

## A PRISÃO DOS INOCENTES: O ENCARCERAMENTO INFANTIL EM ESPAÇOS ESCOLARES

THE PRISON OF THE INNOCENT: CHILD INCARCERATION IN SCHOOLS

LA PRISIÓN DE LOS INOCENTES: EL ENCARCELAMIENTO DE NIÑOS EN LAS  
ESCUELAS

Paulo Roberto Serpa<sup>1</sup>, Iria Lopes Escobar<sup>2</sup>, Tarsilla Noemi Bertoli Alexandrino<sup>3</sup>, Lucas Vitor Baumgärtner<sup>4</sup>

DOI: 10.54899/dcs.v22i81.3312

Recibido: 04/09/2025 | Aceptado: 09/09/2025 | Publicación en línea: 11/09/2025.

### RESUMO

Este artigo problematiza o modelo atual das instituições de educação infantil objetivando discutir sobre dispositivos arquitetônicos e práticas institucionais adequadas ao desenvolvimento das crianças, em contraposição à contenção dos corpos infantis. Exploramos aqui os tensionamentos entre os discursos normativos de proteção e a produção de subjetividades disciplinadas. O estudo destaca a necessidade de uma educação orientada para a promoção da autonomia e em sintonia com as necessidades do desenvolvimento infantil. Como base teórica, este trabalho dialoga com as reflexões de Michel Foucault sobre disciplina e biopolítica, bem como com os estudos de Léa Tiriba sobre a relação entre infância, meio ambiente e espaço escolar. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa por meio de um ensaio teórico. Os achados mostram que mesmo com a previsão legal do brincar e da interação como elementos fundamentais do trabalho pedagógico na educação infantil, persiste o apagamento do protagonismo da criança, com espaços educativos inspirados no modelo fabril, disciplinando corpos e limitando a autonomia infantil. Enfatiza-se a necessidade da interação com a natureza, dada a riqueza de experiências que estes ambientes proporcionam, formando cidadãos mais críticos, autônomos e conscientes de suas ações frente à sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Espaço Escolar. Liberdade. Pedagogia. Desenvolvimento Infantil.

### ABSTRACT

This article problematizes the current model of early childhood education institutions, aiming to discuss architectural devices and institutional practices appropriate for children's development,

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itapema, Santa Catarina, Brasil.  
E-mail: pauloserparoberto@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3642-8848>

<sup>2</sup> Mestra em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Camboriú, Santa Catarina, Brasil.  
E-mail: iriaescobar032@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5354-3372>

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Camboriú, Santa Catarina, Brasil.  
E-mail: tarsillabertoli@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5352-9280>

<sup>4</sup> Doutor em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Brusque, Santa Catarina, Brasil.  
E-mail: lucasvbaumgartner@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9888-530X>

as opposed to the containment of children's bodies. We explore the tensions between normative discourses of protection and the production of disciplined subjectivities. The study highlights the need for an education oriented toward the promotion of autonomy and aligned with the needs of child development. As a theoretical basis, this work engages with Michel Foucault's reflections on discipline and biopolitics, as well as Léa Tiriba's studies on the relationship between childhood, the environment, and the school space. This is a qualitative study through a theoretical essay. The findings show that even with the legal provision for play and interaction as fundamental elements of pedagogical work in early childhood education, the erasure of children's protagonism persists, with educational spaces inspired by the factory model, disciplining bodies and limiting children's autonomy. The need for interaction with nature is emphasized, given the wealth of experiences that these environments provide, forming citizens who are more critical, autonomous and aware of their actions towards society.

