidade de que as propostas pedagógicas estejam organicamente articuladas com a comunidade e grupo cultural das crianças. Destaca-se, nesse sentido, o diálogo que pela primeira vez é estabelecido na legislação nacional entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, definindo diretrizes para a educação infantil das crianças dos territórios rurais (filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária,

quilombolas, caiçaras, povos da floresta, os povos do campo, populações ribeirinhas, indígenas, entre outras).

A organização curricular das unidades de Educação Infantil que atendem essas populações deve ser adequada às especificidades das mesmas e apoiar as tradições culturais por elas construídas. É mais um elemento que, na Educação Infantil, toma a diversidade como fonte de riqueza para todo educando.

As DCNEIs estabelecem que cada unidade deve construir sua proposta pedagógica, num processo de autoria e participação da comunidade, considerando uma ampla possibilidade de práticas cotidianas de trabalho de educar e cuidar das crianças desde que elas sejam organizadas de acordo com os princípios:

Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Aprovadas as DCNEIs, uma desafiante agenda de trabalho se coloca para os responsáveis pelos sistemas de ensino e para as agências de formação inicial e continuada dos professores. Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. (BRASIL, 2010, p. 20).

Contamos também com um outro documento que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que sugere novidades, mas, ao ser analisada, percebe-se que os educadores com boa formação serão capazes de superar a BNCC, mas, no início, educadores com déficit formativo serão pressionados a se submeter a ela, sendo impelidos a seguir à risca o instrumento curricular que será tomado como uma mera receita. Se isso funcionasse, o que obviamente não é o caso, os estudantes poderiam ser ensinados eficientemente por máquinas e não por seres humanos¹¹.

Essa padronização pode engessar o currículo, desconsiderando as realidades regionais, a diversidade cultural do país e, principalmente, a autonomia do professor. Em vez de servir como referência para promover uma educação mais crítica, contextualizada e plural, a BNCC corre o risco de transformar o processo educacional em uma sequência de conteúdos a serem 'cumpridos', distanciando-se de uma formação mais ampla e humanizadora.

¹¹ Daniel Cara, Blog Daniel Cara, 2017.

Após a análise apresentada, é possível concluir que todas as legislações desempenham um papel crucial no desenvolvimento da educação e na formação das instituições de ensino.

No próximo capítulo, será apresentada a arquitetura de forma mais ampla, proporcionando uma visão detalhada para facilitar a compreensão do leitor.

3 ARQUITETURA NO BRASIL

A arquitetura brasileira é muito diversa em vários aspectos. A primeira arquitetura do Brasil é a dos índios, e ela já possui bastante variedade, pois cada tribo possui a sua própria técnica de construção. Além disso, o território brasileiro é muito vasto e as diversas tipologias se modificam de acordo com as regiões em que estão inseridas, adequando-se às condições ambientais e aos recursos disponíveis.

Com a colonização, observa-se a introdução do modo de construir europeu, porém essas técnicas são adaptadas para as condições e recursos do Brasil e recebem a influência da mão de obra indígena e africana. É importante lembrar que, assim como os índios, os africanos também possuem diferentes tribos e, portanto, diferentes técnicas e culturas, ampliando ainda mais o repertório de adaptações.

A própria influência do branco europeu partia de diferentes locais da Europa. Apesar dos portugueses serem os responsáveis pela colonização como um todo, é possível observar a influência de franceses e holandeses, no Rio de Janeiro e no Nordeste, alemães, no Sul e Espírito Santo, e italianos no Centro-Sul. Posteriormente ainda se observa a influência de japoneses e árabes.

Logo, os três principais grupos que formam a arquitetura brasileira são: os indígenas, os africanos e os europeus – eles não são homogêneos. Eles são compostos por vários povos e a cultura brasileira nasce dessa ampla miscigenação, a qual transformou o modo de viver como um todo, influenciando fatores como a arte, a culinária, a vestimenta, a música, a língua e a própria arquitetura.

Essa fusão de culturas também foi influenciada pelas diversas tendências arquitetônicas, como o barroco e o modernismo, ampliando a diversidade de adaptações e soluções do cenário construtivo brasileiro. A definição da arquitetura brasileira está diretamente relacionada a sua história e às influências que ela sofreu até chegar ao contemporâneo. Portanto, é necessário conhecer esses estilos e adaptações para compreender as características que moldam o vasto repertório nacional.

3.1 ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL

O ambiente físico de uma instituição de ensino-aprendizagem é apenas um cenário que auxilia na oferta de espaços para a instrução, mas também é uma maneira silenciosa de educar.

A escola atual é reconhecida como uma instituição educacional, encarregada de transmitir os valores e saberes de uma sociedade por meio da educação. Assim, o progresso na educação reflete o progresso de uma sociedade em termos culturais, econômicos e políticos.

A palavra educação significa: “trazer à luz a ideia”, “conduzir para fora”, isto é, dar possibilidade ao indivíduo de expressar conteúdos, internos e individuais, socialmente produzidos (KOWALTOWSKI, 2011). Sobre isso, a legislação que assevera sobre a educação no país nos diz que:

O art. 205º, da Constituição da República Federativa do Brasil de -1988, diz que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017^a, p. 219).

Segundo o art. 1º, Lei de diretrizes e bases da educação nacional: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2017b, s/p.).

Nota-se que a estrutura escolar moderna possui uma elevada complexidade de projeto para satisfazer vários componentes e fatores em harmonia, incluindo estudantes, docentes, áreas voltadas para o conhecimento, espaços apropriados para atividades esportivas e recreativas, entre outros, todos orientados pelas normas e leis nacionais de educação. É reconhecido que a arquitetura tem a responsabilidade de ligar todos os usos e partes interessadas no ambiente educacional, visando criar espaços eficazes que melhorem a qualidade da educação, satisfazendo as demandas dos usuários. Um bom projeto de arquitetura escolar tem um efeito positivo nos resultados educacionais e contribui para um aumento considerável na aprendizagem e progressão escolar dos estudantes.

Portanto, é crucial debater a relevância e o efeito da arquitetura

escolar na qualidade do ensino e aprendizado dos estudantes, com o objetivo de projetar edifícios que satisfaçam as demandas de seus usuários.

Para entendermos o cenário atual da arquitetura escolar brasileira, é importante verificar as Avaliações de Pós-Ocupação (APOs)¹², realizadas em edifícios escolares do Brasil. As APOs demonstram que os edifícios possuem uma série de problemas relacionados ao conforto ambiental e apontam, por meio da insatisfação dos usuários, a necessidade de melhorar a qualidade dos ambientes de ensino com a qualidade do espaço construído. Tal constatação evidencia a urgência de revisões dos parâmetros atuais de projeto escolares (GRAÇA; KOWALTOWSKI; PETRECHE, 2004).

As construções frequentemente surgem de uma necessidade, mas, muitas vezes, acabam deixando de lado a análise de fatores importantes relacionados ao processo. A prioridade costuma estar apenas no início e na conclusão da obra.

Ao apresentar uma visão histórica da arquitetura escolar no Brasil, é importante destacar que a arquitetura escolar brasileira sofreu mudanças significativas ao longo dos anos. É possível identificar características únicas, dependendo da política e economia do país.

A arquitetura educacional do império funcionava como um sistema unificado em todo o país, definindo um padrão pedagógico e arquitetônico voltado para a educação religiosa. No século XIX, o estilo neoclássico predominou na arquitetura escolar durante a Primeira República. Foi nessa época que se iniciaram os projetos de edifícios destinados à educação, que se sobressaíam no ambiente em que eram estabelecidos.

Durante a Primeira República, a maioria dos edifícios escolares ficava em áreas contíguas de praças, como referência à expressão do poder e da ordem política. No final do século XIX e início do século XX, a arquitetura escolar esteve voltada para atender às aspirações das classes sociais mais abastadas. A prosperidade cafeeira e a industrializada crescente davam importância à educação, e a instrução primária tornou-se obrigatória, universal e gratuita. (CORRÊA; MELLO; NEVES, 1991 *apud* BRASIL; SILVA, 2018, p. 190).

A partir de 1921, os edifícios escolares aos poucos foram se tornando

¹² A Avaliação Pós-Ocupação (APO) é um processo que analisa o desempenho de um edifício ou espaço construído. O objetivo é identificar falhas e deficiências, e propor melhorias para o projeto. A APO é importante para: Melhorar a qualidade de vida dos usuários; Garantir que o edifício atenda às necessidades dos ocupantes; Definir diretrizes para novos projetos; Reduzir custos de manutenção; Aumentar o controle de qualidade.

mais flexíveis, refletindo na arquitetura com estratégias projetuais diferenciadas.

