

A RELAÇÃO ENTRE A ARQUITETURA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ARCHITECTURE AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Isadora Kivia Soares Barbosa¹

Amanda Mendes de Resende²

Profa. Maria Evylana Alves de Araujo³

Prof. Teodoro Adriano da Costa Zanardi⁴

RESUMO

O presente trabalho possui o intuito de analisar como a arquitetura escolar influencia o desenvolvimento integral, a autonomia e a criatividade infantil, configurando-se como facilitadora das práticas pedagógicas. O estudo busca compreender a contribuição de elementos como espaço e acessibilidade na mediação pedagógica. A metodologia adotada é qualitativa, com pesquisa de campo realizada em uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) de Contagem-MG. A coleta de dados envolveu observação das participantes e a aplicação de questionários a três docentes e uma pedagoga, buscando compreender suas perspectivas sobre o impacto da arquitetura no desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos (creche e pré-escola). A investigação qualitativa foca em como os elementos arquitetônicos influenciam o desenvolvimento infantil. Os resultados desta pesquisa tendem a evidenciar a importância de um planejamento arquitetônico intencional, reconhecendo o ambiente construído não apenas como um palco, mas como um agente ativo no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Palavras - Chave: Arquitetura escolar; Educação Infantil; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This paper investigates how school architecture influences the integral development, autonomy, and creativity of children, acting as a facilitator for pedagogical practices. The study seeks to understand the contribution of elements such as space, lighting, and accessibility in pedagogical mediation. The methodology adopted is qualitative, with field research conducted at a UMEI (Municipal Early Childhood Education Unit) in Contagem-MG. Data collection involved participant observation and the application of questionnaires to three teachers and one pedagogue, seeking to understand their perspectives on the impact of architecture on the development of children aged 0 to 5 (daycare and preschool). The qualitative investigation focuses on how architectural elements influence child development. The results of this research tend to highlight the importance of intentional architectural planning, recognizing the built environment not just as a stage, but as an active agent in the development, teaching and learning process.

Keywords: School architecture; Early Childhood Education; Teaching and learning.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da PUC Minas.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da PUC Minas.

³ Co-orientadora da pesquisa.

⁴ Professor da PUC Minas, orientador da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem como principal finalidade promover o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional das crianças, estimulando a exploração, a descoberta e a experimentação. Esta pesquisa tem o foco de investigar e analisar como a arquitetura do ambiente físico influencia e contribui no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, considerando a relevância do espaço físico como elemento essencial para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. Através da observação do meio, da análise do espaço escolar e de entrevistas com docentes, buscamos compreender as características da arquitetura que contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no espaço infantil.

No levantamento indicado sobre os estudos existentes, percebe-se que, embora haja muitas publicações, são raros os trabalhos brasileiros que, realmente, investigam a fundo como a arquitetura da escola impacta o aprendizado das crianças pequenas, na Educação Infantil. Há um consenso claro de que os melhores espaços são aqueles que convidam ao brincar, estimulam a interação e a autonomia, mas ainda existe um grande vão entre essa teoria e a prática do dia a dia, principalmente nas escolas públicas. Fica evidente que o ambiente físico não é só um cenário, mas um elemento fundamental para o desenvolvimento e bem-estar dos alunos. Por isso, sentimos a necessidade de realizar esta pesquisa: para entender melhor como o espaço influencia, de verdade, a rotina pedagógica e a vida dessas crianças.

A presente pesquisa tem como objetivo geral, portanto, investigar de que maneira a arquitetura escolar influencia o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, considerando seus impactos no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Parte-se do pressuposto de que o espaço físico, longe de ser um mero suporte estrutural, constitui-se como agente ativo e mediador da prática pedagógica, afetando diretamente dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas do desenvolvimento infantil.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, centrada em estudo de caso e com base na análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 12). A análise seguirá as etapas de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados e o estudo será fundamentado por uma revisão bibliográfica (CAPES, Google Acadêmico) focada nos termos-chave "arquitetura escolar", "ensino aprendizagem" e "educação infantil".

Haverá contribuições teóricas de autores como Finco e Barbosa (2015, p. 12.) que “valorizam a cultura construída pelas crianças, de constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, para garantir-lhes o direito de ser criança”. Além de Loris

Malaguzzi (*apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 153), cuja abordagem de Reggio Emilia entende o ambiente como terceiro educador. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas em uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) de Contagem-MG, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas com três docentes e uma pedagoga.

2 AS DIFICULDADES DA ARQUITETURA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A estrutura física nas escolas de Educação Infantil adequada é essencial para o desenvolvimento das crianças. No entanto, muitos espaços escolares ainda apresentam condições inadequadas, em relação a instituições privadas, seja pela precariedade das instalações seja pela ausência de serviços básicos essenciais ao cotidiano educativo.

A organização dos ambientes deve ser intencional e sensível às linguagens infantis, estimulando a exploração, a movimentação, a imaginação e as interações sociais. Quando o espaço é limitado, rígido ou padronizado segundo modelos escolares tradicionais, ele compromete a qualidade da vivência das crianças e restringe seu desenvolvimento integral. O educador, nesse contexto, desempenha papel central na mediação das relações com o espaço.