**Keywords:** Early Childhood Education. School Space. Freedom. Pedagogy. Child Development.

## RESUMEN

Este artículo problematiza el modelo actual de las instituciones de educación infantil, con el objetivo de discutir dispositivos arquitectónicos y prácticas institucionales apropiadas para el desarrollo infantil, en contraposición a la contención de los cuerpos infantiles. Exploramos las tensiones entre los discursos normativos de protección y la producción de subjetividades disciplinadas. El estudio destaca la necesidad de una educación orientada a la promoción de la autonomía y alineada con las necesidades del desarrollo infantil. Como base teórica, este trabajo se relaciona con las reflexiones de Michel Foucault sobre la disciplina y la biopolítica, así como con los estudios de Léa Tiriba sobre la relación entre la infancia, el entorno y el espacio escolar. Se trata de un estudio cualitativo a través de un ensayo teórico. Los hallazgos muestran que incluso con la provisión legal del juego y la interacción como elementos fundamentales del trabajo pedagógico en la educación infantil, persiste la supresión del protagonismo infantil, con espacios educativos inspirados en el modelo de fábrica, disciplinando los cuerpos y limitando la autonomía infantil. Se enfatiza la necesidad de interacción con la naturaleza, dada la riqueza de experiencias que estos entornos brindan, formando ciudadanos más críticos, autónomos y conscientes de sus acciones hacia la sociedad.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Espacio Escolar. Libertad. Pedagogía. Desarrollo Infantil.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

---

## INTRODUÇÃO

O contato cotidiano com as crianças, bem como a forma como nos relacionamos com elas, conduz à concepção de infância como uma categoria atemporal. Nessa perspectiva, a criança que conquista gradualmente sua autonomia intelectual, por consequência, alcança também sua

autonomia moral, experienciando a infância como um período privilegiado. Tal visão, no entanto, tem se naturalizado de modo hegemônico, relegando espaço para a percepção de outras possibilidades de significação da experiência infantil.

Ao analisar a infância, faz-se necessário relacionar narrativas sobre como o sujeito infantil é produzido pelos discursos institucionais e midiáticos, os quais exercem influência direta em sua formação. Assim, a infância se revela como processo dinâmico, em constante evolução e distante de ser concluída. Os conflitos e interesses que permeiam essa construção contribuem para a constituição da identidade da infância, inserindo-a em um projeto mais amplo de constituição dos sujeitos. Ou seja, ao discutir as infâncias e sobre o quanto elas correspondem à infância que conhecemos: livre, cheia de descobertas e aprendizados; refletimos sobre efeitos e modos de significá-la que, historicamente, vem sendo construída e organizada para atender as demandas da sociedade.

Os discursos que enunciam as infâncias orientam as práticas de atenção e criação das crianças, estruturando políticas públicas e espaços educacionais para atender a essa demanda. Essas ações tendem a moldar os corpos e modos de ser criança, privando-as de viver sua infância.

Nesse caminho, as instituições de educação infantil desempenham um papel central na construção identitária e no desenvolvimento integral das crianças, configurando-se como espaços para a aquisição de habilidades sociais, emocionais e motoras, essenciais à formação cidadã. No entanto, muitas dessas instituições apresentam infraestruturas que pouco favorecem o desenvolvimento das crianças e, em alguns casos, comprometem a qualidade de suas experiências.

Entendemos a experiência como a possibilidade de algo que nos afeta. O que Larrosa (2019) define como sendo aquilo que nos acontece, atravessa e toca.. Na Educação Infantil, os espaços e profissionais da educação têm papel fundamental, já que as relações e experiências produzem os afetos e permeiam o desenvolvimento das crianças. Nesta linha, Santos e Lira (2020) concebem a escolarização como uma violação à infância, em que a criança é disciplinada e reduzida à uniforme condição de estudante,

Em diversas instituições de educação infantil, a arquitetura remete a ambientes de reclusão: muros altos, grades, portões fechados e espaços internos pouco estimulantes. A escassez de áreas verdes e de ambientes lúdicos contribui para um cenário que restringe a liberdade de exploração, criatividade e interação espontânea das crianças. Nessas condições, as brincadeiras ficam limitadas a momentos e espaços rigidamente delimitados, privilegiando atividades

realizadas com vigilância permanente do professor, geralmente utilizando papel ou atividades impressas (Santos; Lira, 2020), em detrimento de experiências autônomas e significativas.

Esse cenário de restrição arquitetônica e pedagógica contrasta com as recomendações contemporâneas para a educação infantil, as quais enfatizam a importância de ambientes acolhedores, dinâmicos e enriquecedores para a primeira infância (Felipe; Leguiça; Rosa, 2024). Silva, Lima e Almeida (2020, p. 621) complementam que os espaços dedicados às crianças devem ser ricos em possibilidades, estimulantes, adaptáveis às brincadeiras, descobertas e reinvenções, assegurando a acessibilidade e inclusão, em uma concepção que inclui os espaços físicos como agentes do processo educativo.

