RESUMO
Esta pesquisa propõe uma reflexão aprofundada sobre os contextos de aprendizagem e o conceito de desemparedamento na Educação Infantil, especificamente nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Por se tratar de um paradigma educacional contemporâneo, as concepções que fundamentam esses cenários estão em contínuo processo de construção. O objetivo central é compreender as práticas pedagógicas, as bases epistemológicas e as metodologias que viabilizam experiências verdadeiramente investigativas desde a primeiríssima infância. O artigo tensiona a organização tradicional e confinada dos espaços escolares e defende o desemparedamento físico e simbólico como uma estratégia essencial para a ampliação do repertório sensório-motor, cognitivo e emocional das crianças. Além disso, problematiza as ações docentes que se limitam à mera reorganização estética de materiais, defendendo que a verdadeira inovação exige intencionalidade pedagógica, escuta sensível, documentação das aprendizagens e o reconhecimento do protagonismo infantil. A partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica fundamentada nas pedagogias participativas (Reggio Emilia), na abordagem Pikleriana para bebês e na ecopedagogia, o estudo visa contribuir para a consolidação de práxis mais significativas, ecológicas e alinhadas aos direitos inalienáveis das crianças ao brincar livre e à exploração da natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Contextos Investigativos; Educação Infantil; Currículo; Desemparedamento; Pedagogias Participativas.

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea, especialmente nos grandes centros urbanos, tem sido marcada por um progressivo confinamento. O avanço da urbanização, o medo da violência nas ruas, a redução dos espaços públicos de lazer e a rotina exaustiva das famílias empurraram as crianças para o interior das casas e das instituições educativas. Nesse cenário, a escola, muitas vezes, reproduz uma arquitetura de clausura, onde o aprendizado é compreendido como um processo que deve ocorrer exclusivamente entre quatro paredes, mediado pelo silêncio e pela contenção dos corpos.

Os contextos de investigação e aprendizagem surgem, portanto, como uma resposta contra-hegemônica a esse modelo tradicional. Eles representam uma abordagem que indissocia teoria e prática, garantindo aos bebês e às crianças pequenas uma participação ativa na construção de seus próprios saberes. Sob essa ótica, as crianças não são receptoras passivas de conteúdos preestabelecidos, mas sujeitos históricos e de direitos que exploram ecossistemas variados, formulam hipóteses complexas, experimentam e ressignificam o mundo ao seu redor.

É neste interim que emerge com urgência o conceito de desemparedamento. Mais do que uma simples proposta de levar as crianças para o pátio durante o intervalo, o desemparedamento propõe a ruptura física e simbólica da sala de aula como único lócus validado para o aprendizado. Ambientes externos — como jardins, quintais, parques, praças e o próprio entorno comunitário da escola — deixam de ser vistos apenas como locais de recreação para assumirem o status de territórios férteis e primordiais de aprendizagem. Nesses espaços abertos, as experiências tornam-se organicamente multissensoriais e diversificadas, estimulando a motricidade livre, o pensamento divergente e o restabelecimento do vínculo vital com a natureza.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre as transições paradigmáticas que os Centros de Educação Infantil (CEIs) vêm atravessando. Compreender os contextos investigativos como matriz de transformação pedagógica exige o abandono de modelos assistencialistas ou puramente preparatórios para o Ensino Fundamental. Expandir as fronteiras da escola trata-se de uma profunda mudança epistemológica, que reconhece que a cognição e o afeto se desenvolvem em múltiplos tempos e lugares.

Diante disso, o presente artigo possui caráter teórico-bibliográfico e estrutura-

-se de forma a traçar, inicialmente, um resgate histórico e normativo sobre a Educação Infantil no Brasil. Em seguida, aprofunda-se na conceituação do desemparedamento e da pedagogia ecológica, avançando para a importância do espaço como terceiro educador à luz das pedagogias participativas. Posteriormente, detalha a gramática dos contextos de aprendizagem, diferenciando-os de práticas engessadas, e culmina na análise do papel imprescindível do educador como observador e documentador das infâncias.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Para dimensionar a complexidade do aprendizado na primeiríssima infância e a necessidade atual de se repensar os espaços, é imprescindível revisitar a trajetória histórica das concepções pedagógicas. Historicamente, no Brasil, o atendimento a bebês e crianças pequenas esteve atrelado a políticas de caráter higienista e assistencialista. As primeiras creches surgiram para abrigar os filhos das mães trabalhadoras das fábricas, focando quase exclusivamente nos cuidados básicos de alimentação e higiene, negligenciando a dimensão cognitiva, emocional e social dessas crianças.