O uso de pilotis, por exemplo, proporcionava o térreo livre para atividades de recreação. Vale destacar que a Constituição de 1934 determinou que os municípios deveriam investir 10% da arrecadação tributária em educação, na construção e manutenção dos seus equipamentos. Ainda, nesse período, foi lançada a ideia de educação pública como elemento remodelador do país, a fim de estabelecer uma sociedade moderna e democrática.

Em 1932, um grupo de intelectuais lançou o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendeu a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os intelectuais que assinaram o documento estava Anísio Teixeira, figura central da educação pública brasileira do século XX. (BASTOS, 2009 *apud* BRASIL; SILVA, 2018, p. 191).

As escolas começaram a simbolizar o avanço político, social e economicamente da nação. O código de Saboya de 1934, uma norma técnica, estabeleceu uma série de normas e diretrizes para a construção de espaços educacionais, com ênfase principal nas salas de aula. Nesse cenário, surgiram novos princípios educacionais na elaboração dos projetos, como a proposta de criar um "programa" que atendesse a um conjunto de necessidades" (FDE, 1998). A arquitetura moderna era o estilo predominante nos edifícios na maioria dos Estados. O aspecto racional, sem ornamentação, de formas limpas e bem geométricas, com aberturas predominantemente horizontais, era valorizado.

A escola como um centro integrado de educação ressurgiu em outros momentos históricos do Brasil: na década de 1980, no Rio de Janeiro, os Centros de Educação Pública (CIEPs) e, na década seguinte, o governo de Fernando Collor criou os Centros de Atendimento Integral às crianças (CIACs); na Baía, havia os "colégios - modelo". A escola – parque de Anísio Teixeira também serviu de inspiração para o projeto da prefeitura de São Paulo na gestão de Marta Suplicy, que fez dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), o "carro-chefe" da política educacional da sua administração, entre 2001 e 2004. (KOWALTOWSKI, 2011 *apud* BRASIL; SILVA, 2018, p. 191).

Durante os anos de 1990 a 2010, observou-se uma uniformização da produção e estrutura dos aparelhos educacionais no Brasil. Prevaleceram edifícios de três andares e um único bloco. No entanto, há dispositivos que ultrapassam o padrão, formando conjuntos que satisfazem uma necessidade específica, como é o caso dos CEUs em São Paulo.

Com o objetivo de estabelecer normas regionais para a construção de edifícios

escolares, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste concordaram em estabelecer padrões regionais.

Por meio do programa "Fundo de Fortalecimento da Escola" (Fundescola), do Ministério da Educação (MEC), foram publicados os Cadernos Técnicos: *Orientações para a Elaboração de Projetos e Adequação de Edificações Escolares*, em dois volumes - Vol: 2 Elaboração de Projetos e Edificações Escolares – Educação Infantil e Vol: 3 Elaboração de Projetos e Edificações Escolares – Ensino Fundamental (MEC, 2017). Para atender às demais áreas do país, este trabalho foi transformado em fichas técnicas, definindo um padrão mínimo para a criação de novos projetos de instituições de ensino.

Portanto, nota-se que a arquitetura escolar foi sendo ajustada para satisfazer as demandas de cada período histórico. No entanto, estabelecer padrões para um elemento tão único, que precisa se adequar às particularidades do local onde será colocado, não é a solução mais eficaz para resolver o problema arquitetônico das escolas nacionais.

A arquitetura escolar é um programa, um discurso que institui, em sua materialidade, valores de ordem, disciplina e vigilância, que marcam a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Vários fatores influenciam a qualidade dos equipamentos escolares. A equipe que desenvolverá o projeto escolar é um dos principais desafios para a comunicação entre todos os profissionais envolvidos. Outro aspecto crucial é a organização dos documentos e dados do projeto. Além do projeto arquitetônico, diversos projetos adicionais são elaborados, incluindo: projeto estrutural, projeto hidráulico, elétrico, paisagístico, entre outros. Isso evidencia a importância de um gerenciamento consistente dos dados e informações dos projetos e documentos para coordenar toda a cadeia de produção e prevenir o desperdício de recursos públicos e tempo. No entanto, cada estabelecimento educacional tem suas próprias necessidades, necessidades locais, leis educacionais e, especialmente, projetos pedagógicos únicos que afetam o processo de elaboração do projeto.

Durante o processo de projeto de edificações escolares, o programa de necessidades da edificação escolar porta-se como uma das etapas mais complexas de sua cadeia produtiva, pois inclui valores que o projeto representará e os indicadores qualitativos que se pretende alcançar. O programa não é uma mera lista de ambientes, mas um documento que

interage com as pedagogias e o modo de abrigar as atividades essenciais para o tipo de ensino aplicado. (KOWALTOWSKI, 2011 *apud* BRASIL; SILVA, 2018, p. 192).

Assim, valorizar o programa de necessidades, estruturando um levantamento detalhado dos problemas e as possíveis soluções, adotar um processo participativo e incentivar o debate, são medidas que irão enriquecer todo o processo de projeto, disponibilizando a base necessária para a sua execução (SANOFF, 2001).

Ainda é visto como essencial para a qualidade da educação o papel do professor, o tratamento apropriado para o conforto térmico, luminoso e acústico. Esses agentes ambientais, quando não são devidamente gerenciados, afetam negativamente o ambiente escolar e o rendimento de estudantes, docentes e demais membros da equipe. Devido à sua escala continental, o Brasil apresenta uma grande diversidade em termos de topografia, morfologia e clima. Isso evidencia que definir normas para a gestão do conforto ambiental não é a solução mais eficaz para projetos. Portanto, nota-se que a falta de conforto ambiental em edifícios afeta e reduz a qualidade dos ambientes educacionais.

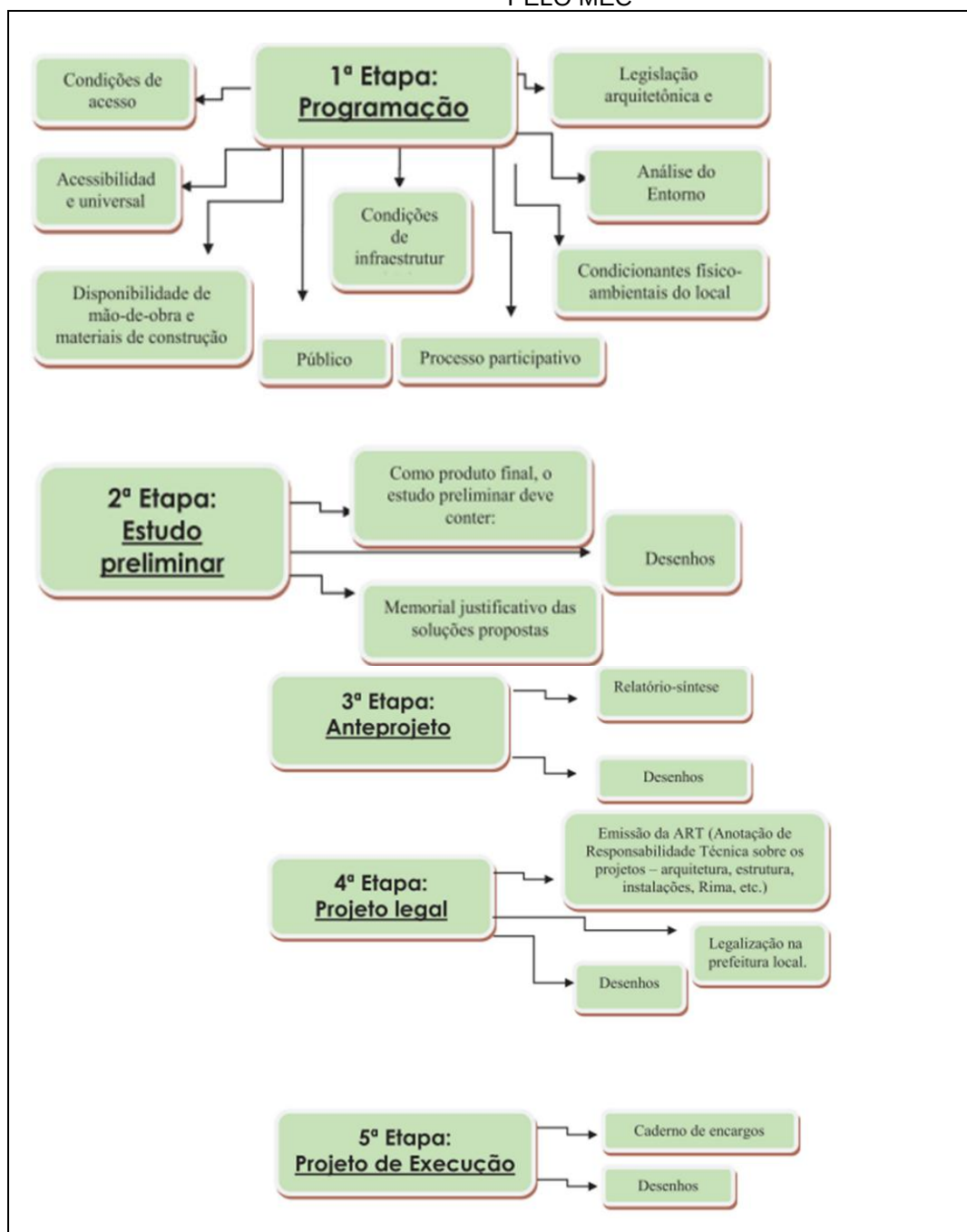
Portanto, é essencial o uso de ferramentas que permitam a análise e realização de simulações, visando satisfazer as demandas de conforto dos usuários. Historicamente, a construção de edifícios escolares no Brasil possui o objetivo de atender à crescente demanda por vagas em salas de aulas, assim a prioridade, muitas vezes, é a quantidade e não a qualidade do espaço de ensino- aprendizagem. O que se agrava quando se trata da realização de edificações públicas que dependem de fatores políticos e possuem limitações de prazos e orçamentos (FERREIRA; MELLO, 2006).

