Capítulo 21

O Desemparedamento da Infância na Educação Infantil: Reflexões Teóricas

Unwalling Childhood in Early Childhood Education: Theoretical Reflections

Giseli Tavares de Souza Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Professora substituta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Educadora Parental. Naviraí, MS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1694-6741.

Resumo: Este capítulo discute alguns fundamentos do desemparedamento da infância e suas implicações para os espaços, os tempos e a participação das crianças na Educação Infantil. Trata-se de um ensaio teórico de base bibliográfica, em interlocução com documentos normativos brasileiros. A questão central indaga quais concepções de criança, infância e relação com a natureza fundamentam o desemparedamento e que implicações apresentam para a organização pedagógica. A discussão articula contribuições sobre relações entre crianças e natureza, pluralidade das infâncias, brincadeira e organização do cotidiano, abrangendo creches e pré-escolas. A análise indica que frequentar espaços externos, por si só, não assegura o desemparedamento. É necessário que as crianças disponham de tempo para explorar e retomar suas experiências e que suas iniciativas sejam consideradas no planejamento e nas decisões cotidianas. Nessa perspectiva, o desemparedamento envolve reconhecer as crianças como parte da natureza, favorecer relações de cuidado com os seres e os ambientes e assegurar sua participação, com acompanhamento docente e responsabilidade institucional. Conclui-se que essa perspectiva exige mudanças articuladas nos ambientes, na organização do tempo e nas relações pedagógicas, respeitando as diferenças entre as crianças e os contextos em que vivem suas infâncias.

Palavras-chave: desemparedamento da infância; educação infantil; crianças e natureza; brincar; participação infantil.

Abstract: This chapter discusses selected theoretical foundations of the approach known as desemparedamento da infância, which seeks to extend childhood experiences beyond classroom walls, and its implications for spaces, time, and children's participation in early childhood education. It takes the form of a theoretical essay based on academic literature, in dialogue with Brazilian regulatory documents. The guiding question examines which conceptions of children, childhood, and relationships with nature underpin this approach and what implications they have for pedagogical organization. The discussion brings together contributions on children's relationships with nature, the plurality of childhoods, play, and everyday educational life, encompassing both childcare and preschool settings. The analysis indicates that access to outdoor spaces alone is insufficient. Children also need time to explore and revisit their experiences, and their initiatives must inform planning and everyday decisions. From this perspective, moving beyond classroom walls involves recognizing children as part of nature, fostering caring relationships with living beings and environments, and ensuring children's participation, supported by teachers and institutional responsibility. The chapter concludes that this approach requires coordinated changes in environments, the organization of time, and pedagogical relationships, while respecting differences among children and the contexts in which their childhoods unfold.

Keywords: childhood beyond classroom walls; early childhood education; children and nature; play; children's participation.

DOI: 10.47573/aya.6228.3.60.21

INTRODUÇÃO

A existência de um pátio não informa, por si só, qual lugar a natureza ocupa na Educação Infantil. É necessário saber se as crianças podem frequentá-lo cotidianamente, permanecer em suas descobertas, tocar os materiais disponíveis e participar das decisões sobre seus usos. Um espaço externo pode permanecer inacessível, funcionar apenas como intervalo ou receber atividades inteiramente determinadas pelos adultos. Por isso, discutir o desemparedamento da infância exige examinar as relações pedagógicas que tornam certos encontros possíveis e outros improváveis.

Em Tiriba (2010), a aproximação entre crianças e natureza integra uma crítica à organização da vida e da educação que dissocia o humano do mundo natural. O problema não se resolve acrescentando um tema ambiental ao planejamento. Interroga-se uma maneira de educar que privilegia determinadas formas de conhecer e disciplina corpos, movimentos e desejos. A natureza passa a ser compreendida como dimensão da existência, e não somente como conteúdo a explicar ou recurso a empregar.

Essa perspectiva modifica a pergunta dirigida à instituição: além de ensinar sobre o ambiente, como ela permite que as crianças vivam relações com os lugares e os seres que os constituem? A questão importa porque as condições de circulação, permanência e participação não são decisões neutras. Nelas se materializam expectativas sobre quem é a criança, quais experiências merecem tempo e o que se reconhece como trabalho pedagógico. O desemparedamento situa-se, assim, na relação entre concepções de infância e formas institucionais de organizar o cotidiano.