Estudos na área da educação infantil demonstram consistentemente que a qualidade do espaço físico exerce influência direta no desenvolvimento infantil (Louv, 2016). Ambientes planejados com intencionalidade pedagógica potencializam a autonomia, a criatividade e favorecem a interação social, promovendo uma experiência de aprendizagem verdadeiramente significativa. Trata-se da escola que Tiriba e Profice (2019) definem como espaço em que se vive o que é bom, que é alegre e enriquece a existência. Em contraposição, espaços limitados e pouco inspiradores podem gerar estresse, desinteresse e dificuldades na socialização das crianças. Nesse sentido, é necessário observar as interações com o ambiente evitando movimentos arquitetônicos estereotipados, que, ao invés de promover aprendizagens e desenvolvimento, limitam a imaginação.

Embora muitos de nós tenhamos engajado nas lutas político-pedagógicas que elevaram as crianças à condição de sujeito de direitos, em conquistas materializadas por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), ainda persistem desafios estruturais na efetivação plena de uma infância protegida e digna (Felipe; Leguiça; Rosa, 2024).

No prosseguimento dessas conquistas, a Base Nacional Comum Curricular (2018) estabelece o brincar e a interação como elementos fundamentais do trabalho pedagógico na Educação Infantil e para o desenvolvimento integral das crianças. Esses princípios orientam a prática docente assegurando que as crianças tenham experiências significativas, em que a ludicidade e as interações sociais sejam vetores do desenvolvimento e da aprendizagem. No entanto, observa-se que a estrutura física de muitas instituições de ensino contraria esses pressupostos, impondo restrições à mobilidade e à autonomia infantil. A mecanização e a padronização das infâncias no cotidiano da educação infantil distanciam o protagonismo da

criança no seu modo de ser e estar no mundo. O atual modelo de educação infantil, sobretudo na pré-escola, é semelhante à escolarização do ensino fundamental. Faz com que as crianças deixem de ser crianças muito cedo, assentadas em dinâmicas pré-estabelecidas, cumprindo jornadas e horários restritos, que as faz deixar de brincar, imaginar e interagir livremente, afetando o desenvolvimento de habilidades físicas, psíquicas, afetivas e sociais.

Ambientes escolares excessivamente controlados, com espaços reduzidos e pouca diversidade de materiais dificultam a exploração livre, limitando a experimentação e a construção do conhecimento pela criança. Como consequência, ocorre o gradual apagamento do protagonismo infantil, em que a infância como tempo de exploração e descoberta não se efetiva.

Na contemporaneidade, a domesticação dos corpos infantis se efetiva em múltiplos espaços. Santos e Lira (2020) enfatizam que a obsessão pela ordem, regulação e segurança seriam a justificativa para essa domesticação. Para as autoras, a criança em seu estado vital de explorar, interagir e se movimentar livremente, representa uma contradição ao arquétipo de aluno ideal cultivado pelas instituições de ensino. Nesse contexto, o espaço escolar e sua arquitetura disciplinar contribuem para a produção de corpos normalizados.

Essa situação ocorre quando o espaço escolar nega possibilidades de interação com elementos naturais ou restringe a livre movimentação corporal. Sabe-se que, na escola, persiste um comportamento resistente ao movimento, também denominada de cultura adultocêntrica, em que os adultos quase não se movimentam e evitam que as crianças também o façam, processo este que se inicia no ambiente familiar doméstico e se perpetua nas instituições educativas (Probst; Kraemer, 2012).

Rinaldi (2017, p. 170), considera que as crianças, ao se relacionarem com o mundo, precisam de um olhar atento e sensível, pois, “crianças não conhecem o mundo, mas possuem todas as ferramentas necessárias para conhecê-lo e querem fazer isso. Nesse relacionamento com o mundo as crianças acabam por conhecê-lo e por conhecer a si mesma”. Logo, o protagonismo infantil deve ser o centro do processo de formação.