Assim, observa-se que a ocorrência de erros, na execução de projetos arquitetônicos, aumenta a probabilidade de paralisação de construções, pois interfere no cumprimento da previsão orçamentária, tornando necessários aditivos financeiros (BRASIL, 2014).

No método convencional de projeto das escolas no Brasil, o profissional contratado é instruído sobre as informações necessárias para a criação do projeto, a análise do terreno e a programação arquitetônica. Ele também precisa consultar manuais específicos e as regulamentações técnicas relevantes da ABNT e outros organismos. Também é possível aplicar esta norma ao projeto educacional,

de acordo com o manual de Desempenho de edifícios residenciais de até cinco andares (ABNT, 2008). Embora o Ministério da Educação e Cultura (MEC) recomende que o processo de elaboração de projetos de arquitetura escolar seja realizado conforme a figura 1, com o objetivo de garantir a qualidade do produto final, existem diversos desafios na fabricação deste tipo de construção.

FIGURA 1 - ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEFINIDAS PELO MEC



FONTE: (BRASIL; SILVA, 2018, p. 194)¹³.

¹³ Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 10, n. 21, p. 187–197, maio/ago. 2018. Disponível em:

A dificuldade desse modelo de projeto reside na ausência de flexibilidade. O programa de necessidades e detalhamento pode atuar como um catalisador na criação de escolas que seguem o mesmo padrão volumétrico, ignorando as especificidades locais e as demandas da comunidade em vigor, resultando em uma série de problemas funcionais e ambientais.

Os espaços de aprendizagem devem transmitir estímulos aos alunos, na intenção de que este se envolva numa investigação do espaço ao seu redor, proporcionando oportunidades de uma aprendizagem prazerosa e a realização de atividades pedagógicas criativas e seja um espaço de convívio da comunidade local. (WALDEN, 2009 *apud* ALVARES; KOWALTOWSKI, 2015, p. 42).

Na mesma direção, para Cruz e Carvalho (2004), “o prédio de uma escola é a concretização de uma visão da educação e de seu papel na construção da sociedade”.

Assim, o ambiente escolar e sua estrutura exercem grande influência no ensino e na aprendizagem, atuando de forma colaborativa ou representando um obstáculo para o desenvolvimento do processo educativo.

3.2 ESPAÇOS ESCOLARES

O segredo de uma educação de alta qualidade não se limita apenas à didática do docente e aos livros de qualidade. O ambiente educacional onde os alunos estudam também tem um impacto significativo no seu aprendizado. Os requisitos de conforto acústico, térmico, luminoso e até paisagístico impactam diretamente no comportamento e foco de atenção de cada um. No Brasil, os projetos educacionais oscilam bastante entre os setores privado e público, sendo possível encontrar soluções de excelente qualidade.

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 1987, p. 177).

Segundo Foucault, a singularidade do edifício está diretamente ligada ao propósito da educação contemporânea de disciplinar, por meio do monitoramento, diagnóstico e correção, resultando no sujeito submetido como consequência do poder disciplinar.

Os ambientes de ensino na Educação Infantil desempenham um papel fundamental no crescimento das crianças, pois são essenciais para sua formação e aprendizado. É necessário que esses espaços sejam estruturados de maneira a estimular as habilidades dos pequenos e instigar sua curiosidade. Considerando que o espaço físico disponibilizado às crianças necessita de uma preparação cuidadosa, é importante respeitar seus direitos. Quando essa primeira experiência escolar é realizada de maneira especial e a criança se sente feliz e acolhida, isso impacta significativamente sua vida.

Cabe destacar, mais uma vez, o entendimento de que a construção do espaço, é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando de modo simultâneo, diferentes influências mediatas e imediatas, advindas da cultura e do meio nos quais estão inseridos seus autores. (HORN, 2004, p.116).

É importante enfatizar que simplesmente fornecer objetos e materiais para as crianças não é suficiente para ocupar seu tempo na escola. É essencial estruturar o ambiente de maneira adequada, alinhando-o com as atividades e metas que se deseja alcançar, para que esse tempo seja aproveitado de forma proveitosa e com resultados positivos.

3.3 ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção arquitetônica voltada para a educação infantil precisa refletir toda a singularidade dessa fase do desenvolvimento humano, garantindo espaços que promovam acolhimento, segurança, autonomia, interação e estímulo ao brincar e à aprendizagem. Cada um dos projetos que realizamos é um desafio significativo de inventividade e inovação. Entre 3 e 5 anos, os pequenos iniciam o desenvolvimento da autonomia. Durante esse período, a criatividade floresce, surgem os amigos imaginários e não existem barreiras para a imaginação.

Esses ambientes servirão para receber crianças em uma etapa em

que seus movimentos estão se tornando mais estáveis e enfrentar obstáculos se torna um desafio cotidiano. Os profissionais da arquitetura, tem a oportunidade de desenvolver móveis que incentivem a movimentação e ajudem no crescimento motor dos pequenos.

Inquestionavelmente, as instituições escolares podem ser compreendidas e remodeladas em um espaço incentivador de ensino e de bem-estar, essencialmente quando objetivam o desempenho de projetos que compreendem a participação ativa e comprometida de educadores, pais e alunos, e que possibilitem momentos criativos, em que aconteçam as oportunidades de reflexão (TOME *et al.*, 2017 p. 15).

Para a instituição escolar ser designada como uma instituição promotora de socialização e aprendizagem, a mesma precisa ter uma visão integral das crianças, levando em consideração os sujeitos em suas totalidades, singulares e seres de um contexto.

A instituição escolar desenvolve a função de possibilitar um espaço saudável, procurando interações construtivas e coerentes. Porém, nem sempre há a compreensão da importância das áreas externas e internas para que haja essas interações.

Os sentidos estão extremamente apurados e a curiosidade é uma grande parceira dos arquitetos, permitindo que eles criem soluções originais, vibrantes e lúdicas para salas de aula, espaços de brincadeiras e pátios. Um aspecto fundamental de nossos projetos é garantir que a arquitetura dialogue com a abordagem pedagógica da instituição. Uma escola tradicional exige elementos distintos de uma que adota a filosofia montessoriana, por exemplo.

O intuito das práticas da Educação Infantil, de acordo com Anísio Teixeira, é assegurar que os espaços representantes do ambiente escolar expressem a filosofia, o método de ensino e a trajetória da escola, mesmo que esta seja uma nova jornada que está se iniciando.

Reconheçamos, entretanto, que nenhum outro elemento é fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor como o prédio e suas instalações. (TEIXEIRA, 1951, s/p.).

O espaço físico é um verdadeiro desafio vivenciado pelos seus usuários, que traz uma riqueza infinita ao processo de aumento da aquisição de experiências e conhecimentos, pois, ao interagir com ele, constroem e reconstróem experiências,

habilidades e competências.

A arquitetura para a Educação Infantil deve traduzir os princípios pedagógicos dessa etapa, como o cuidado, o brincar, a interação e a exploração, em espaços físicos que estimulem o desenvolvimento integral da criança, pois cada projeto que nós professores executamos é um grande desafio de criatividade e reinvenção. Toda instituição de ensino deve possuir uma identidade distinta, devendo cada criança ser refletida naquele ambiente, e cada iniciativa precisa ser singular e totalmente extraordinária.