A questão central que norteia este capítulo é: quais concepções de criança, de infância e de relação com a natureza fundamentam o desemparedamento e que implicações apresentam para a organização pedagógica da Educação Infantil? Desse modo, o objetivo é discutir alguns fundamentos do desemparedamento da infância e suas implicações para os espaços, os tempos e as possibilidades de participação das crianças na Educação Infantil. Sustenta-se como argumento que o acesso aos ambientes externos precisa ser acompanhado de tempo para a continuidade das experiências e de condições efetivas de iniciativa infantil; caso contrário, a permanência fora da sala pode conservar práticas de controle que restringem a exploração e a participação.

Nessa direção, o capítulo abrange a Educação Infantil, compreendendo creches e pré-escolas. Emprega-se a expressão crianças da Educação Infantil para designar o conjunto de sujeitos dessa etapa. Quando necessário à análise de especificidades etárias ou à delimitação de uma pesquisa, utilizam-se as denominações bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas denominações não substituem a condição comum de criança nem pressupõem percursos uniformes de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de base bibliográfica, em diálogo com documentos normativos, com seleção intencional de fontes por sua contribuição ao problema. Foram consultados livros, artigos na SciELO e em periódicos da área, textos acadêmicos de acesso público, uma tese disponibilizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e uma dissertação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e a BNCC subsidiam a delimitação dos direitos e das concepções educacionais em discussão. O percurso não constitui revisão sistemática, levantamento exaustivo ou pesquisa empírica própria.

A leitura das fontes foi orientada pelas relações entre as concepções de criança e de infância, o lugar da natureza na educação e as condições de participação no cotidiano institucional. Foram apresentados argumentos aproximados sobre pertencimento à natureza, organização dos tempos e ambientes e reconhecimento da ação infantil, observando as diferenças entre os referenciais. Os documentos normativos delimitam direitos e orientações curriculares; os estudos teóricos oferecem categorias de análise; e as pesquisas empíricas contribuem com resultados situados, sem que sejam generalizados para todas as instituições.

O desenvolvimento organiza-se em três seções, da seguinte maneira: a primeira explicita as concepções de criança e de infâncias que orientam a análise e discute alguns fundamentos das relações entre infância, natureza e desemparedamento. A segunda examina o brincar e a participação das crianças na relação com os ambientes, considerando diferentes formas de expressão e iniciativa ao longo da Educação Infantil. A terceira analisa as implicações para os espaços, os tempos, a docência e as condições institucionais.

INFÂNCIA E NATUREZA NOS FUNDAMENTOS DO DESEMPAREDAMENTO

A discussão de alguns fundamentos do desemparedamento requer explicitar o que se entende por criança e por infância. Nos artigos 1º e 2º, o ECA estabelece a proteção integral como princípio orientador e considera criança a pessoa com menos de doze anos (Brasil, 1990). Essa delimitação é mais ampla que o público da Educação Infantil e não constitui, por si só, uma concepção pedagógica. Sua relevância está no reconhecimento da criança como titular de direitos, cuja efetivação demanda responsabilidades sociais e públicas.

No âmbito educacional, as DCNEI situam a criança no centro do planejamento curricular, reconhecendo-a como sujeito de direitos, constituído historicamente, que participa das relações sociais e produz cultura (Brasil, 2009). Essa concepção articula aprendizagem, brincadeira e produção de sentidos sobre a sociedade e a natureza. Para o problema deste capítulo, importa reconhecer que a criança participa da experiência educativa por meio de suas ações e interpretações, que precisam ser consideradas na organização do trabalho pedagógico.

A distinção entre criança e infância ganha densidade sociológica em Sarmento (2005). Para o autor, as crianças são os sujeitos concretos que integram uma categoria geracional; a infância corresponde a uma condição social historicamente constituída, atravessada pelas relações entre gerações e pelas desigualdades sociais. Sua análise articula a dimensão geracional às diferenças de classe, gênero e raça, recusando explicações que isolem os indivíduos das condições em que vivem. A pertença a uma mesma geração, portanto, não elimina as diferenças nas possibilidades de viver a infância.

A historicidade dessa condição pode ser aprofundada em diálogo com Philippe Ariès. Em História social da criança e da família, o historiador francês examina transformações nas representações e nas relações entre adultos e crianças em sociedades europeias, discutindo a constituição do sentimento de infância (Ariès, 1981). Esse conceito se refere ao reconhecimento da especificidade da criança em relação ao adulto e não se confunde com a existência de afeição por ela. Assim, a descoberta da infância de que trata o autor diz respeito a mudanças históricas nas formas de reconhecer e organizar a vida infantil.