Apenas nas últimas décadas do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a criança passa a ser reconhecida juridicamente como sujeito de direitos, e a Educação Infantil (creche e pré-escola) é elevada à condição de primeira etapa da Educação Básica, consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996).

Nesse cenário normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) consolidaram um entendimento revolucionário ao fundamentarem a etapa em um tripé inseparável de funções: a função social (acolhimento ético e cuidado integrado), a função política (garantia do direito de acesso aos bens culturais e à participação cidadã) e a função pedagógica (consolidação da instituição como polo de saberes e convivência). O documento estabelece que os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil são as interações e a brincadeira.

Se as crianças aprendem brincando e interagindo, o confinamento físico torna-se um obstáculo direto à efetivação das DCNEI. O ambiente restrito limita as interações e pasteuriza as brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça essa visão ao instituir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É materialmente impossível garantir que uma criança exerça plenamente o direito de explorar e expressar-se se for mantida, diariamente, contida em cadeiras e mesas alinhadas.

O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: A NATUREZA COMO DIREITO

O conceito de desemparedamento da infância ganhou força nas discussões educacionais recentes como um grito de alerta contra o que o jornalista e pesquisador norte-americano Richard Louv denominou de Transtorno do Déficit de Natureza. Embora não seja um diagnóstico médico formal, o termo descreve os custos humanos da alienação da natureza, que incluem o uso diminuído dos sentidos, dificuldades de atenção, aumento nos índices de ansiedade infantil e maiores taxas de obesidade e miopia.

No Brasil, autores como Léa Tiriba (2018) aprofundam essa discussão a partir de uma perspectiva decolonial e ecológica. Tiriba propõe uma educação que reconheça o ser humano como parte integrante do meio ambiente, e não como seu dominador. Para a autora, emparedar as crianças é negar-lhes o direito à vida em sua plenitude, é silenciar a biologia do corpo infantil que anseia pelo movimento, pelo risco calculado e pela descoberta sensorial.

> É preciso romper com as pedagogias que confinam. O direito à natureza é um direito humano fundamental das crianças. A escola precisa abrir suas portas, derrubar seus muros simbólicos e permitir que a terra, a água, as folhas e os bichos façam parte do currículo cotidiano. O desemparedamento é, antes de tudo, um ato político de libertação dos corpos infantis (TIRIBA, 2018, p. 45).

Desemparedar significa promover o acesso diário a espaços abertos, inde-

pendentemente das condições climáticas — desde que de forma segura. Em muitas culturas educacionais, como nas Forest Schools (Escolas da Floresta) do norte da Europa, a máxima não existe tempo ruim, existe roupa inadequada orienta as práticas. No contexto dos CEIs brasileiros, o desemparedamento envolve a ressignificação dos quintais e áreas externas. A terra, a lama, os galhos, o vento e a chuva oferecem um repertório de pesquisa inesgotável para os bebês e crianças pequenas, muito superior aos brinquedos de plástico fabricados em série.

Além da exploração sensorial, o ambiente externo favorece o brincar arriscado (risky play). O risco, quando acompanhado e calculado, é fundamental para o desenvolvimento da autoestima, do equilíbrio, do tônus muscular e da capacidade da criança de ler os próprios limites corporais. Escalar uma árvore baixa, equilibrar-se em um tronco ou pular de uma pequena altura são ações que ensinam a criança a planejar seus movimentos e gerenciar seus medos.

O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR: AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS E A ABORDAGEM PIKLER

A partir da década de 1990, a influência da abordagem municipal de Reggio Emilia, no norte da Itália, sob a liderança do pedagogo Loris Malaguzzi, trouxe uma contribuição decisiva ao postular o ambiente como o terceiro educador (HOYUELOS, 2020). Malaguzzi defendia que as crianças possuem cem linguagens — cem modos de pensar, de brincar, de falar, de ouvir e de se maravilhar —, mas a escola tradicional lhes rouba noventa e nove ao privilegiar quase exclusivamente a linguagem oral e escrita em moldes formais.