Ao projetar um ambiente escolar que tenha como foco o acolhimento das crianças, visando seu sucesso e desenvolvimento, cria-se um impacto significativo em suas vidas, especialmente na Educação Infantil. Para muitas delas, esse é o primeiro encontro com a escola, o que torna essencial que o espaço seja cuidadosamente planejado. Deve ser um local caloroso e agradável, que promova a interação, o aprendizado, as conquistas, a liberdade e o compartilhamento. Em suma, um espaço onde as crianças possam aprender de forma lúdica.

A autora defende a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, no sentido de proporcionar um espaço que, ao invés de confinar a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança. (LIMA, 1988, p. 23).

O espaço escolar, principalmente quando o assunto é Educação Infantil, precisa ser um ambiente preparado e pensado para as crianças, deve ser um lugar acolhedor, prazeroso e alegre, onde elas se sintam à vontade em estar lá. Cada criança é única, tem o seu jeito, suas qualidades, seus defeitos, seus desejos, sua maneira de pensar, seu comportamento, portanto, nada mais justo para elas do que ter um lugar de aprendizado e convívio onde possam se sentir bem, e que favoreça a sua aprendizagem. Portanto é fundamental que o ambiente escolar promova o respeito à diversidade, buscando estratégias que atendam às necessidades individuais sem comprometer o bem-estar do grupo. O desafio da escola está em equilibrar a atenção ao aluno como ser único, com a construção de valores coletivos como respeito, a empatia e a cooperação.

A escola como espaço na educação infantil é um lugar de convivência e socialização, trocas de experiências e afetos, ampliação e inserção sociocultural, onde a criança partilha desde o início experiências, sujeitas a

tempo e espaço coletivo, em diversos graus diferentes, e sempre sob o controle de diferentes adultos. Sendo assim é fato que a educação não só compreende com o que acontece na mente, no racional, mas envolve também o corpo e a emoção. (GUIMARÃES, 2006, p. 38).

Os espaços na Educação Infantil apresentam-se como fortes aliados no processo de aprendizagem da criança, concretizados em um cenário estimulante onde a criança pode se desenvolver e ser capaz de se movimentar, agir, construindo de forma positiva sua autonomia. Para que os espaços de aprendizagem se constituam como ambientes de integração dessa ideia de aprendizagem estimulante, faz-se necessário instigar nos alunos o interesse pelo descobrimento, com atividades planejadas por meio do lúdico, por exemplo.

Entender e compreender as crianças no espaço de educação é um direito e dever do professor, pois é desta maneira que o mesmo consegue investigar e identificar as dificuldades e facilidades do aluno enquanto encontra-se em ação, e posteriormente traçar a melhor estratégia para que possa superar seus obstáculos.

Os espaços de aprendizagem destacam-se por permitirem que o trabalho em sala de aula ocorra de forma organizada, de modo a dar funcionalidade aos materiais e brinquedos, com vistas a atingir o objetivo, a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, conforme DCNEI (Artigo 8º, Inciso II).

Sobre o conceito de espaço como meio de evolução do ser vivo, Wallon é um dos pensadores que valoriza esse conceito, conforme explica Horn (2004, p. 17): “Confirma Wallon, qualquer ser humano é biologicamente social desde o seu nascimento. Por conseguinte, deve adaptar-se ao meio social, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais”.

Assim, entende-se que sozinho o bebê não sobrevive, e que a sobrevivência depende da intermediação de parceiros mais experientes”. Horn (2004) ainda acrescenta que, apesar da relação brincadeira - desenvolvimento pode ser comparada a relação instrução - desenvolvimento, o ato de brincar é proporcionado como um suporte básico para as mudanças da necessidade da criança.

Cabe destacar, mais uma vez, o entendimento de que a construção do espaço, é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando de modo simultâneo, diferentes influências mediatas e imediatas, advindas da cultura e do meio nos quais estão

inseridos seus autores. (HORN, 2004, p.116).

Vale reafirmar, então, que não basta apenas disponibilizar objetos e materiais às crianças para que preencham seu tempo dentro da escola, mas organizar o espaço de acordo com a atividade e objetivo a ser alcançado por elas, afim de que este tempo seja preenchido com qualidade e resultados satisfatórios.

A organização dos espaços na Educação Infantil vem sendo objetivada e construída enquanto proposta educativa para a primeira infância, onde se mostra como fundamental para o desenvolvimento da criança e suas habilidades motoras, cognitivas ou afetivas, devido a sua extensa possibilidade de atividades e aprendizados dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, os espaços precisam ser agradáveis, dinâmicos e envolventes, onde as crianças se sintam à vontade para interagir e aprender, pois a criança precisa ter liberdade e segurança no espaço onde está.

É notório que a Educação Infantil nos últimos tempos, tem buscado por novas estratégias pedagógicas que buscam pela organização da vida coletivas nas escolas que cuidam das crianças pequenas. Destaca ainda que a utilização dos espaços de aprendizagem, vem sendo um recurso eficaz na organização dos ambientes da sala de aula da educação infantil e vem sendo incorporada a filosofia educacional das escolas. Onde as crianças adquirem uma grande quantidade de conhecimento através da exploração regular e ativa no mundo. (GADANI, 2017, p. 78).

O espaço escolar é, ao mesmo tempo, o conjunto de materialidades que compõem os variados ambientes frequentados por educadores e estudantes. Nesse sentido, o espaço escolar se torna uma ferramenta que ajuda crianças e adolescentes não só a aprender a ler e contar: é o local onde aprendem a se comunicar, fazer amigos, resolver conflitos e ter experiências de aprendizagem.

É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua ação. (LIMA, 1988, p. 35).

A Arquitetura Escolar, considerada como um objeto de reflexão e pesquisa, tem suscitado muitas publicações na literatura aberta, nas quais se constata uma preocupação em sistematizar os conceitos e as estratégias de projeto como ferramentas de apoio à concepção do edifício escolar. Nesse sentido, é dada ênfase ao dimensionamento e aos padrões de habitabilidade do espaço físico

escolar edificado e à racionalização dos processos construtivos.

Mesmo reconhecendo a importância desse enfoque sobre a temática Arquitetura Escolar, entende-se que ainda existe uma lacuna entre a reflexão teórica e a realidade concreta das edificações escolares, especialmente as destinadas à Educação Infantil. Diversas creches e pré-escolas funcionam em condições precárias de instalações e de suprimento de serviços básicos, tais como, por exemplo: água, esgoto sanitário e energia elétrica.

Além da carência de infraestrutura básica, considera-se que a maioria dos edifícios escolares restringe o processo educativo, ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus arranjos espaciais no desenvolvimento infantil. A inexistência (ou a precariedade) de parque infantil, por exemplo, priva as crianças da convivência e da exploração do espaço e das atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural.

O ambiente escolar funciona como o “terceiro professor”. O espaço físico influencia a forma como as pessoas convivem nele e também estimula e facilita o ensino. Para Doris, o projeto arquitetônico deve dialogar com a pedagogia da escola e a construção deve ser feita em parceria com a comunidade escolar. (KOWALTOWSKI, 2011, p.187).

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. As relações entre usuários estão diretamente vinculadas ao grau de interação e à capacidade de resposta dos edifícios e instalações escolares às atividades neles realizadas.

Assim, a noção de edifício escolar saudável passa necessariamente pela adequação de seus edifícios ao meio ambiente, bem como pela promoção da interação entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento infantil.

Segundo as recomendações da Unesco (1998; 2001), o prédio escolar, [...] deve ser seguro e atraente em termos de seu projeto global, funcionalidade no layout; deve dar condições para que seja efetivamente possível um ensino efetivo, atividades extracurriculares em especial em áreas carentes e rurais atuando como um centro comunitário. Deve ser construída a escola em conformidade com padrões sanitários, tendo durabilidade, adaptabilidade e deve requerer uma manutenção

econômica. [...] É preciso enfatizar o controle local no desenvolvimento de práticas educacionais sustentáveis.

É papel do arquiteto projetar espaços únicos e com as características que atendam os usuários. Porém, na esfera pública, por economia e, muitas vezes, falta de conhecimento do poder que um espaço exerce sobre uma pessoa, um mesmo projeto é reproduzido em diversas visões diferentes. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 114).

Dessa forma, ocorre a padronização e a homogeneização na experiência dos usuários. No entanto, na esfera pública, devido à questão econômica e, muitas vezes, à falta de entendimento sobre o impacto que um espaço pode ter sobre um indivíduo, um mesmo projeto acaba sendo replicado em inúmeras cidades e regiões distintas.