Essa contribuição precisa ser situada no contexto investigado por Ariès, sem transformar a experiência europeia em trajetória universal. Em diálogo com Sarmento (2005), a análise histórica permite formular uma distinção: a constituição social da infância envolve mudanças nas relações entre gerações, mas essas mudanças não produzem experiências homogêneas dentro de cada geração. A discussão passa, desse modo, da historicidade da infância para a diversidade das condições em que as crianças vivem, participam e exercem seus direitos.

No debate contemporâneo, Guerres-Zucco e Oliveira (2024), em Educação infantil pública: lugar de encontro de múltiplas infâncias, aprofundam essa questão por meio de uma revisão de literatura sobre a interseccionalidade nas pesquisas com infâncias. As autoras discutem como classe social, gênero, raça, deficiência e geração se articulam nas experiências das crianças e nas desigualdades que as afetam. Sua contribuição permite compreender que o reconhecimento de múltiplas infâncias exige considerar as relações sociais e institucionais que ampliam ou restringem as possibilidades de participação e de acesso aos direitos.

Em diálogo com Sarmento (2005) e Guerres-Zucco e Oliveira (2024), falar em infâncias, no plural, implica reconhecer experiências heterogêneas de uma condição geracional compartilhada. Essa pluralidade inclui diferenças culturais e territoriais, mas também desigualdades que precisam ser enfrentadas. Reconhecer modos distintos de viver a infância, portanto, não significa aceitar condições desiguais de acesso à educação, ao brincar ou aos espaços coletivos. A garantia de direitos comuns demanda atenção às condições concretas de sua efetivação.

Essa compreensão permite retomar a relação com a natureza. As crianças não dispõem dos mesmos territórios, repertórios ou oportunidades de conviver com ambientes naturais, e a presença desses ambientes não assegura, por si só, liberdade de acesso e participação. A organização pedagógica precisa considerar as relações que já integram suas vidas e aquelas às quais ainda não têm acesso. É nesse ponto que a pluralidade das infâncias se articula ao desemparedamento:

ampliar encontros com a natureza exige reconhecer diferenças de experiência e enfrentar barreiras institucionais, sem impor um padrão uniforme de contato.

A perspectiva de Tiriba (2005) aprofunda a discussão ao interrogar a separação entre seres humanos e natureza. Em sua tese, desenvolvida a partir de uma investigação em instituições de Educação Infantil de Blumenau, a autora relaciona o afastamento das crianças dos ambientes naturais a concepções que dissociam corpo e mente, razão e emoção, humanidade e mundo natural. O emparedamento pode ser compreendido, assim, como uma produção histórica e institucional que envolve tanto condições materiais quanto modos de conceber o conhecimento e a vida infantil.

Nessa leitura, a criança não é um sujeito exclusivamente intelectual a quem se oferecem, ocasionalmente, experiências corporais. Conhecer envolve uma existência corporal, afetiva e situada. Tiriba (2010) desenvolve essa perspectiva ao defender relações cotidianas com a natureza e ao questionar modos de organização que restringem a liberdade de movimento e de encontro. A força do argumento está em deslocar o debate da quantidade de atividades ambientais para a qualidade das relações que a instituição torna possíveis.

Tal deslocamento também permite distinguir o direito de estar no ambiente de uma autorização concedida em troca de obediência. Se a saída depende de terminar tarefas consideradas mais importantes, estabelece-se uma hierarquia: dentro estaria o conhecimento legítimo; fora, uma compensação. Propõe-se aqui interpretar essa hierarquia como um problema curricular. Ela define quais modos de conhecer recebem continuidade e quais permanecem subordinados, mesmo quando o discurso institucional valoriza a natureza.

O diálogo com Elali (2003) permite examinar as condições materiais dessa separação. Ao investigar ambientes de Educação Infantil em Natal, a autora confronta a configuração dos espaços e a percepção de seus usuários, evidenciando distâncias entre discurso e prática na relação escola–natureza. Sua análise e a crítica de Tiriba permitem questionar a coerência entre as concepções educacionais e a experiência oferecida. Enquanto Tiriba enfatiza as relações que sustentam o afastamento da natureza, Elali (2003) contribui para analisar como a organização e a ocupação dos lugares concretizam escolhas institucionais.