Para Finco; Barbosa; Faria (2015):

A intervenção direta do professor parte de uma escuta inicial das experiências, dos desejos e das propostas infantis para uma elaboração sucessiva e uma restituição sob a forma de projetos de temas para desenvolver, histórias para inventar, produtos para fazer em grupo. Tais objetivos são perseguidos através da predisposição de um ambiente adaptado para estimular a fantasia, a imaginação e a criatividade [...] (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 263).

Essa afirmação reforça a ideia de que o papel do professor não é o de impor conteúdos prontos, mas sim o de observar e escutar atentamente as crianças, podendo utilizar os espaços adaptados para explorar suas vivências, interesses, curiosidades, falas e ações e, assim, compreender o que elas estão expressando, mesmo que de forma não verbal.

2.1 Dimensões arquitetônicas na Educação Infantil

O espaço educativo vai muito além de ter equipamentos específicos para o público infantil, pois precisa ser pensado como parte integrante do projeto pedagógico, oferecendo ambientes que contribuam ativamente para o desenvolvimento integral da infância, transcendendo a concepção de espaço “neutro”, de maneira que os espaços projetados e

organizados possam interferir diretamente nas experiências educativas das crianças. Loris Malaguzzi (*apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 153), referência na abordagem Reggio Emília, defende que o ambiente deve ser concebido como o "terceiro educador". Essa concepção amplia a noção tradicional de espaço escolar, atribuindo ao ambiente um papel educacional ativo, que influencia diretamente as formas de aprender, de interagir e de estar no mundo. É necessário compreender que o espaço deve dialogar com os direitos das crianças à convivência, ao brincar, à exploração, à participação e à expressão, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 27). Dessa forma, precisa articular dimensões como qualidade ambiental, organização funcional, acessibilidade e integração entre espaços internos e externos, e não apenas reunir equipamentos ou cumprir exigências legais.

3 A ESCUTA À INTERPRETAÇÃO: ARQUITETURA ESCOLAR NA VOZ DOS EDUCADORES

Neste capítulo, são apresentados o campo empírico da pesquisa, o perfil dos participantes e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, com base na abordagem qualitativa delineada nos capítulos anteriores. O objetivo é compreender como a arquitetura escolar influencia o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir das percepções de profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos. A análise é conduzida com base nas entrevistas realizadas e organizadas segundo a técnica da Análise de Conteúdo, buscando identificar os sentidos atribuídos ao espaço escolar e sua relação com as práticas pedagógicas. A seguir, são descritos os sujeitos da pesquisa, o contexto institucional e as estratégias utilizadas para a produção e interpretação dos dados.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em Contagem (MG), localizada em um bairro periférico consolidado. A instituição atende exclusivamente a Educação Infantil (0 a 5 anos) em período parcial, contando, segundo o Qedu (2024), com 387 crianças matriculadas. Sua estrutura física dispõe de dez salas de aula, dois pátios externos, refeitório e dez banheiros adaptados, porém carece de biblioteca e sala de recursos multifuncionais. A unidade, que possui trinta professores, atende majoritariamente famílias de baixa renda da região.

No total, foram entrevistadas quatro profissionais da instituição, sendo três docentes e uma pedagoga, variando de três a dezenove anos de experiência na área da educação. Esse número foi considerado adequado para obter percepções distintas e uma análise profunda da realidade local, evitando repetições. A coleta de dados seguiu rigorosamente os princípios éticos

da Resolução nº 510/2016, assegurando a confidencialidade das identidades e a participação voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O método de coleta principal foi a entrevista semiestruturada, aplicada presencialmente em 26 de março de 2025, em salas reservadas da escola. As entrevistas foram gravadas e registradas com autorização, totalizando duas horas e meia. O roteiro de seis perguntas investigou como elementos arquitetônicos (o mobiliário, a acessibilidade e a organização espacial) afetam o bem-estar, o comportamento e o aprendizado das crianças, além da implementação das práticas pedagógicas e da inclusão. Os dados coletados serão examinados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), seguindo as etapas de pré-análise (organização), exploração do material (codificação) e tratamento dos resultados (interpretação e relação com os referenciais teóricos).

3.1 Arquitetura escolar e práticas pedagógicas: uma análise a partir dos depoimentos

Este subcapítulo apresenta a análise e interpretação dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas realizadas com três docentes e uma pedagoga da unidade de Educação Infantil investigada. A partir das percepções e experiências desses sujeitos, buscou-se compreender como a arquitetura escolar influencia o processo de ensino-aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos, em consonância com os objetivos específicos da pesquisa: analisar a relação entre o espaço físico e as práticas pedagógicas; identificar desafios estruturais; e explorar de que modo o ambiente escolar contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Os dados foram organizados segundo categorias temáticas definidas a partir dos objetivos e analisados à luz dos objetivos da pesquisa, permitindo evidenciar os sentidos atribuídos pelos profissionais da educação à organização arquitetônica do espaço escolar. O vínculo entre os relatos, os referenciais teóricos e os princípios da Educação Infantil possibilitam compreender como a arquitetura pode atuar como mediadora do processo educativo e potencializadora da experiência infantil.