Esse exemplo se aplica à maioria das escolas brasileiras, principalmente às escolas públicas, resultando em uma produção em série de construções que não são funcionais para a maioria dos alunos, professores e funcionários, além de serem extremamente desconfortáveis na maioria dos casos. Isso vai à direção contrária dos princípios de sustentabilidade, tão falados dentro da sala de aula, pois uma edificação que não foi projetada para aquele local tende a gastar mais água, energia e, conseqüentemente, mais recursos financeiros.

O espaço escolar também faz parte do processo pedagógico, uma vez que vai influenciar na atenção, na percepção, na alegria, no prazer, na criatividade, na concentração e na aprendizagem dos alunos. Não só os ambientes, mas as edificações em si não são nada sustentáveis, já que são feitas em alvenaria, concreto, aço e vidro, contribuindo para que o setor da construção civil seja o maior consumidor de matéria prima e recursos naturais do planeta, chegando a gastar cerca de 50% de todos os recursos. (POL, 1996 *apud* MARTINS; GONÇALVES, 2014, p. 623).

Na maioria dos casos, esses edifícios gastam grande parte de seu orçamento com energia, já que, além de iluminação artificial, uma edificação que não foi projetada para aquele local também precisa de ventilação artificial para o conforto de seus usuários.

As questões relacionadas com a sustentabilidade nas edificações dizem respeito a um conjunto de enfoques diferenciados que devem ser considerados, desde a concepção do projeto, a utilização do prédio e uma posterior reabilitação ou seu desmonte. Devem ser tratadas as condições ambientais da escola e do seu entorno, incluindo: higiene e condições físico-sanitárias e de

conforto para os distintos usuários daquele espaço: crianças, seus familiares, professores e funcionários.

Dentro ainda do enfoque sustentável, está a necessidade da interação com a comunidade, desde a concepção do projeto, passando pelo conhecimento das atividades da escola e do processo educacional praticado. O conhecimento sobre as práticas, tecnologias e materiais usados na edificação escolar poderá ser assimilado pela comunidade, tendo em vista a sua inclusão em atividades participativas, proporcionando o cuidado e a segurança da escola.

O espaço escolar é um espaço pedagógico e público, onde as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo. A estrutura física, organização, manutenção e segurança da escola revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve.

O conforto térmico de um ambiente é essencial para o bem estar e o desenvolvimento das atividades dos usuários. Situações de desconforto, causadas por temperaturas extremas, falta de ventilação adequada, umidade excessiva combinada com temperaturas elevada radiação térmica provocada por superfícies muito aquecidas, são prejudiciais. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 188).

Para que um espaço escolar seja considerado educativo, o projeto arquitetônico deve ser adequado à proposta pedagógica. Uma escola tem muito espaço, então é importante que eles sejam agradáveis para apoiar e transmitir conhecimento: paredes, fachadas, salas de aula, corredores, pátios, banheiro, refeitório e outros locais podem se transformar em locais de circulação de reais saberes.

O espaço é a dimensão material do currículo. E a escola, o seu lugar. O cotidiano de uma escola é marcado pela presença de seres e objetos discriminados, hierarquizados internamente não por seus próprios integrantes, mas pelas determinações do mundo político que delimitaram sua institucionalização. O professor se movimenta, conseqüentemente, em um espaço que mais dificulta que favorece a realização de seu tempo de trabalho e que frequentemente desconsidera a própria natureza do mesmo. Mas é também o cotidiano que permite abrir espaço, viabilizando a intersubjetividade no tempo-presente para a construção do tempo-futuro da escola. (ALVES, 1998, p.17).

A dimensão física do currículo é o espaço, diante desse fato é possível perceber a importância desta construção. Esse ambiente deve ser pensado para auxiliar no currículo e trazer vantagens e auxílios durante as propostas apresentadas para as crianças.

A rotina de uma instituição de ensino é caracterizada pela presença de indivíduos e elementos que são classificados e organizados internamente não por seus próprios membros, mas pelas imposições do contexto político que definiram sua formalização. O educador, por sua vez, atua em um ambiente que, muitas vezes, dificulta mais do que facilita a execução de suas atividades, frequentemente ignorando a essência de seu trabalho.

4 ARQUITETURA DOS CMEIs EM PARANAGUÁ

Esta análise de natureza qualitativa será conduzida por meio de uma revisão de literatura e da análise de documentos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá, dentre eles, os escolhidos para a pesquisa foram o *CMEI Prefeito Mário Roque*, construído em 2016 antes da Elaboração das Etapas do Projeto de Educação Infantil definidas pelo MEC, e o *CMEI Professor Oziel Prado Tavares*, construído em 2024, após a Elaboração das Etapas do Projeto de Educação Infantil definidas pelo MEC. Para este estudo, serão utilizadas as informações que constam nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolhidas e nas diretrizes do projeto, que serão examinadas em consonância com as orientações contidas nos registros oficiais elaborados pelos níveis federal, estadual e municipal em relação aos ambientes da Educação Infantil.

O intuito é criar conexões entre os teóricos analisados, os documentos revisados e a realidade atual dos espaços disponibilizados pelos CMEIs, no Município de Paranaguá, buscando, assim, melhorar a qualidade dos ambientes na Educação Infantil.

TABELA 4 - QUANTIDADE DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Espaços educativos	Quantidade	Localização
CMEIs	26	Urbana
CMEIs	02	Campo/ Ilha

FONTE: Tabela Elaborada pela pesquisadora com base nas análises de conteúdos, 2025¹⁴.

Será de competência da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral a viabilização dos processos educacionais no Ensino Fundamental e na Educação Infantil ofertados pelo Município, possibilitando o desenvolvimento das várias dimensões de formação humana, com as seguintes atribuições:

- definir a política educacional no âmbito da rede municipal de ensino;
- realizar o planejamento operacional e executar as atividades pedagógicas consoante a legislação vigente;
- administrar as unidades educacionais a ela vinculadas;
- efetuar pesquisas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino fundamental;
- definir e administrar indicadores

¹⁴ Dados disponíveis na página eletrônica: <https://semedi.paranagua.pr.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2025.

de desempenho para a rede municipal de ensino; - articular-se com outros órgãos municipais, demais níveis de governo, entidades da iniciativa privada e organizações não governamentais, para o desenvolvimento de ações educacionais direcionadas aos educandos da rede municipal; - realizar outras atividades correlatas¹⁵.

É bom lembrar que as observações serão direcionadas por meio de um roteiro, formulado através da literatura consultada e, em especial, nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil do Ministério da Educação, averiguando como a organização dos espaços é retratada, comparando os aspectos arquitetônicos dos dois CMEIs, e se os mesmos estão de acordo ou adaptados de modo que possibilitem a qualidade dos espaços dessas instituições de Educação Infantil. Os itens¹⁶ a serem estudados são:

A princípio foram levados em consideração dados gerais sobre o prédio: nome da instituição, inauguração, endereço, área construída, número de alunos e funcionários e possíveis modificações do projeto.

Em seguida foram considerados aspectos de localização e entorno do edifício escolar e caracterização do terreno (área, forma, topografia). A análise teve início pela implantação do edifício no terreno, sendo contemplados os seguintes parâmetros:

1. Entrada acessível;
2. Segurança com muros e grades;
3. Embarque e desembarque;
4. Área total;
5. Ventilação cruzada nas salas;
6. Orientação solar (privilegiar eixo norte-sul);
7. Sombreamento no parque infantil;
8. Espaços de transição entre área interna e externa.

Na organização espacial, será analisadas: a (1) planta e a (2) a disposição das salas de aula. No que diz respeito ao uso, analisar-se-ão: (1) os ambientes flexíveis e adaptáveis e (2) a segurança no uso de todos os espaços, e, no que se refere ao fluxo e acesso: (1) a fácil identificação dos ambientes e (2) o fácil acesso

¹⁵ Disponível em: <https://semedi.paranagua.pr.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2025.

¹⁶ Itens adaptados da dissertação: A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil nos Cmeis de Curitiba. SILVA, F. G. V. da. Orientador: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/browse?type=author&value=Silva%2C+Fernanda+Graziele+Valoto+da.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

dos ambientes. No quesito dimensionamento, será analisada a (1) área da sala de aula adequada à quantidade de alunos. Na parte de layout, será analisado sobre (1) a possibilidade de layouts diversos nas salas e (2) nichos e cantinhos infantis, ainda, será analisado o mobiliário como: (1) móveis na escala das crianças e (2) móveis na escala dos professores.

A partir dos itens apresentados anteriormente, serão analisados os dados arquitetônicos de duas unidades escolares de Educação Infantil em Paranaguá.