Tiriba (2005) destaca a indissociabilidade entre a infância e a natureza, ressaltando que a experiência sensível das crianças deve ser respeitada e cultivada no contexto escolar. Para a autora, a educação infantil deve integrar a relação criança-natureza como eixo estruturante do currículo, promovendo práticas pedagógicas imersivas na natureza, incentivando o contato direto com elementos naturais. São exemplos concretos destas práticas: hortas escolares, exploração de trilhas ecológicas, atividades com elementos naturais como água, terra, folhas e pedras e, nesse

contexto, a brincadeira heurística emerge como possível abordagem pedagógica que expande as possibilidades de experimentação e autonomia. Ao proporcionar brincadeiras livres e autônomas, rompemos com o padrão de brinquedos disponíveis no mercado (Alexandrino *et al.*, 2024), valorizando a manipulação de diferentes objetos e a interação ativa com o ambiente, por meio de espaços e materiais não estruturados.

Como outras possibilidades destas brincadeiras estão a manipulação de caixas de papelão, cones, tecidos, sementes, galhos e outros materiais dispostos em ambientes desafiadores que estimulem a criatividade das crianças, promovendo resolução de problemas e interação sensorial. Estas alternativas contrastam com a rigidez dos materiais industrializados das salas de aula tradicionais que priorizam a passividade do corpo infantil.

Dessa forma, é fundamental ressignificar os espaços e as propostas educativas das instituições de ensino, garantindo ambientes mais flexíveis e dialógicos, que respeitem as necessidades infantis e promovam uma aprendizagem mais significativa. Conforme Rinaldi (2017), projetar um espaço institucional significa essencialmente criar um espaço de vida que favoreça encontros significativos, com potencial mediador. Essa perspectiva implica romper com modelos arquitetônicos tradicionais e disciplinadores, abraçando alternativas educativas que permitam às crianças serem protagonistas.

Neste artigo, portanto, problematizamos o atual modelo das instituições de educação infantil objetivando discutir alternativas que favoreçam um ambiente mais humanizado e adequado ao desenvolvimento infantil. Consideramos, nessa discussão, a relevância da dimensão física dos espaços e suas implicações simbólicas e relacionais, tendo em vista que a infância deve ter suas complexidades consideradas e suas potencialidades exploradas.

## **O espaço Físico na Educação Infantil e suas Implicações Pedagógicas**

A configuração da arquitetura escolar desempenha um papel fundamental na construção da experiência formativa infantil, atuando como mediadora do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. De acordo com as concepções de Vygotsky e Piaget, compreende-se que o ambiente físico deve ser intencionalmente planejado para mediar o aprendizado, possibilitar múltiplas interações entre os sujeitos, promover a exploração ativa do espaço e incentivar a criatividade.

Essas concepções ancoram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), destacando as experiências culturais que devem estar articuladas às múltiplas vivências, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, o espaço escolar é um local de produção de conhecimento, território de desafios motores e cognitivos, ambiente de experimentação sensorial e lócus de construção de saberes sociais.

A instituição escolar, configura-se como espaço privilegiado para a produção e a circulação do conhecimento. A escola deve ser compreendida como território em que crianças e adultos coabitam processos de significação, criação e recriação dos sistemas culturais e valorativos que compõem o tecido social (Rinaldi, 2017). Nesse sentido, a escola precisa ser ressignificada como uma cultura do conhecimento viva e relacional e não reduzida a um regime de contenção.

Ainda que a legislação e as diretrizes pedagógicas contemporâneas defendam princípios de autonomia e liberdade na educação infantil, constata-se a persistência de um modelo fabril. Esse paradigma prioriza a ordem, o controle e a vigilância, negligenciando a liberdade, a experimentação e o livre brincar. Esse disciplinamento é gradualmente internalizado pelas crianças, que passam a autorregular seus próprios corpos e monitorar o comportamento de seus pares (Felipe; Leguiça; Rosa, 2024, p. 4). Leifeld (2022, p. 144) acrescenta que os mecanismos de governamentalidade implementados nos primeiros anos de escolarização deixam marcas profundas e duradouras, influenciando a constituição de saberes, comportamentos e atitudes disciplinares.

Ao caracterizar a escola como uma “instituição de sequestro”, Foucault (1987) enfatiza o caráter de confinamento e vigilância contínua a que os estudantes são submetidos ao longo de grande parte de suas vidas. Trata-se de um mecanismo sistemático de controle, que limita os corpos, dominando-os de modo sutil e subjetivo. Nessa perspectiva, o espaço escolar é estruturado para restringir os movimentos das crianças, vigiar continuamente, estabelecer dispositivos de controle corporal, limitando sua autonomia e reduzindo as oportunidades para um aprendizado mais dinâmico e significativo. Exemplos disso são: as carteiras enfileiradas para delimitar os trajetos que as crianças poderão percorrer; muros e portões que não permitem visualizar o mundo exterior; brinquedos de uso regulado com horários e espaços pré-definidos despotencializando a infância; rituais como aulas em tempos limitados que padronizam a enrijecem o ensino e o aprendizado; entre outras.