Com o intuito de organizar a análise dos dados à luz dos objetivos da pesquisa, estruturou-se a correspondência entre os objetivos específicos e as perguntas semiestruturadas que nortearam as entrevistas. O quadro a seguir apresenta essa relação, permitindo visualizar como as questões foram formuladas para contemplar as dimensões investigativas centrais do estudo.

Quadro 1– A importância da infraestrutura escolar na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Objetivos	Perguntas Correspondentes
Analisar a relação da arquitetura escolar com o ensino-aprendizagem.	Quais são as principais influências da arquitetura da escola no comportamento, concentração e aprendizado das crianças em sua turma? Quais elementos da arquitetura escolar facilitam ou dificultam a implementação das práticas pedagógicas e o engajamento das crianças no aprendizado?
Identificar desafios na arquitetura para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.	De que forma a arquitetura da escola facilita ou dificulta a implementação das propostas pedagógicas?
Compreender como a arquitetura contribui para o desenvolvimento infantil.	Como a arquitetura influencia o bem-estar emocional e físico das crianças? Como a arquitetura dos espaços escolares promove ou limita a interação das crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, com os colegas e o ambiente?
Explorar percepções dos docentes sobre o impacto da arquitetura.	Com base em sua experiência, você considera que a arquitetura desta escola atende às necessidades pedagógicas e de desenvolvimento das crianças? Caso contrário, que modificações você sugeriria para adequar o espaço às demandas da Educação Infantil?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2 – A relação entre espaço educativo e desenvolvimento integral da criança.

Pergunta	Resposta da entrevistada 1:
1) De que forma os espaços disponíveis na escola (sala de aula, pátios, áreas comuns) são utilizados para atender às necessidades específicas das crianças de 0 a 5 anos?	"Bom, a gente faz um planejamento estruturado, levando em conta as necessidades das crianças em relação a cada faixa etária. E quando eu falo que a infraestrutura é importante, a gente conta com esses espaços pra isso, justamente. Por exemplo: a gente trabalha com lateralidade, trabalha a coordenação motora grossa e fina, o desenvolvimento corporal, a percepção do outro e dos espaços, tudo isso e muito mais que as crianças da faixa etária da Educação Infantil têm necessidade de desenvolver. É necessário a gente pensar dentro do nosso planejamento e colocar em prática. Por isso que a escola precisa oferecer esses espaços, objetos, tudo que a gente precisa mesmo incluir dentro desse plano para trabalhar com as crianças de uma forma mais efetiva, para que elas realmente tenham uma aprendizagem significativa e não fiquem ali só no planejamento, mas para que elas realmente se desenvolvam da forma que é esperado." [sic]

Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 1 – Sala de aula



Fonte: Acervo das autoras

A resposta evidencia a consciência da prática pedagógica voltada à infância, especialmente no que se refere à relação entre espaço educativo e desenvolvimento integral da criança. O depoimento reconhece que a organização dos ambientes, como salas de aula, pátios e áreas comuns, deve ser planejada de maneira intencional para promover o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças de 0 a 5 anos. Na figura 1, observam-se as mesas organizadas em grupo, sendo possível trabalhar a lateralidade, o desenvolvimento corporal, a percepção do outro e dos espaços citados pela entrevistada. Nesse contexto, destaca-se a teoria de Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia, para quem o espaço deve ser pensado como um “terceiro educador”, ao lado do adulto e das próprias crianças. Malaguzzi defende que o ambiente deve ser belo, acessível, interativo e rico em estímulos sensoriais e simbólicos, pois é por meio dele que a criança investiga, comunica e aprende. Isso converge com a fala quando se enfatiza que os espaços devem favorecer aspectos como lateralidade, coordenação motora e percepção corporal, que são habilidades fundamentais na primeira infância.

Desse modo, outro aspecto relevante para essa análise é que crianças na faixa etária de 0 a 5 anos estão predominantemente nos estágios sensório-motor e pré-operatório, em que a aprendizagem acontece pela ação, experimentação e manipulação concreta do ambiente. Isso reforça a importância de ambientes educativos que propiciem movimento, exploração e interação, elementos mencionados na resposta analisada, como “colocar em prática o planejamento” e “trabalhar com objetos e espaços que promovam a aprendizagem significativa”.

O autor reforça a ideia de que o espaço educativo não deve ser apenas um cenário passivo, mas sim um agente ativo no processo pedagógico, favorecendo experiências diversificadas e respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada faixa etária. Assim, a infraestrutura escolar deixa de ser apenas um suporte físico para se tornar componente fundamental da intencionalidade pedagógica, como enfatizado no depoimento analisado.

Sendo assim, a análise da resposta revela uma prática pedagógica coerente com teorias contemporâneas da Educação Infantil, que compreendem o espaço escolar como extensão do processo educativo. A intencionalidade no uso dos espaços físicos, aliada a um planejamento sensível às características do desenvolvimento infantil, favorece não apenas a aprendizagem significativa, mas também o respeito à infância como fase única e fundamental da formação humana.