4.1 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “PREFEITO MÁRIO ROQUE”

A Instituição obteve a permissão para operar na área da Educação Infantil por meio da Resolução nº3931 /2016, de 22 de julho de 2016, com a finalidade de manter o ensino para crianças de 0 a 04 anos, ofertando Infantil 01, Infantil 02, Infantil 03 e Infantil 04, distribuídos da seguinte forma: Infantil I (integral) 07h20min às 16h20min, Infantil II - A (manhã) 07h20min às 11h20min, Infantil II - B (tarde) 13h20min às 17h20min, Infantil III - A (manhã) 07h20min às 11h20min, Infantil III- B (tarde) 13h20min às 17h20min e Infantil IV - A e B (manhã) 07h20min às 11h20min e Infantil IV - C e D (tarde) 13h20min às 17h20min.

As turmas são organizadas de acordo com a faixa etária:

- Infantil I (4 meses a 1 ano, 11 meses e 29 dias);
- Infantil II (2 anos a 2 anos e 11 meses e 29 dias);
- Infantil III (3 anos a 3 anos e 11 meses e 29 dias);
- Pré I (4 anos a 4 anos e 11 meses e 29 dias).

Foi inaugurada no ano de 2016, mas só iniciou seus trabalhos regularmente no ano de 2017, em períodos matutino, vespertino e integral, com 130 alunos e 25 colaboradores.

O *CMEI Prefeito Mário Roque* oferta Educação Infantil (Creche e pré- escola) e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Paranaguá, através da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral - SEMEDI. Está localizado à Rua Reinir Mariano de Mirando, nº 260, esquina com a Avenida Belmiro Sebastião Marques, Porto Seguro, no município de Paranaguá, no perímetro urbano, atende os bairros

próximos: Jardim Ouro Fino, Jardim Jacarandá, Porto Seguro e Jardim Pantanal.

O *CMEI Prefeito Mário Roque* caracteriza-se como uma unidade educacional voltada à plena e total necessidade da criança, seguindo as mudanças que ocorrem em todos os segmentos da sociedade de forma dinâmica e globalizada, possibilitando que cada um interaja como sujeito atuante e caracteriza-se como uma unidade educacional que atende às necessidades da criança, família e comunidade.

A Proposta Pedagógica do *CMEI Prefeito Mário Roque* foi formulada através do envolvimento e reflexão da comunidade do entorno do CMEI e da comunidade escolar propriamente dita, pais e funcionários, onde os fundamentos estruturados utilizam-se da base de um Planejamento Participativo/Colaborativo, estabelecendo diretrizes capazes de proporcionar à criança a inserção no contexto social.

FIGURA 2 - CMEI PREFEITO MÁRIO ROQUE – ESPAÇO EXTERNO



FONTE: Acervo Municipal, 2025 ¹⁷.

4.1.1 Análise segundo os itens escolhidos

O *CMEI Prefeito Mário Roque* possui entrada acessível, contendo muros e grades. Dispõe de área de embarque e desembarque. Há ambientes com iluminação e ventilação adequadas, onde possui 05 salas de aula amplas, com ar- condicionado, sendo que todas as salas são térreas. A sala 01, sala do Infantil 02, possui lavabos e chuveiros, a sala 02, sala do Infantil 01, contém duas banheiras adaptadas com chuveiros, na sala 03, onde localizam-se as turmas de Infantil 03 e a sala 04 e 05, ficam turmas de Infantil 04, que possuem 02 banheiros separados (feminino e

¹⁷ Disponível em: <https://www.paranagua.pr.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2025.

masculino), com vasos sanitários e pias, adaptados ao tamanho das crianças, contendo, ainda, chuveiros. Além disso, há nesse espaço 03 banheiros para funcionários, 01 pátio adaptado para o refeitório, 01 cozinha ampla, 01 lavanderia, 01 dispensa (alimentos), 01 depósito de materiais de limpeza, 01 depósito para reciclados, 01 anfiteatro, espaços poliesportivos sem cobertura com parque, 01 sala para professores, 01 secretaria, 01 almoxarifado para materiais pedagógicos, 01 sala para direção e coordenação/orientação, possui pátio coberto. Há uma sala do infantil IV que não possui solário, porém todas as outras dispõem deste espaço.

FIGURA 3 - CMEI PREFEITO MÁRIO ROQUE - SOLÁRIO



FONTE: Acervo da prefeitura, 2025¹⁸.

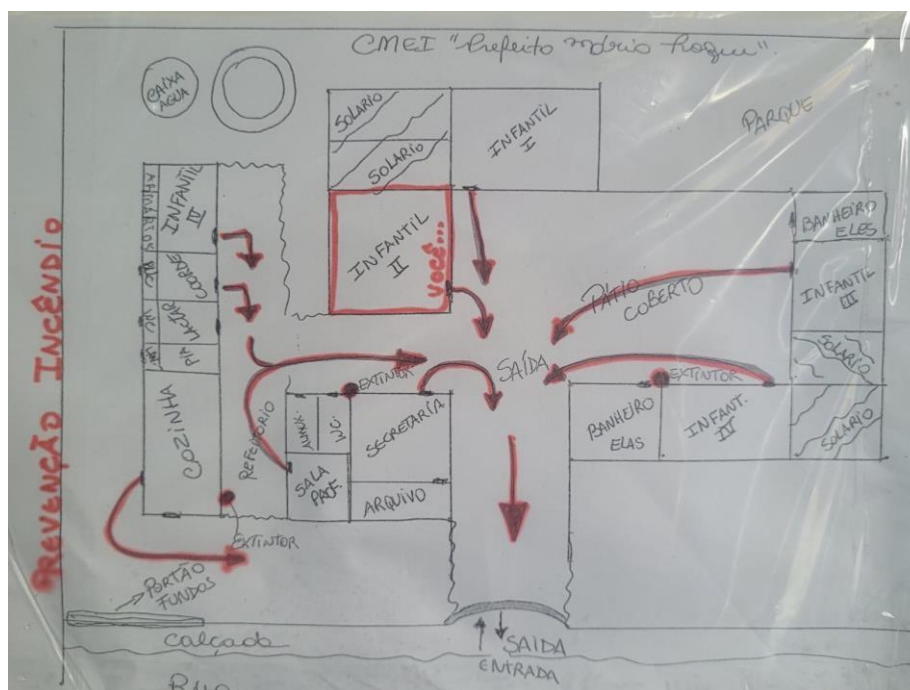
Art. 26: O imóvel deverá estar adequado à Educação Infantil e atender as normas de segurança, condições de localização, acesso, salubridade, saneamento, higiene e de infra-estrutura estabelecidas pela legislação municipal e estadual. (COMED, p.14).

As salas de aula, em algum momento do dia, recebem os raios de sol e ventilação privilegiada, a área externa o CMEI dispõe de algumas árvores, partes de gramado e outras com piso de concreto. As partes de transição entre as áreas são bem divididas para facilitar o acesso.

Nos documentos analisados, não foi possível encontrar a área total do terreno e a planta encontrada foi desenhada por funcionários.

¹⁸Disponível em <https://www.paranagua.pr.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FIGURA 4 - CMEI PREFEITO MÁRIO ROQUE - PLANTA DESENHADA POR FUNCIONÁRIOS



FONTE: Acervo da SEMEDI, Paranaguá, 2025¹⁹.

O CMEI conta também com banheiros e ambientes adaptados e seguros, locais de fácil acesso e identificação, fazendo com que as pessoas, que tiverem acesso ao interior do CMEI, encontrem os ambientes facilmente. As salas de aula comportam a quantia de alunos que estão disponíveis na matrícula. As tomadas algumas são acima de 1 metro para que as crianças não venham ter acesso, mas isso não se torna um padrão nas salas de aula.

As salas dispõem de poucos móveis para que não haja o conflito juntamente com as crianças, evitando, assim, acidentes diários.

4.2 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “PROFESSOR OZIEL PRADO TAVARES”

O Centro Municipal de Educação Infantil Professor Oziel Prado Tavares foi inaugurado em 28 de julho de 2024, integrando o cronograma de eventos alusivos ao aniversário da cidade de Paranaguá. A instituição vai abrigar cerca de 120

¹⁹ Disponível em :

<https://semedi.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/PPP%20CMEI%20Prefeito%20M%C3%A1rio%20Roque%281%29>. Acesso: 29 mar. 2025.

crianças e contempla a região dos bairros Santos Dumont, São Vicente e Jardim Guaraituba. Este CMEI oferta Educação Infantil (Creche) e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Paranaguá, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral - SEMEDI.

O Centro Municipal de Educação Infantil Professor Oziel Prado Tavares, situa-se na rua Xingu 605, CEP 83209420, no bairro Jardim Guaraituba, Paranaguá, no Paraná. O horário de funcionamento das turmas do período da manhã é das 07H20/11H20, período da tarde das 13H20/17H30 e as turmas de integral das 07H20/16H20.