A escola, historicamente, foi descrita como uma instituição disciplinar, assentada no controle e na vigilância de comportamentos e pensamentos como formas eficazes de exercício do poder, buscando a (con)formação de corpos dóceis desde a mais tenra idade. [...] Quando pensamos num corpo docilizado, não estamos nos remetendo somente a um corpo imóvel, mas sim ao corpo produtivo, formatado na instituição disciplinar em sua máxima potência [...] (Santos; Lira, 2020, p. 907).

A ênfase na contenção e no controle dos ambientes educacionais gera impactos profundos no desenvolvimento infantil. Quando a liberdade de movimento é restringida, esse espaço torna-se um local desestimulante que distancia as necessidades e características da infância, como a curiosidade, espontaneidade e a exploração.

Ressaltamos que a infância é carregada de potência, de múltiplos aprendizados que envolvem afetividade e relações humanas. Valorizar uma educação de qualidade ensina que as crianças sejam compreendidas como seres humanos completos e complexos. Possibilitar que elas se manifestem no espaço escolar por meio de suas diversas linguagens (Malaguzzi, 2018), é dar espaço ao protagonismo infantil.

A reflexão sobre a organização do espaço escolar com a lente crítica de Foucault (1987), analisa como as instituições modernas operam como dispositivos de disciplinamento dos corpos e das mentes. Para o filósofo, escolas, prisões, hospitais e quartéis compartilham uma estrutura organizacional que visa à normatização dos indivíduos por meio de práticas de vigilância, controle e hierarquização (1987). No contexto escolar, esse dispositivo disciplinar se traduz em regras rígidas, na distribuição espacial que favorece a supervisão constante e na organização do tempo de forma a condicionar comportamentos e rotinas. De modo visível, a organização de tempos e espaços controlados e disciplinadores traduzem essa dinâmica e a microfísica do poder permeia atitudes e comportamentos que tendem a corrigir e limitar as crianças.

Assim, a escola, além de instruir, também exerce um papel disciplinador, moldando subjetividades e reforçando padrões de controle social que influenciam a formação dos sujeitos desde a infância. Conforme Prata (2005, p. 108) “[...] falar em produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa”. “‘Ser criança’, nesse contexto, é, então, ajustar o corpo a um padrão considerado adequado pela burocracia escolar” (Probst; Kraemer, 2012, p. 508).

Diante dessa realidade, repensar os princípios que norteiam a arquitetura dos espaços educacionais é urgente, priorizando alternativas que favoreçam a criação de ambientes mais

acolhedores, flexíveis e estimulantes para as crianças. Espaços que incentivem a livre movimentação, interações naturais entre as crianças e vivências lúdicas diversificadas são essenciais para uma prática pedagógica que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil e atenda às perspectivas contemporâneas de aprendizagem. Para Silva, Lima e Almeida (2020), um projeto arquitetônico adequado para a Educação Infantil deve considerar cuidadosamente todos os elementos físicos do ambiente (pisos, paredes, tetos, mobiliário, aberturas e materiais lúdicos), pois estes exercem influência direta na qualidade dos estímulos oferecidos, potencializando as experiências das crianças e o trabalho dos educadores.

Deve-se priorizar pisos que facilitem movimentos como engatinhar, arrastar-se, assentar-se e dar os primeiros passos. As paredes e janelas, frequentemente tocadas por mãos pequeninas e sensíveis, devem ser projetadas com estruturas seguras, evitando quedas e garantindo segurança. O mobiliário, por sua vez, deve ser disposto em escala compatível com a altura das crianças, permitindo acesso e exploração sem riscos. Da mesma forma, os brinquedos devem ser selecionados conforme a faixa etária, atendendo às suas curiosidades e demandas de cada fase do desenvolvimento.