Quadro 3 – A importância da arquitetura escolar como ferramenta de inclusão

Pergunta	Respostas
2) Como a arquitetura dos espaços escolares promove ou limita a interação das crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, com os colegas e o ambiente?	Resposta da entrevistada 1: “Bom, a infraestrutura da escola, tudo que a escola oferece é muito importante. Quando a escola tem uma infraestrutura que está de acordo com as necessidades das crianças, a gente consegue trabalhar de uma forma muito mais eficaz. Então eu falo que, assim, quando a gente pensa em uma escola de Educação Infantil, a gente tem que pensar em cada detalhe, em tudo, porque tanto a criança quanto as famílias precisam mesmo perceber que é um espaço de desenvolvimento. E quando a gente pensa em educação para os alunos que precisam de um olhar mais especial, que são as crianças que têm laudo, a gente precisa realmente de um olhar diferenciado, de uma estrutura diferenciada. Então nem sempre aquilo que é oferecido para as crianças que não têm laudo, que não são especiais, chamam atenção ou é eficaz para as crianças que possuem. Então a gente precisa realmente pensar nesse sentido, ter um material específico, ter uma atividade especializada não somente ter uma monitora, não somente uma pessoa que fica ali cuidando, mas que essa pessoa esteja preparada para trabalhar com atividades diferenciadas, que chamem atenção, que realmente vão desenvolver essas crianças que têm necessidades especiais.” <i>[sic]</i>

	Resposta da entrevistada 3: “Eu acho que, quando o espaço não está bem conservado, ele prejudica. Por exemplo, o pátio: a gente usa o espaço para fazer as brincadeiras, mas estamos aguardando uma reforma. Eu já vi várias crianças tropeçarem ali nos ressaltos que ficam no piso, então isso prejudica porque causa acidentes desnecessários. Mas o espaço também promove, porque são ambientes integrados, é bem moderno. Tem muita gente que critica, mas eu penso que é bem acolhedor. E os espaços precisam ser pertencentes a todos, não existe isso de “esse lugar não pode”. Claro que existem regras, mas também existem as questões das crianças com necessidades especiais, que a gente precisa entender e saber como lidar.” [sic]
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 2 – Corredor área interna



Figura 3 – Pátio que é citado pela entrevistada



Fonte: Acervo das autoras

A comparação entre as duas respostas evidencia diferentes níveis de aprofundamento na percepção do espaço escolar como elemento ativo no processo educativo e inclusivo. A primeira resposta apresenta uma reflexão mais elaborada e alinhada aos princípios da educação inclusiva, reconhecendo que a infraestrutura deve ser pensada nos mínimos detalhes para atender às múltiplas necessidades das crianças. A entrevistada destaca que não basta oferecer estrutura básica ou presença de um monitor: é necessário haver formação, intencionalidade pedagógica e materiais específicos que realmente promovam o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

Essa fala se aproxima da concepção defendida por Malaguzzi, para quem o espaço é o “terceiro educador”, ou seja, um elemento essencial no processo de aprendizagem, tão importante quanto o professor e o conteúdo. Segundo Loris Malaguzzi, o ambiente deve atuar

como um tipo de aquário que reflete as ideias, valores, atitudes e culturas das pessoas que vivem nele (*apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 70).

Nesse sentido, o ambiente deve ser cuidadosamente planejado para proporcionar experiências significativas e respeitar as diferentes formas de expressão das crianças. A primeira resposta contempla esse aspecto ao mencionar a necessidade de atividades diferenciadas e material específico, reconhecendo que cada criança aprende de maneira singular.

Já a segunda resposta, embora traga elementos importantes, como a preocupação com a segurança física das crianças e a conservação dos espaços (como o pátio), apresenta uma abordagem mais superficial e fragmentada. A entrevistada menciona acidentes causados por resíduos no piso e reconhece que o espaço precisa ser acolhedor e acessível, mas não aprofunda a discussão sobre as implicações pedagógicas do ambiente. A fala mostra sensibilidade ao apontar que os espaços devem “pertencer a todos” e que “é preciso entender e saber lidar com as crianças especiais”, mas não propõe ações concretas nem reflexões pedagógicas mais estruturadas.

Essa diferença de abordagem reflete na relação com os referenciais teóricos. Finco, Barbosa e Faria (2015) destacam que "a experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitem à criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens" (p. 54). As autoras enfatizam que os ambientes educativos são fundamentais para a promoção das múltiplas formas de ser, estar e aprender das crianças, sendo indispensável que sejam organizados a partir das experiências que se quer proporcionar, e não unicamente segundo uma lógica funcional ou disciplinadora.

A primeira resposta caminha nesse sentido, ao refletir sobre a intencionalidade das práticas e a necessidade de preparar os profissionais. Finco, Barbosa e Faria (2015) ressaltam que "os campos de experiência oferecem um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras" (p. 54). Além disso, afirmam que "a organização dos espaços deve considerar as múltiplas linguagens das crianças, promovendo interações e experiências significativas" (p. 60).