O CMEI possui 6 salas, sendo 2 salas do Infantil 1, 2 salas do Infantil 2, e 2 salas de Infantil 3. As turmas são organizadas de acordo com a faixa etária:

- Infantil I (4 meses a 1 ano, 11 meses e 29 dias);
- Infantil II (2 anos a 2 anos e 11 meses e 29 dias);
- Infantil III (3 anos a 3 anos e 11 meses e 29 dias).

O CMEI dispõe de instalações e equipamentos resguardadas às especificidades etárias das crianças e/ou estudantes. Sendo distribuídos da seguinte forma: 6 salas referência, 1 sala multiuso, 4 banheiros, 5 banheiros para funcionários, 1 sala dos professores, 1 sala de direção, 1 cozinha, 1 lactário, 3 salas de depósitos, 1 refeitório, 1 lavanderia, 1 rouparia, 1 copa, 1 sala de guardar utensílios, 1 sala de lavagem, 1 pátio coberto, 1 pátio descoberto, 1 pátio externo, 1 sala para depósito de lixo orgânico, 1 sala para depósito de lixo reciclável e 2 áreas de circulação.

FIGURA 5 – CMEI PROFESSOR OZIEL PRADO TAVARES



FONTE: Acervo da prefeitura, 2025²⁰.

²⁰ Disponível em : <https://www.paranagua.pr.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.

4.2.1 O espaço dos CMEIS: organização da arquitetura escolar

O CMEI *Professor Oziel Prado Tavares* conta com 600 metros quadrados, possui entrada acessível, contendo muros, grades e portões de acesso. Dispõe de área de embarque e desembarque. Diante de algumas imagens disponíveis, na página do CMEI, é possível perceber que há ambientes com iluminação e ventilação adequadas, havendo cortinas para proteção da luz solar se necessário for. Há ambientes com pisos de concretos e áreas verdes com gramado. No Projeto Político Pedagógico – PPP, não há detalhes sobre a distribuição das salas e banheiros. Sobre a mobília ou layout das salas, também não foi possível encontrar descrições através do documento disponível na página da Secretária de Educação. As observações descritas acima estão disponíveis em imagens encontradas na página do CMEI.

Talvez porque o CMEI tenha sido inaugurado no ano de dois mil e vinte quatro, e com funcionamento somente este ano, o PPP ainda esteja incompleto, precisando de ajustes e descrições mais precisas quanto à arquitetura e aos espaços de distribuição.

FIGURA 6 - ESPAÇO MUSICAL



FONTE: Rede social do CMEI Oziel Prado, 2025²¹.

²¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/people/Cmei-Oziel-Prado-Tavares/61568635048496/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FIGURA 7 - ESPAÇO EXTERNO DO CMEI



FONTE: Rede social do CMEI Oziel Prado, 2025.

FIGURA 8 - CRIANÇA BRINCANDO



FONTE: Rede social do CMEI Oziel Prado, 2025.

FIGURA 9 - CRIANÇA EXPLORANDO O ESPAÇO EXTERNO DO CMEI



FONTE: Rede social do CMEI Oziel Prado, 2025.

FIGURA 10 - CRIANÇA EXPLORANDO O ESPAÇO INTERNO DO CMEI



FONTE: Rede social do CMEI Oziel Prado, 2025.

A sala multiuso deve ser adaptável para diferentes usos, como exposições de vídeos, atividades em grupo e eventos especiais. Poderá ser equipada com projetor e tela ou um sistema de TV grande, além de cadeiras e almofadas confortáveis para as crianças assistirem aos vídeos. Todas as salas possuem solário com grama e as paredes com cerâmicas, um espaço que poderá ser muito utilizado para as vivências com elementos da natureza, criar pequenos jardins ou vasos para plantar sementes e observar o crescimento das plantas.

4.3 A ARQUITETURA DOS CMEIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR EM PARANAGUÁ

Diante dos itens analisados e comparados nas duas unidades de ensino que contemplam a Educação Infantil, em Paranaguá, entre o CMEI construído antes de dois mil e dezoito e o CMEI construído em dois mil e vinte quatro, após a construção das Etapas de Elaboração do Projeto de Educação Infantil definidas pelo MEC, foi possível perceber que há muitas semelhanças entre eles, mas a importância de haver um documento norteador para as obras destinadas à Educação Infantil não parece ainda fazer tanto efeito para que esta obra seja de fato realizada, conforme toda a elaboração a qual o MEC dispõe.

Na questão da planta e da metragem da área total, ambos os CMEIs deixam a desejar, pois não contêm, em seus PPPs, a planta do CMEI, a qual deveria estar anexada, já que se sabe que deve existir uma planta antes da execução da obra. O *CMEI Professor Oziel Tavares Prado* se destaca pela sua localização, uma área próxima de casas mais bem elaboradas e boa infraestrutura, sendo próximo do Aéreo Parque (local de lazer), academias e mercados, frequentados por pessoas com nível financeiro mais elevado. Este CMEI tem a vantagem de ser novo, dispondo de brinquedos novos para a faixa etária que são atendidas. Há também áreas para a realização de diversas atividades.

Já na questão de terreno, pelas imagens, foi possível perceber que o espaço externo do *CMEI Prefeito Mário Roque* fica em vantagem por haver terreno maior, com espaço para futuras ampliações e construções de outros ambientes, também conta com árvores e um espaço maior de gramado. O solário só é possível utilizar em um período, em determinadas salas, pois, no período oposto, o sol fica ocupando

todo o espaço, sem a possibilidade de uso. Há brinquedos grandes que ficam expostos ao sol e à chuva, na parte externa sem cobertura, e também há brinquedos na parte do pátio coberto. No que diz respeito à localização, ele está afastado do centro da cidade, localizando-se em um bairro com índice elevado de criminalidade, sendo rodeado de famílias mais carentes e com poder aquisitivo baixo.

Uma semelhança que se percebe entre ambos os CMEIs são os portões, o qual possuem portões separados próximo da entrada da cozinha para que os alimentos sejam deixados sem atrapalhar o fluxo da entrada das crianças. Os refeitórios são locais com mesas e bancos pequenos, usados somente pelas crianças, e ambos em local com parte aberta para a área externa.

Diante das imagens observadas, foi possível perceber que os dois CMEIs possuem cortinas para evitar a entrada de luz solar indesejadas, as salas tem ar condicionado e janelas amplas com altura acessível para as crianças terem a visão da parte externa. Por meio da análise dos documentos, foi possível perceber que ambas instituições dispõem dos itens básicos para se ter e para oferecer às crianças que ocupam tais espaços uma permanência com qualidade.

Se considerarmos a escola como um espaço essencial para a infância em nossa sociedade, é fundamental reavaliar como são projetados, organizados e utilizados os prédios escolares. É necessário refletir sobre a relevância das condições desses ambientes para que seus usuários possam se apropriar e experimentar o espaço e as atividades que nele ocorrem, transformando-o em um local significativo. Um local que inspire a curiosidade pelo aprendizado e que propicie às crianças a vivência de sua infância ao lado de seus colegas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, mostra que a Educação Infantil já teve grandes avanços, mas ainda estamos caminhando para uma primeira etapa, quem sabe um dia, de excelência, para que verdadeiramente a criança seja respeitada em todos os seus aspectos.

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento. (WALLON, 2008, p. 33).

Para Wallon, o espaço não é apenas um cenário, mas um elemento dinâmico e significativo que influencia o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do indivíduo. A relação do indivíduo com o espaço, em todos os seus aspectos, é fundamental para o desenvolvimento da sua consciência de si, das suas relações sociais e da sua compreensão do mundo.

Wallon defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. De acordo com o autor, o afeto pode ser expresso de três maneiras: a *emoção*, que se caracteriza por ativar as reações orgânicas, ou seja, não controlada pela razão; o *sentimento*, que tem caráter cognitivo, em que o indivíduo expressa o que sente; e a *paixão*, que é caracterizada pelo autocontrole – o indivíduo controla suas emoções.

Dessa forma, observa-se que o afeto se faz presente em todos os momentos, movimentos e circunstâncias das ações humanas. O ambiente possibilita a proximidade ou o afastamento nas sensações de bem-estar ou mal-estar.