O estudo de Baumgärtner, Duarte e Lang (2022), demonstra que a fruição estética no ambiente escolar se configura como elemento essencial para a ressignificação dos espaços educativos. Ao integrar arte e sensorialidade à arquitetura escolar, ocorre a transformação do espaço físico em componente ativo do processo formativo. Essa abordagem rompe com concepções tradicionais de arquitetura funcionalista, promovendo a criação de ambientes mais acolhedores e estimulantes. Com isso, o espaço passa a ser entendido como “terceiro educador” (Malaguzzi, 2018), ampliando-se as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil e favorecendo interações significativas. A articulação entre estética e arquitetura, portanto, contribui para uma educação mais sensível, plural e centrada na criança.

### **A importância de Espaços Abertos e da Natureza na Educação Infantil**

O vínculo entre as crianças e a natureza tem sido objeto de reflexão e reivindicação por diferentes autores e movimentos comprometidos com uma educação ambiental sensível e transformadora (Tiriba, 2005; Louv, 2016; Barros, 2018). Na Educação Infantil, tal relação torna-se ainda mais significativa por envolver o início do processo de constituição dos modos de ser, perceber, sentir e agir no mundo.

Autoras como Tiriba (2005; 2010) e Horn (2017) defendem a ideia de que a natureza se constitui como potência educativa em si. Ao interagirem com o mundo natural as crianças acessam outras linguagens, outras temporalidades e formas de estar no mundo que desafiam a lógica disciplinadora dos espaços fechados e padronizados.

Louv (2016), ao abordar a "síndrome do déficit de natureza", argumenta que a limitação do contato com espaços naturais pode acarretar prejuízos à saúde física e mental das crianças, manifestando-se em transtornos de atenção, elevação dos níveis de estresse e comprometimento sensorial e motor. Segundo o autor, experiências ao ar livre são fundamentais para a ativação multissensorial, a regulação emocional e ampliação das oportunidades de aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento de “[...] habilidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais [...]”, também permite explorar, descobrir e desconectar-se do mundo digital (Polli; Camargo, 2024, p. 139).

Além dos benefícios emocionais e físicos, o contato direto com a natureza influencia positivamente o desenvolvimento cognitivo e motor. Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da interação com o ambiente e com os outros, sendo o espaço natural um potente mediador desse processo. O autor destaca que a exploração do mundo concreto potencializa capacidades de pensamento, resolução de problemas e criatividade, elementos estruturantes da formação intelectual. As experiências sensoriais diretas com o meio ambiente incentivam o pensamento científico desde a infância, pois as crianças aprendem por meio da experimentação ativa, desenvolvendo habilidades de observação, formulação de hipóteses e testagem de ideias.

As crianças que aprendem em contato direto com ambientes naturais apresentam níveis superiores de autonomia, concentração e envolvimento nas atividades, além de estabelecerem uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente. O contato com a natureza traz importantes contribuições para uma infância saudável.

Explorar os espaços ao ar livre favorece o aprendizado, os vínculos sociais, afetivos e interação com seus pares de maneira que possam conviver harmonicamente. Além de proporcionar vivências e experiências significativas, as crianças têm a oportunidade de brincar em diferentes ambientes naturais.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie

de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças (Malaguzzi, 2018, p.148)

Leva a aguçar sua curiosidade, com experiências sensíveis e desafiadoras, que ampliam e ressignificam o seu modo de ser e estar no mundo. Pois, inspira, inquieta e desafia. Permite vivenciar realidades desconhecidas do seu cotidiano, o que possibilita movimentos sensíveis e reflexivos. Entendemos que o ambiente também ensina, Malaguzzi (2018) o compreende como algo que educa as crianças, considerando-o “terceiro educador”.

Aspectos que corroboram a premissa de que ambientes educativos ricos em estímulos naturais catalisam descobertas espontâneas, desafios motores diversificados e maior motivação para a exploração ativa do conhecimento (Louv, 2016). Entretanto, é essencial que este processo seja acompanhado sistematicamente por adultos, assegurando condições seguras para a exploração livre e intencional (Polli; Camargo, 2024).