Já a segunda resposta, embora revele uma preocupação legítima com a acessibilidade e a conservação, não demonstra a mesma profundidade no que diz respeito à inclusão como prática pedagógica articulada ao espaço e aos campos de experiência.

Com isso, ambas as falas trazem contribuições válidas, mas é a primeira que mais se

aproxima das concepções de Malaguzzi, bem como das ideias defendidas por Finco e Barbosa (2015), ao compreender o espaço não apenas como um local físico, mas como um campo de experiência essencial no processo de ensino-aprendizagem e como suporte para relações pedagógicas que respeitam e valorizam as diferenças. Essa perspectiva exige uma escola atenta às condições materiais, mas também ao modo como esses espaços são apropriados e resignificados pelas crianças e educadores.

Quadro 4 – Acessibilidade e inclusão

Pergunta	Respostas
3) A instituição considera a necessidade de melhorias e adaptações na locomoção e no espaço para crianças com necessidades especiais?	Resposta da entrevistada 2: “A arquitetura aqui do UMEI é uma arquitetura que atende bem as crianças, até as com necessidades especiais. Tem cadeirantes aqui também e, assim, tem rampas. Aqui não tem escadas, isso facilita muito. Degrau não tem, então eles têm acesso em todos os parquinhos de forma plena, então eles têm um bom acesso, mesmo as crianças especiais ou não.” <i>[sic]</i>
	Resposta da entrevistada 3: “As crianças com necessidades educacionais especiais são muito sensíveis. Questões como a temperatura, a iluminação e o barulho afetam bastante. Percebo que o que poderia melhorar seria, em primeiro lugar, uma reforma educacional. Acho que uma sala de aula com 25 alunos, especialmente em uma turma de crianças de 5 anos, é um número muito alto. A regra, na verdade, é 24, mas ainda assim é muita criança, e isso gera muito barulho. Uma criança autista, por exemplo, pode ficar propensa a ter uma crise por causa desse ruído constante, afinal, as crianças se comunicam. E não estamos mais há cem anos, quando criança não podia falar; pelo contrário, hoje queremos que elas falem, que se expressem. Mas isso, ao mesmo tempo, pode provocar crises em algumas delas. Outra questão que acho importante para ajudar essas crianças especiais é a iluminação. Em vez dessas luzes brancas, que são muito intensas, seria melhor usar uma iluminação mais suave, que deixe o ambiente mais agradável. Acho também que é necessário pensar na instalação de toldos, para que o sol não bata diretamente em algumas salas. A arquitetura da escola não foi pensada para essas necessidades, então, quando forem feitas reformas, é preciso considerar esses aspectos, como os toldos, por exemplo. Acredito que esse seja o caminho”. <i>[sic]</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise das duas respostas evidencia diferentes compreensões sobre o papel da

arquitetura escolar na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. A primeira resposta apresenta uma visão predominantemente descritiva e positiva, destacando a acessibilidade física como um elemento central. A entrevistada enfatiza que a unidade escolar (UMEI) conta com rampas, ausência de escadas e degraus, o que possibilita o acesso a todos os parquinhos por crianças com ou sem deficiência, inclusive cadeirantes. Essa fala sugere uma percepção de que a inclusão se realiza a partir da eliminação de barreiras físicas, o que, embora importante, é uma compreensão limitada do conceito de inclusão escolar.

Por outro lado, a segunda resposta, ainda que com menor coesão textual, traz uma análise mais crítica e sensível do cotidiano escolar, demonstrando atenção às dimensões sensoriais e afetivas do ambiente. A entrevistada aponta que crianças com deficiência, especialmente autistas, são mais sensíveis a estímulos como luz, som e temperatura, sugerindo melhorias na iluminação, instalação de toldos e, sobretudo, a reorganização das turmas para reduzir o número de alunos por sala. Ao fazer isso, a fala amplia a discussão sobre acessibilidade, deslocando o foco do espaço físico para uma perspectiva mais ampla de inclusão, que considera a qualidade das interações e a adaptação do ambiente aos modos de ser e sentir das crianças.

Essa diferença entre as respostas se alinha com os referenciais teóricos que compreendem a inclusão escolar como um processo que vai além da adaptação estrutural. As autoras afirmam que os espaços educativos, ao invés de serem meramente funcionais, devem favorecer múltiplas possibilidades de interação, expressão e pertencimento (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 46).

Esse entendimento amplia a função da arquitetura, compreendendo o espaço não apenas como suporte físico, mas como um elemento ativo no processo educativo, que deve considerar o sensível, o estético e o subjetivo. Conforme reforçam Finco, Barbosa e Faria (2015): “A organização do espaço expressa concepções de infância e define as experiências possíveis para as crianças, mediando suas relações com o mundo” (p. 49).

Assim, o espaço não é apenas cenário, mas parte integrante do currículo e do desenvolvimento infantil.

Ainda segundo Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 61), a proposta curricular que se baseia nos campos de experiências pressupõe que o ambiente deve ser provocador, acolhedor e plural, respeitando as múltiplas formas de ser e estar das crianças. Essa perspectiva corrobora a segunda resposta, que valoriza a necessidade de adequar o ambiente aos modos singulares de cada criança, especialmente aquelas com deficiência. As autoras destacam que promover a

inclusão não significa apenas garantir o acesso, mas possibilitar a participação efetiva e qualificada nas vivências do cotidiano escolar (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 65).