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017b) afirma que a educação é uma tarefa compartilhada entre a família e o governo, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos e prepará-los para a cidadania. A partir desse entendimento, a importância do ambiente escolar para a qualidade da educação e sua relevância para a sociedade tornam-se evidentes. Portanto, quando falamos em espaço e lugar se tratando de ambiente escolar, estamos indo além da estrutura física da escola. O espaço escolar é, sim, o ambiente construído (as salas de aula, o pátio, a biblioteca), mas o lugar escolar é algo mais profundo: é onde se constroem relações, memórias, identidades e

sentidos. É o espaço ressignificado pela vivência das pessoas que ali convivem. O espaço educacional deve integrar aprendizado, lazer, obrigações e responsabilidades em um único local.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 8).

É fundamental que o planejamento das instituições de ensino incorpore todos esses aspectos para atender às necessidades dos alunos, professores, funcionários e da comunidade ao redor, aumentando sua influência de maneira positiva, além de suas limitações físicas, por meio de uma educação de excelência, que transforme vidas.

Assim, surgem desafios na criação de estruturas escolares que se adequem e respondam ao projeto pedagógico, que levem em consideração as demandas específicas, que considerem as condições climáticas e geográficas do local onde o edifício será construído, que reúnam todos os envolvidos em um sistema educacional e que atendam à comunidade a que se destina.

Dessa forma, a satisfação dos usuários com a arquitetura escolar está intimamente relacionada ao conforto ambiental, que inclui aspectos térmicos, visuais, sonoros e funcionais, proporcionados pelos espaços internos e externos da escola. Esses fatores devem ser avaliados de forma técnica, além de serem mediados por feedbacks e observações sobre o uso dos ambientes escolares, utilizando metodologias específicas de avaliação pós ocupação.

A demanda por espaços escolares mais baratos, que ofereçam uma vivência mais adequada às crianças, fica evidente no contexto do município de Paranaguá. Nesse sentido, a mobilização e o debate sobre este tema devem incluir autoridades judiciais, entidades reguladoras, administradores governamentais, gestores educativos, professores, sociedade civil, comunidade local, e também os arquitetos e urbanistas, que têm de compreender as necessidades, exigências e premissas que podem apoiar o projeto das áreas educacionais no Brasil.

Uma delas é a relação entre a hipótese de projeto desequilibrado e os

custos que podem ter incorridos nos projetos de construção e reforma dos edifícios escolares.

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre diversos elementos que compõem a educação infantil, incluindo as políticas públicas, as legislações vigentes, as infraestruturas e suas respectivas organizações. A análise buscou compreender como esses fatores se materializam e influenciam a prática pedagógica, orientando as ações dos educadores, no intuito de enriquecer e viabilizar processos de aprendizagem relevantes para todas as crianças, especialmente nesse momento fundamental para a sua formação como estudantes, cidadãos e indivíduos, entendendo que esses possuem direitos e deveres como futuros cidadãos.

[...] as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21).

Quando se fala em aprendizagem, se faz ligação com o meio o qual a criança está inserida, pois, enquanto a criança participa e frequenta, tal ambiente ali também se constrói e se aprende de maneira significativa, refletindo em impactos para sua vida adulta.

O que observou-se, ao longo da pesquisa, é que as metas precisam ser alcançadas e os locais precisam se tornar instituições de ensino, tendo em vista que o espaço futuro será habitado por seres tão pequenos e que precisarão ter neste ambiente suas vivências e experiências de maneira a somar para o seu desenvolvimento diário e futuro.

Se pensarmos que o espaço ofertado para esta criança fosse de fato pensado para ela, teriam prioridades inegociáveis as quais jamais deveriam ser deixadas de lado no momento da construção projeto à execução. Porém, os dois CMEIs, que constam na pesquisa, atendem às exigências mínimas estabelecidas para seu funcionamento, conforme consta nas observações descritas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVARES, S. L.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Programando a arquitetura da aprendizagem. **PARC: Pesquisa em Arquitetura e Construção**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 72–84, 2015. DOI: 10.20396/parc.v6i2.8634983. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/parc/article/view/8634983>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ALVES, N. **O Espaço Escolar e Suas Marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BACHELARD, G.; **A poética dos espaços**: tradução de Antonio de Pádua Danesi, 2ed. São Paulo: editora Martins Fontes; 2008.

BASTOS, M. A. J. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). **Revista AU - Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, n. 178, p. 42-45, jan. 2009.

BRASIL, P. de C.; SILVA, J. C.; Impactos da arquitetura escolar na qualidade do ensino brasileiro. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 21, p. 187–197, maio/ago. 2018.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Coordenação de Edições Técnicas, Senado Federal, Brasília, p. 522, 2017a.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases

da educação nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Edições Câmara, Câmara dos Deputados, Brasília, 2017b. 14 ed. Série Legislação, n. 263.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/** Secretaria de Educação Básica. Diário da União. Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em: 21 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução. Diário da União, Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 03 de maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 22 de dezembro de 2017** (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil,** Vol. 1 – Brasília, DF. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil,** 2006. Portal

Mec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: http://arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais de educação e da outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Casa Civil, 2013a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRUNER, J. Pré-escola: algumas especificidades para o espaço. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs.) **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, Inep, 2002.

CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R (org). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

CORRÊA, M. E. P.; MELLO, M. G. de; NEVES, H. M. V. **Arquitetura escolar paulista, 1890-1920**. São Paulo: FDE, 1991.

CRUZ, J. A. de B.; CARVALHO, L. **São Paulo 450 anos**: a escola e a cidade. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/BEI, 2004.

DE MAUSE, L. (Org.). **The history of childhood**. New York: Psychohistory Press, 1974.

FARIA A. L. G. de; PALAHRES, M. S. (orgs). **Educação Infantil pós LDB**: rumores e desafios. 3. ed. São Paulo: Editora UFSCAR, 2001.

FERREIRA, F.; MELLO, M. **Fundação para o desenvolvimento escolar** - estruturas pré-fabricadas. Arquitetura Escolar Paulista. São Paulo: FDE, 2006.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 1998.

FRAGO, V. A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa [tradução de Alfredi Veiga Neto], 2 edição-Rio de Janeiro: DP &A, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GADANI, E. F. **A importância dos cantinhos pedagógicos na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, Brasil, 2017.

GONÇALVES, R. de C. P. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual a educação. **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, SC, Brasil. ISSN 2175-8050/1999.

GRAÇA, V. A. C. da; KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; PETRECHE, J. R. **Metodologia de avaliação de conforto ambiental de projetos escolares usando o conceito de otimização multicritério**. Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 19-35, jul./set. 2004.

GUIMARÃES, de O. Blog Pró-Infância Bahia. **Educação Infantil**: Espaços e experiências, 2006, não paginado. Disponível em: <https://blogproinfanciabahia.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/03/guimaraes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. da G. S. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR > Acesso em: 10 nov. 2023.

HORN, M. da G. S.; GOBATTO, C. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Banco de metadados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> . Acesso em: 23 set. 2024.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES), **Caderno IPARDES Paranaguá**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Metodologia e CAD no Projeto Arquitetônico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: COMPUTAÇÃO, ARQUITETURA E URBANISMO. **Anais...FAU/USP**, dez. 1992. p. 51-57.

_____. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Texto, 2011.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; MOREIRA, D. de C.; DELIBERADOR, M. S. **O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário**. Rio de Janeiro, 2012.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. *et al.* **O processo de projeto em arquitetura: da teoria à tecnologia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos De Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007, 423–454. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LASCARIDES, C.; BLYTHE, H. **History of early childhood education**. Abingdon: Routledge, 2000.

LIMA, M. W. de S. **Espaços educativos: uso e construção**. Brasília: MEC/CEDATE, 1988. Disponível: <https://repositorio.usp.br/item/001395098>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MARTINS, M. Z. **Políticas públicas para a Educação Infantil: da assistência social à rede municipal de ensino, no município de Ponta Grossa – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

MARTINS, R. J.; GONÇALVES, T. M. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n.3, 2014, 622–631. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300011>.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

SANOFF, H. A. **Visioning Process for Designing Responsible Schools**. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. G. V. da. **A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil nos CMEI's de Curitiba.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1800/2/A%20IMPORTANCIA%20DOS%20ESPACOS.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SOUZA, E. R. de. O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 339–347, 1996. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5856>. Acesso em: 10 ago. 2025.

TEIXEIRA, A. Um presságio de progresso. **Habitat**. São Paulo, v.4, n.2, 1951.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil. 2005.** Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/> >. Acesso em: 27 out. 2023.

TOME, G. M. Q. *et al.* Promoção da saúde mental nas escolas: projeto ES'COOL. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**. Lisboa, v. 8, n. 1. pp. 173-184, 2017.

WALDEN, R. The school of the future: conditions and processes – Contributions of architectural psychology. In: WALDEN, R. **School for the future: Design proposals from architectural psychology**. Göttingen: Högrefe & Huber Publishers, 2009.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 2008.