Dessa forma, a valorização de ambientes educativos que privilegiam a conexão com a natureza consolida-se como estratégia essencial para potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Cabe à escola e à comunidade viabilizar o acesso regular a espaços externos das crianças ao ar livre, por meio de experiências significativas e que desafiem o desenvolvimento, explorando a imaginação, curiosidade, criatividade, autonomia e aproximando-as da natureza (Polli; Camargo, 2024). Para além de promover aprendizagens mais significativas e prazerosas, essa abordagem contribui para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e conscientes da importância da preservação ambiental, alinhando-se às perspectivas contemporâneas da educação para a sustentabilidade (Carvalho, 2001).

Garantir às crianças o direito à natureza é garantir-lhes também o direito à imaginação, à experimentação e à elaboração de novos modos de habitar o mundo. Os espaços abertos, vivos e sensíveis são, assim, territórios de formação de sujeitos para cuidado com o próximo e com o planeta.

## **METODOLOGIA**

Este artigo é de abordagem qualitativa, com natureza básica e objetivo exploratório. O procedimento de pesquisa adotado foi o ensaio teórico. A abordagem qualitativa permite compreender e interpretar o fenômeno da pesquisa, neste caso a problematização sobre o atual modelo das instituições de educação infantil objetivando discutir sobre dispositivos

arquitetônicos e práticas institucionais adequadas ao desenvolvimento das crianças, em contraposição à contenção dos corpos infantis.

Em relação à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, em que se produz uma construção teórica. Não se trata da repetição do que já existe sobre o assunto, mas sim o exame do tema sob uma nova abordagem, produzindo novas conclusões (Marconi; Lakatos, 2003). A técnica de pesquisa é o ensaio teórico, pois permite compreender em profundidade teórica os conceitos (Meneghetti, 2011), neste caso de arquiteturas escolares e a importância de espaços abertos e da natureza na educação infantil.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois investiga, levanta informações e aprofunda discussões teóricas articulando diferentes perspectivas do conhecimento (Gil, 2002). Em relação aos conceitos teóricos, foram utilizados pressupostos autorais do pós-estruturalismo, tendo como marco analítico a relação entre infância enquanto construção social, histórica e cultural e os dispositivos arquitetônicos, estruturando relações e discursos que atravessam as instituições educativas. Essa perspectiva analítica permite desnaturalizar as práticas institucionais hegemônicas, revelando como os arranjos espaciais e as rotinas pedagógicas conformam modos específicos de ser criança, comprometendo os princípios de autonomia e liberdade defendidos nos discursos oficiais sobre infância.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados deste ensaio teórico demonstram que a arquitetura e a organização dos espaços físicos na educação infantil, frequentemente, contradizem os pressupostos de autonomia e liberdade defendido pela legislação e por diretrizes pedagógicas nacionais. Nossa investigação aponta para um cenário que remete à reclusão, por meio de muros, grades e o acesso escasso às áreas verdes. Ainda, a limitação das brincadeiras e dos movimentos, afetam a criatividade e interação das crianças, ocorrendo sob rígida e constante vigilância. Esse contexto, portanto, configura-se como dispositivo de disciplinamento, ordem e controle, em que as experiências significativas nem sempre são vivenciadas.

Os achados dialogam com a concepção do espaço como “terceiro educador” de Malaguzzi (2018), assim como a necessidade de ambientes ricos em possibilidades e estímulos de Silva, Lima e Almeida (2020). Na perspectiva foucaultiana, a arquitetura opera como mecanismo que produz corpos infantis disciplinados e dóceis, contrapondo-se firmemente às recomendações

atuais que apontam para a importância de ambientes acolhedores e dinâmicos (Felipe; Leguiça; Rosa, 2024), evidenciando a lacuna entre a teoria e a prática.

O presente estudo pretende contribuir com a práxis pedagógica, por meio da compreensão de uma infância enquanto construção social que é fortemente impactada pelos ambientes. Nessa linha, é urgente ressignificar os espaços educativos, atentando para os modelos arquitetônicos e sua importância na promoção da autonomia, na conexão com a natureza e nas experiências significativas.

Por fim, reconhecemos as limitações deste ensaio pela ausência de dados empíricos, constituindo um campo fértil para pesquisas futuras. É possível explorar como os espaços físicos afetam o desenvolvimento infantil, assim como investigações sobre como as crianças entendem os ambientes escolares. Tais estudos podem ser articulados para estruturar políticas públicas que assegurem os direitos das crianças em relação às experiências significativas e a vivência de uma infância potente.