Na perspectiva das pedagogias participativas, o espaço não é um pano de fundo onde a educação acontece; ele é o agente central do processo. O terceiro educador atua através de sua arquitetura, da disposição do mobiliário, da escolha dos materiais, da incidência da luz natural e da acessibilidade estética. Um ambiente bem planejado transmite mensagens silenciosas às crianças: você é bem-vindo, você é capaz, você pode explorar aqui de forma independente.

Para os bebês (0 a 1 ano e meio), a relação com o espaço ganha contornos ainda mais específicos quando observamos as contribuições da pediatra húngara Emmi Pikler. A Abordagem Pikler baseia-se em dois pilares: a relação afetiva privilegiada durante os momentos de cuidados (troca, banho, alimentação) e o respeito absoluto ao desenvolvimento motor autônomo. Pikler comprovou que bebês não precisam (e não devem) ser ensinados a sentar, engatinhar ou andar.

Se o bebê é colocado de barriga para cima em um ambiente seguro, com superfície firme e roupas confortáveis, ele atingirá todos os marcos motores por iniciativa própria. Para isso, o espaço oferecido ao bebê deve ser amplo, seguro, livre de obstáculos perigosos e de contenções (como cadeirões, andadores ou cercadinhos). O contexto investigativo para o bebê é, portanto, a garantia de um chão de qualidade, onde ele possa rolar, arrastar-se e buscar objetos que lhe chamem a atenção, exercendo sua agência desde os primeiros meses de vida.

DA SALA DE AULA AOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

A transição de um modelo tradicional para uma pedagogia da investigação exige rigor conceitual. Durante muito tempo na Educação Infantil, a organização das salas nos chamados cantos (canto da leitura, canto do faz de conta, canto dos blocos) representou um avanço expressivo na quebra da linearidade da sala de aula onde todos faziam a mesma coisa ao mesmo tempo. Contudo, a simples fragmentação espacial, sem uma mediação reflexiva, tende a engessar as ações e transformar o brincar em rotinas mecânicas.

A qualidade da vivência reside na postura investigativa do professor. É nesse interstício que os contextos de aprendizagem se diferenciam estruturalmente dos antigos cantos. Paulo Fochi (2018), pesquisador brasileiro das infâncias, destaca que um contexto é uma tessitura complexa que articula espaço físico, materialidade, temporalidade e escuta ativa. Ele não é permanente ou decorativo; ele é dinâmico, provisório e responde organicamente aos interesses emergentes do grupo.

Nem todo espaço decorado é um espaço educador. A estética na Educação Infantil

não é sinônimo de enfeite, mas de ética. O ambiente deve refletir as marcas das crianças que o habitam, suas pesquisas e seus projetos, e não a imagem padronizada que o adulto tem da infância (VECCHI, 2017, p. 52).

Observa-se, frequentemente, um esvaziamento do conceito nas práticas cotidianas de alguns CEIs, onde rotinas tradicionais e dirigidas são apenas rebatizadas com a nova nomenclatura. O verdadeiro contexto investigativo não nasce da disposição aleatória de objetos visualmente agradáveis, mas de uma problematização intencional (provocação). O educador prepara o cenário não com o objetivo de que a criança chegue a um resultado esperado e uniforme, mas para observar como ela interage com as variáveis apresentadas.

CATEGORIAS E PRÁTICAS DOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

A construção de contextos investigativos pressupõe o uso de materiais abertos. Diferente de um brinquedo estruturado (como um carrinho de plástico que só serve para ser empurrado), os materiais de largo alcance, ou Peças Soltas (Loose Parts), propostos inicialmente pelo arquiteto Simon Nicholson na década de 1970, podem ser qualquer coisa: tocos de madeira, carretéis, pedras, tecidos, conchas ou tubos de papelão. Em um contexto, as peças soltas garantem infinitas variáveis no brincar.

Para organizar as experiências cotidianas nos CEIs e garantir a pluralidade de explorações, a literatura pedagógica contemporânea sugere a organização de diferentes eixos ou categorias de contextos. A seguir, aprofundamos as principais:

(Contextos de Linguagens Expressivas e Ateliês)

Vão muito além da clássica distribuição de folhas de ofício com desenhos mimeografados para colorir — prática que fere a expressividade infantil. Esses contextos oferecem suportes não convencionais (papelão, acetato, tecidos, azulejos, espelhos) e pigmentos variados (argila, carvão, tintas naturais feitas de urucum e açafrão, aquarela). O foco não é a produção de uma obra de arte bonita para ser levada na mochila, mas o processo sensório-motor de investigação da matéria. A criança descobre que a argila resiste, que a aquarela escorre e que o carvão mancha, construindo conceitos de física e química através da poética.