Dessa forma, percebe-se que, enquanto a primeira resposta demonstra uma compreensão parcial do conceito de inclusão, restrita ao campo da acessibilidade física, a segunda resposta, embora com menos clareza formal, apresenta uma abordagem mais coerente com os pressupostos teóricos que orientam a educação inclusiva. Considerando os aportes de Finco, Barbosa e Faria (2015), é possível afirmar que a inclusão verdadeira exige um olhar sensível às múltiplas dimensões da experiência infantil, indo além da infraestrutura para alcançar um espaço que respeite e acolha a diversidade de modos de existir.

Quadro 5 – A influência da arquitetura escolar no comportamento

Pergunta	Respostas
4) Quais são as principais influências da arquitetura da escola no comportamento, concentração e aprendizado das crianças em sua turma?	Resposta 1: “É uma influência boa. Apesar de que as mesinhas, pra mim, deveriam ser umas mesinhas melhores, né? Retas, sem ser aquelas mesinhas que dividem. Isso aí atrapalha um pouco, porque acaba que eles ficam o tempo todo puxando as mesinhas, e a mesinha fica balançando o tempo inteiro. Essa mesa balança, e às vezes a gente quer fazer uma atividade em grupo, e as mesinhas realmente atrapalham. Se fosse uma mesinha reta, melhoraria. Tem uma grade que eles sobem muito, e aí eles se distraem muito subindo nessa grade o tempo todo. Tem que ficar chamando o tempo inteiro e acaba...” [sic]
	Resposta 2: “Eu penso assim: resumidamente, a arquitetura dessa escola é muito bacana. Porém, é um projeto que deve ter custado muito. Só que, o que ocorre? A gente vê que é uma escola de cinco anos e já tem muitas coisas deteriorando. Então, já tem uma reforma à vista, que eu acredito. Porém, se você for na sala, por exemplo, de dois anos, falta uma portinha ali pro banheiro. Aí os meninos vão lá, põem a mãozinha no vaso. Dois aninhos, né, gente? Ama um vaso, né? Com a mãozinha... põe a mãozinha no vaso! Então, tinha que ter nem que seja uma portinhola, né? Essas coisas.” [sic]

Fonte: Elaborado pelas autoras

As respostas apresentadas pelas educadoras evidenciam como a arquitetura escolar pode tanto favorecer quanto dificultar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao comportamento e à concentração das crianças na Educação Infantil.

A primeira docente destaca elementos específicos do mobiliário escolar, como as mesas: “As mesinhas, pra mim, deveriam ser umas mesinhas melhores, né? Retas... porque acaba que

eles ficam o tempo todo puxando as mesinhas, e a mesinha fica balançando o tempo inteiro”. Essa observação aponta para a importância da qualidade e funcionalidade do mobiliário no favorecimento das práticas pedagógicas. Quando o mobiliário não atende às necessidades da faixa etária ou ao tipo de atividade proposta, ele se transforma em um obstáculo à concentração e à colaboração entre os alunos. Além disso, a educadora menciona a presença de uma grade, que acaba desviando a atenção das crianças, interferindo diretamente no foco das atividades: “Tem uma grade que eles sobem muito, e aí eles se distraem muito subindo nessa grade o tempo todo”. Esse exemplo reforça a ideia de que a arquitetura do espaço precisa ser pensada com intencionalidade pedagógica, ou seja, deve convidar à aprendizagem, e não à dispersão.

De acordo com Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 54): "A organização dos espaços deve considerar as múltiplas linguagens da criança e suas formas de interação com o ambiente, promovendo experiências que estimulem a atenção, a imaginação e a convivência".

Isso significa que o mobiliário e a estrutura física não podem ser neutros: eles impactam diretamente na dinâmica pedagógica e no comportamento infantil.

A segunda entrevistada também reconhece aspectos positivos da escola, mas aponta falhas que comprometem o cotidiano com crianças pequenas: “É uma escola de cinco anos e já tem muitas coisas deteriorando [...] na sala de dois anos falta uma portinha ali pro banheiro [...] Aí os meninos vão lá, põem a mãozinha no vaso”. Essa fala revela uma preocupação com a segurança, higiene e autonomia das crianças pequenas.

A ausência de uma simples “portinha” entre a sala e o banheiro representa uma barreira à criação de um ambiente educativo seguro e funcional. Esses detalhes, muitas vezes ignorados em projetos arquitetônicos padronizados, fazem toda a diferença para a faixa etária da Educação Infantil.

Dessa forma, ambas as falas reforçam, portanto, a necessidade de uma arquitetura escolar pensada com sensibilidade à infância, que respeite os tempos, os ritmos, os corpos e as linguagens das crianças. A ausência dessa sensibilidade transforma o espaço em uma fonte de tensão e obstáculos, ao invés de um ambiente estimulante e acolhedor.