## CONCLUSÃO

A partir das reflexões construídas ao longo deste artigo, verificamos que os espaços escolares destinados à educação infantil, em sua maioria, ainda estão marcados por uma lógica disciplinadora e utilitarista, que reduz a infância à espera do “vir a ser” e marginaliza suas potências presentes. Portanto, em vez de favorecer o brincar, a exploração e a autonomia, muitos desses ambientes impõem contenção, controle e isolamento, em franca contradição com os pressupostos pedagógicos que orientam a educação infantil.

Ao evidenciar a importância dos ambientes abertos e da presença da natureza no cotidiano escolar, este estudo defende a necessidade de se repensar profundamente a organização dos espaços educativos. Não se trata apenas de uma mudança estética ou funcional, mas de uma transformação paradigmática que reconheça a criança como sujeito de direitos, portador de saberes e agente ativo na construção de sua experiência de mundo.

Nesse sentido, urge a construção de propostas pedagógicas e arquitetônicas que se comprometam com a escuta sensível e a valorização das infâncias em sua pluralidade. Espaços que acolham, provoquem e desafiem as crianças em suas múltiplas linguagens e formas de ser no mundo. Espaços atravessados pela natureza, pelo movimento, pela diversidade e pela possibilidade de criar outros modos de estar juntos.

As instituições de educação infantil, ao se abrirem a essa perspectiva, podem tornar-se territórios de resistência à lógica do encarceramento infantil, rompendo com a tradição da escola-fábrica e assumindo um compromisso ético com a infância como tempo pleno de vida, expressão e liberdade.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, T. N. B. *et al.* O brincar heurístico na creche: relato de experiência de educadoras de crianças bem pequenas. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, On-line. Anais [...]. Diadema: UNIFESP, 2024. Vol. 3. 901-905.

BARROS, Maria Isabel Amado de (Orgs.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar e encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf). Acesso em 25 nov. 2024.

BAUMGÄRTNER, Lucas; DUARTE, Graciela Nunes; LANG, Elaine Maristela Peixe. Um plano de fruição estética em um Centro de Educação Infantil de Brusque (SC). **Extensão em Foco**, v. 10, n. 1, p. 47-59, ago. 2022. DOI: 10.33362/ext.v10i1.2831. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/2831/1414>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf.pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 08 mai. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3336/000291796.pdf>. Acesso em 20 jun. 2022.

- FELIPE, Jane; LEGUIÇA, Michele Lopes; ROSA, Cristiano Eduardo da. *Corpos em vigilância na Educação Infantil: entre a regulação e a violação de direitos*. **PERSPECTIVA**. Volume 42, n. 4. p. 01 – 15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/94693>. Acesso em 03 mai. 2025.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Penso, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João W. Geraldi. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LEIFELD, Fabiana. Mecanismos de poder na escola: formação de subjetividades padronizadas. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 140-150, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15894>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza**. Tradução: Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. v. 1. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 57- 97. E-book.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENEGHETTI, F. K. Documentos e Debates: O que é um Ensaio-Teórico. In: **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr., 2011.
- POLLI, B. R.; CAMARGO, D. O brincar na natureza e as possibilidades para a Educação Infantil: mapeando estudos publicados. **Revista FormAção**, vol. 1. n. 1, jan./jun. 2024, p. 122-140. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/9292/6053>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Bras. Educ.** Nº 28, 2005, p. 108-116. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wzdqPKjymZgRKYT6hJkdQwy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2025.
- PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>. Acesso em: 08 mai. 2025.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. DISCIPLINAR E CONSTRANGER: O CORPO-CRIANÇA E SEU (NÃO)LUGAR NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.3, p. 906-922, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64193>. Acesso em: 03 mai. 2025.

SILVA, Jaciel Guilherme da; LIMA, Conceição Maria Dias de; ALMEIDA, Claudia Cristina Rêgo. Arquitetura e Escola: uma abordagem do espaço físico educacional colaborador dos processos de ensino. **DIVERSITAS JOURNAL**. Santana do Ipanema/AL. vol. 5, n. 1, p.615-629, 2020. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/1026](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1026). Acesso em: 05 mai. 2025.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. **Anais eletrônicos ...** 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em 08 nov. 2024.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF). Acesso em 17 nov. 2024.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C.. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. e88370, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.