(Contextos de Literacia e Numeracia - Literacy and Numeracy)

Diferente do letramento precoce e forçado, que usa cartilhas na Educação Infantil, esses contextos convidam à leitura de mundo. São espaços que disponibilizam máquinas de escrever antigas, teclados, réguas, fitas métricas, calculadoras, balanças de precisão e farta literatura de qualidade. As crianças são convidadas a realizar registros gráficos espontâneos de suas pesquisas, a classificar sementes por tamanho, a pesar pedras e a perceber as proporções matemáticas nas brincadeiras lúdicas.

(Contextos de Exploração de Substâncias Não Estruturadas)

Esses contextos são altamente engajadores. Utilizam estações contendo água, areia, terra, amido de milho com água, folhas secas e grãos, acompanhados de elementos de transvasamento (funis, canecas, colheres de pau, peneiras). Ao encher e esvaziar recipientes, a criança constrói empiricamente noções de volume, peso, conservação de massa e gravidade.

(Imaginação, Minimundos e Jogo Simbólico)

A criação de cenários em miniatura é vital para o amadurecimento do jogo simbólico e a elaboração psíquica. Utilizando pedaços de madeira, musgo, pequenos animais de brinquedo e tecidos, o professor cria provocações espaciais. Ao narrar histórias no minimundo, a criança projeta suas vivências, medos e compreensões das relações sociais, operando no campo do simbólico defendido por Vygotsky e Piaget.

(O Brincar Heurístico e o Cesto dos Tesouros - para bebês)

Idealizado por Elinor Goldschmied (2012), o Cesto dos Tesouros é oferecido a bebês que já sentam de forma autônoma, mas ainda não engatinham com destreza. Consiste em um cesto de vime firme contendo de 60 a 80 objetos do cotidiano (naturais, de madeira, metal, couro, tecido — evitando-se o plástico). O bebê explora através da boca, das mãos e dos sons. Para crianças maiores (1 a 3 anos), Goldschmied propõe o Jogo Heurístico, onde grandes quantidades de

materiais de uma mesma categoria (ex: 50 rolos de papel, 30 argolas de madeira, 20 correntes de metal) são oferecidas junto com recipientes para agrupar, empilhar e encaixar.
(Contextos de Exploração dos Fenômenos Físicos e Luz)
Inspirados também em Reggio Emilia, são contextos que utilizam mesas de luz, retroprojetores, lanternas, CDs, prismas e papéis celofane. As crianças investigam a reflexão, a refração, a criação de sombras, a opacidade e a translucidez, elaborando teorias sobre como a luz viaja e se comporta.