Quadro 6 – Elementos que facilitam ou dificultam as práticas pedagógicas

Pergunta	Resposta
5) Quais elementos da arquitetura escolar facilitam ou dificultam a implementação das	Resposta 1: “Então... esses espaços são mesmo do banheiro, igual que não têm a divisória, mas isso na turminha de dois anos, né? Porque na turminha de quatro anos tem as divisórias, porém o banheiro também é dentro da sala. Porém, quando a criança vai ali dentro do banheiro,

práticas pedagógicas e o engajamento das crianças no aprendizado?	a gente não tem como estar lá dentro olhando. Não tem monitor, geralmente estamos sem monitora, né? Todos os dias. Essa falta de suporte mesmo. Eu acho que toda sala devia ter, de suporte principalmente quando a gente tem criança com laudo. São três na mesma sala. Então, isso é bem complicado.” [sic]
	Resposta 2: “Bom, a infraestrutura da escola e tudo que a escola oferece é muito importante. Quando a escola tem uma infraestrutura que está de acordo com as necessidades da criança, a gente consegue trabalhar de uma forma muito mais eficaz. Então, eu falo que, assim, quando a gente pensa em escola de educação infantil, a gente tem que pensar em cada detalhe, em tudo. Porque tanto a criança quanto as famílias precisam perceber que é um espaço de desenvolvimento. E quando a gente pensa em educação para os alunos, precisamos de um olhar mais especial, que são as crianças que têm laudo, sendo um olhar diferenciado, de uma estrutura diferenciada.” [sic]

Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 4 – Banheiro que fica dentro da sala de aula



Fonte: Acervo das autoras

O relato da primeira educadora evidencia, de forma contundente, como a ausência de elementos arquitetônicos adequados, aliada à falta de suporte humano, compromete diretamente a segurança, a inclusão e o cuidado das crianças pequenas na Educação Infantil. A menção à ausência de divisórias nos banheiros da turma de dois anos, à localização dos banheiros dentro das salas e à falta de monitores apontam para um ambiente que não garante privacidade, autonomia nem vigilância adequada, gerando insegurança tanto para as crianças quanto para os educadores. Na figura 4, percebe-se que a falta de privacidade no local prejudica a segurança e o conforto da criança, gerando dúvidas surgidas por eles ao lidar com um espaço aberto, sem

divisórias. Além do local funcionar para atender às necessidades fisiológicas básicas, também compartilha o espaço para banhos e troca de fraldas sem nenhuma divisão.

“Bom, a infraestrutura da escola e tudo que a escola oferece é muito importante. Quando a escola tem uma infraestrutura que está de acordo com as necessidades da criança, a gente consegue trabalhar de uma forma muito mais eficaz. [...] E quando a gente pensa em educação para os alunos, precisamos de um olhar mais especial com as crianças que têm laudo. A gente precisa realmente de um olhar diferenciado, de uma estrutura diferenciada.” (Resposta 2) [sic]

Ao afirmar que a escola precisa ser pensada em cada detalhe para atender crianças com e sem deficiência, ela demonstra compreensão da importância do espaço como parte ativa no processo educativo, o que se alinha à abordagem de Loris Malaguzzi (*apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 153), que considera o ambiente como o terceiro educador.

A necessidade de um olhar diferenciado e de estrutura diferenciada remetem ao que Barbosa e Finco (2015, p. 45) apontam como fundamental: o ouvir e acolher a diversidade infantil, sendo por meio da intencionalidade pedagógica nos espaços, reconhecem as crianças e constroem suas aprendizagens por meio da interação com o meio físico e social. As autoras também enfatizam que os espaços precisam estar preparados para atender aos diferentes tempos, ritmos e linguagens das crianças (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 242), especialmente aquelas com necessidades específicas.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência orienta para a criação de ambientes que assegurem o “direito à aprendizagem, ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015, cap. IV), reforçando também sobre o direito da escuta e da inclusão, de modo que todos os sujeitos possam se desenvolver plenamente.

Sendo assim as duas respostas dialogam diretamente ao evidenciar a centralidade da infraestrutura escolar como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Infantil. As entrevistadas reforçam a visão de que a infraestrutura escolar é uma aliada essencial para o bom desempenho pedagógico. Ambas reconhecem que os espaços escolares não são neutros ou meramente funcionais, mas atores pedagógicos ativos que colaboram para o desenvolvimento integral das crianças, com ou sem deficiência.

Quadro 7 – Sobre as necessidades pedagógicas e desenvolvimento das crianças

Pergunta	Resposta
6) Com base em sua experiência, você considera que a arquitetura desta escola atende às necessidades pedagógicas e de desenvolvimento das crianças? Caso contrário, que modificações você sugeriria para adequar o espaço às demandas da Educação Infantil?	Resposta 1: “Eu acho que a escola atende bastante uns 90% das necessidades, vamos colocar assim, mas uma adequação melhor nos banheiros e alguns espaços... Por exemplo, se tem a portinha, a criança não poderia, supor, sair de lá, mas consegue passar por baixo, entendeu? Então tem que ser pensado nesses detalhes que ninguém pensa, né? Então são detalhes que ficariam melhores, com certeza.” [sic]

Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 6 – Banheiro infantil



Figura 7 – Entrada do Banheiro infantil



Fonte: Acervo das autoras

“Eu acho que a escola atende bastante uns 90% das necessidades, vamos colocar assim, mas uma adequação melhor nos banheiros e alguns espaços...” destaca que, embora a estrutura da escola atenda a grande parte das demandas pedagógicas, a falta de atenção a detalhes de segurança e acessibilidade pode comprometer o bem-estar e a autonomia das crianças. Ao analisar a figura 6, nota-se que realmente há uma brecha por debaixo da porta do banheiro, o que permite que as crianças passem por baixo do móvel com certa facilidade, evidenciando, assim, uma possível falha de projeto arquitetônico, que afeta tanto a segurança quanto a supervisão adequada das crianças. Além disso, na figura 7, há uma estrutura mal finalizada, com partes inacabadas, sendo inadequadas no aspecto visual e estrutural do ambiente.

Malaguzzi (1999, p. 153) afirma:

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores. A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

Dessa forma, evidencia que a falta de flexibilidade e modificações frequentes em muitos edifícios escolares desconsidera as reais necessidades dos seus usuários, especialmente as crianças. Ou seja, são espaços planejados mais para o controle e a funcionalidade técnica do que para a vivência segura e pedagógica da infância.

Além disso, esse tipo de inadequação aponta para a ausência de um olhar sensível e especializado sobre a arquitetura voltada à primeira infância, algo que Finco, Barbosa e Faria (2015) defendem como essencial.

Daniela Finco, da Universidade Federal de São Paulo, discute campos de experiência educativa e a programação pedagógica na escola da infância como possibilidade de valorização da cultura construída pelas crianças, de constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, para garantir-lhes o direito de ser criança. (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 12).

Dessa forma, a escuta das crianças e dos educadores deve estar presente na concepção dos espaços escolares, pois são eles que vivenciam e conhecem as sutilezas do cotidiano.

Para Edwards, Gandini e Forman (1999), “Cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças.”

Do ponto de vista pedagógico, a estrutura física precisa dialogar com os direitos da criança à autonomia, à segurança e à convivência com o outro.

Como previsto na BNCC (Brasil, 2017, p. 43):

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc).

Assim, quando um detalhe como esse compromete a supervisão ou permite que a criança circule sem controle em áreas de risco, não apenas a segurança é afetada, mas também a confiança entre o adulto e a criança, e o próprio fluxo das atividades pedagógicas.

As falas das educadoras e as citações teóricas analisadas revelam que a arquitetura escolar deve ser entendida como parte ativa do currículo e não como simples suporte físico. A inadequação de pequenos detalhes, seja na ausência de espaços naturais, na qualidade dos parquinhos, no mobiliário ou na estrutura dos banheiros, impacta significativamente as práticas pedagógicas e os direitos das crianças.

O ambiente escolar, para atuar verdadeiramente como “terceiro educador”, precisa ser flexível, acessível, seguro e continuamente adaptado pelas mãos e olhares daqueles que o habitam: crianças e educadores. Escutá-los, portanto, é um passo fundamental na construção de uma escola que acolha e potencialize a infância em sua plenitude, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e promovendo uma educação mais justa, sensível e significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apontou que a arquitetura escolar na Educação Infantil é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, devendo potencializar o desenvolvimento integral das crianças. O estudo permitiu compreender, através da análise do ambiente e de entrevistas com docentes, como o espaço físico influencia diretamente as práticas pedagógicas.

Os elementos arquitetônicos devem estar articulados no cotidiano para estimular a autonomia, a exploração e a criatividade. A análise buscou compreender a percepção dos docentes sobre essa relação, identificar os principais desafios estruturais enfrentados e examinar como a arquitetura pode favorecer ou limitar o desenvolvimento infantil.

A partir das entrevistas, a pesquisa revela que, embora os docentes reconheçam a importância do espaço físico para a qualidade da aprendizagem, na prática, elas observam limitações estruturais que impactam negativamente as experiências pedagógicas. O planejamento arquitetônico adequado (acessibilidade, iluminação, ventilação, flexibilidade) é visto como essencial, mas ainda não é uma realidade plena.

Compreende-se que a arquitetura escolar é estratégica, pois oferece subsídios para o professor enriquecer sua prática. O ambiente não deve ser padronizado ou rígido, mas sim um mediador do desenvolvimento (cognitivo, motor, social), oferecendo espaços diversificados que respeitem a singularidade da criança, proporcionando segurança e estímulo.

Portanto, é essencial que gestores, arquitetos e educadores planejem o espaço de forma intencional. Para isso, entende-se a necessidade de debates e, principalmente, da promoção de formações que sensibilizem os profissionais da educação sobre a importância do espaço como elemento estruturante da ação educativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: volume 1: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: volume 2: formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.165, de 27 de dezembro de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e estabelece suas diretrizes, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 246-A, p. 115, 28 dez. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.165-de-27-de-dezembro-de-2023-534991274>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: Volume 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Infraestrutura para Creches e Pré-Escolas**: orientações para elaboração de projetos e adequação de edificações. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da educação infantil**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.