O PAPEL DOCENTE: OBSERVAÇÃO, ESCUTA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
Quando o espaço e os materiais assumem um protagonismo na condução da brincadeira, o papel do adulto se transforma radicalmente. Ele abandona a postura de centro das atenções, aquele que anima, dita as regras ou ensina passo a passo como brincar. O professor das pedagogias participativas atua como um co-pesquisador. Ele planeja minuciosamente o contexto com base em observações anteriores, prepara a materialidade (o que requer tempo e estudo de curadoria) e, durante a exploração das crianças, recua.
Esse recuo, no entanto, não é sinônimo de omissão ou abandono. É uma presença inteira e silenciosa. O educador observa as lógicas infantis: como aquela criança empilha as peças? Que narrativas está criando? Quais hipóteses falharam e como ela lidou com a frustração? Para que essas observações não se percam na efemeridade do cotidiano, entra em cena um dos conceitos mais importantes dessa abordagem: a Documentação Pedagógica.
Documentar difere de simplesmente tirar fotos bonitas para enviar aos pais em grupos de aplicativos. A documentação pedagógica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) é um processo metodológico rigoroso de tornar a aprendizagem visível. Envolve o registro fotográfico ou em vídeo aliado a anotações detalhadas das falas das crianças. Esse material é posteriormente analisado pelo professor (sozinho ou, idealmente, em reuniões pedagógicas com seus pares) para compreender as teorias infantis.
A partir dessa análise, o professor cria painéis visuais que são expostos na altura das crianças, para que elas possam revisitar suas próprias memórias e processos, metacognitivamente refletindo sobre o que fizeram. A documentação também serve para comunicar de forma transparente às famílias e à comunidade a riqueza e a seriedade da cultura infantil que habita os CEIs, validando a Educação Infantil como um espaço de produção de conhecimento e não apenas de guarda de crianças.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEXTOS
Abordar os contextos de investigação e o desemparedamento exige um olhar crítico sobre a realidade estrutural e política das instituições educacionais brasileiras. A transição para essa modalidade educativa esbarra em obstáculos significativos que precisam ser problematizados para não romantizarmos a teoria em detrimento da prática real.
O primeiro desafio é arquitetônico e de infraestrutura. Muitos CEIs, especialmente em áreas de alta vulnerabilidade social, operam em prédios adaptados, casas alugadas ou estruturas antigas que não foram concebidas com propósitos pedagógicos adequados. Nesses locais, as áreas externas muitas vezes são exíguas, cimentadas, sem presença de terra, grama ou árvores. O desemparedamento, nesses casos, exige criatividade docente (como a criação de caixas de terra móveis ou hortas verticais) e forte pressão política das gestões escolares junto às secretarias de educação para a reforma e renaturalização dos pátios.
O segundo desafio reside na cultura de consumo e higienização das famílias. Há uma resistência histórica por parte de muitos responsáveis em aceitar que as crianças se sujem na creche. A roupa manchada de tinta, de barro ou com cheiro de mato frequentemente gera reclamações, pois ainda vigora um pensamento de que a escola boa é aquela que devolve a criança limpa e com uma folha preenchida. Nesse ponto, o acolhimento das famílias e a utilização ostensiva da Documentação Pedagógica são vitais para reeducar o olhar do adulto cuidador, mostrando que a sujeira é, na verdade, vestígio de trabalho árduo, de ciência e de exploração neurobiológica.
Por fim, a formação inicial e continuada dos professores figura como um gar-

galo. Os currículos das graduações em Pedagogia ainda dedicam pouca carga horária às especificidades dos bebês e às abordagens estéticas e ambientais. A superação desse quadro demanda investimentos maciços das redes de ensino em formações em contexto, tempo de planejamento remunerado e acesso a bibliografias atualizadas para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que os contextos investigativos e o desemparedamento representam marcos civilizatórios e pedagógicos urgentes para a Educação Infantil. Eles rompem de maneira definitiva com a passividade histórica imposta aos corpos infantis, devolvendo às crianças, desde a condição de bebês, a autonomia para explorar, errar, testar, destruir, reconstruir e atribuir sentido próprio ao mundo físico e social.

Essa filosofia consolida a premissa epistemológica de que a cognição humana não se constrói no vazio ou pela mera transmissão oral, mas na complexa intersecção entre o sujeito histórico, a presença do outro (pares e adultos) e a provocação da materialidade do espaço. A criança é um ser de ação.

Refletir sobre o desemparedamento é um convite político para repensar a arquitetura escolar, as prioridades das políticas públicas para a infância e a própria função da escola na sociedade hiperurbana e digitalizada. Trancafiar a primeiríssima infância em salas fechadas, superprotegendo-a dos elementos da natureza e mediando o mundo por telas ou brinquedos de plástico hiperestruturados, é privá-la de seus direitos sensoriais e ecológicos mais basilares. A natureza não é um enfeite pedagógico; ela é o parceiro mais potente e democrático que o educador possui na promoção de um desenvolvimento verdadeiramente holístico.

Fica evidente, ao término deste percurso teórico, que a transição para essa modalidade educativa transcende largamente a estética visual, a montagem de arranjos bonitos em salas ou a troca de terminologias nos planos de aula. Exige, primordialmente, estudo rigoroso, reflexão contínua sobre a própria prática, intencionalidade nas escolhas, respeito à dignidade do risco e, sobretudo, a capacidade ética e poética de o adulto silenciar. Ao recuarmos e organizarmos a escola como um ecossistema de investigação viva, não estamos apenas cumprindo currículos; estamos garantindo o direito inegociável das crianças de viverem uma infância plena, potente e alegre.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. Infância e Pós-Estruturalismo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. S. (org.). O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

HOYUELOS, A. A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020.

LOUV, R. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (org.). Educar é a Busca de Sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. São Paulo: Atelliê Carambola, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora, 2017.

TIRIBA, L. Educação Infantil como Direito à Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VECCHI, V. Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na Educação da Primeira Infância. São Paulo: Phorte, 2017.