Essa articulação impede dois reducionismos. O primeiro consiste em atribuir o emparedamento apenas às concepções dos professores, como se a falta de condições físicas fosse irrelevante. O segundo supõe que uma reforma arquitetônica produziria, automaticamente, outra pedagogia. Entre a infraestrutura e a experiência há regras de uso, decisões sobre circulação, manutenção, tempos disponíveis e relações entre adultos e crianças. O problema requer examinar esse conjunto, sem escolher antecipadamente uma causa única.

Tiriba e Profice (2019) acrescentam ao debate as relações entre vivências, saberes e pertencimento. Ao mobilizarem experiências de crianças em contextos indígenas e não indígenas, as autoras discutem modos de conhecer vinculados às relações com o ambiente. Esse movimento dificulta uma leitura abstrata da

aproximação com a natureza: os lugares são vividos a partir de vínculos, histórias e possibilidades socialmente constituídas. A experiência não se reduz à presença de elementos naturais em um cenário.

O pertencimento à natureza, entretanto, não pode ser tomado como resultado automático da proximidade física. Uma árvore pode estar presente no pátio e permanecer inacessível às crianças, limitada à função decorativa. A questão pedagógica envolve as relações que a organização do cotidiano permite estabelecer com ela e com os demais seres: observar mudanças, formular perguntas, construir memórias e desenvolver práticas de cuidado. Desse modo, o argumento ecológico de Tiriba não dispensa a análise das mediações institucionais e das condições concretas de convivência com os ambientes.

A leitura conjunta de Crianças da natureza, de Tiriba (2010), e de Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento, de Tiriba e Profice (2019), permite relacionar o pertencimento à natureza à diversidade das experiências infantis. Em diálogo com a discussão sobre múltiplas infâncias, sustenta-se que o reconhecimento de uma condição humana compartilhada não autoriza pressupor vínculos idênticos com os ambientes. O planejamento precisa considerar as histórias, os saberes e as condições de acesso das crianças aos lugares, preservando a possibilidade de construir novas relações com eles.

A crítica curricular de Tiriba, Santos e Schaefer (2023) amplia a discussão ao problematizar o emparedamento colonizador e os limites da BNCC para uma educação comprometida com o livre brincar e com a vida. As autoras questionam a centralidade conferida às relações entre humanos e a apresentação da natureza como conjunto de elementos a explorar. Na leitura que desenvolvem, essas escolhas expressam uma racionalidade antropocêntrica e colonial. O contraponto proposto amplia a discussão curricular para o pertencimento à vida em suas diferentes formas.

O diálogo com os documentos curriculares exige distinguir suas formulações. As DCNEI incluem, entre as experiências a assegurar, a curiosidade em relação à natureza e o cuidado com a biodiversidade (Brasil, 2009). Já Tiriba, Santos e Schaefer (2023) interrogam os pressupostos da relação entre humanidade e natureza presentes na BNCC. Desse diálogo decorre uma questão: reconhecer a natureza no currículo é relevante, mas é preciso examinar se ela comparece apenas como objeto de conhecimento ou também como relação constitutiva da vida das crianças.

Essa crítica coloca em discussão o uso da natureza apenas como recurso para atingir objetivos previamente definidos. Se cada encontro com o ambiente já tem uma resposta esperada e um único percurso admitido, a saída da sala pode conservar relações de controle sobre a experiência. Isso não implica abandonar a intencionalidade educativa. Implica distinguir o planejamento que assegura condições para investigar daquele que impede as iniciativas das crianças ao antecipar todos os procedimentos e resultados.

A publicação organizada por Barros (2018) contribui para discutir a organização da escola como lugar de encontro com a natureza, reunindo experiências e

orientações sobre ambientes e práticas. Em diálogo com Tiriba, esse material permite examinar possibilidades de intervenção nas condições concretas do cotidiano. Sua utilização requer considerar as particularidades de cada instituição: experiências de reorganização podem suscitar perguntas e alternativas, mas não constituem modelos cuja reprodução assegure os mesmos processos em todos os contextos.

Do diálogo desenvolvido resulta uma compreensão do desemparedamento que articula relações com a natureza, participação infantil e condições institucionais. A historicidade e a pluralidade das infâncias ajudam a compreender por que essas relações não podem ser organizadas de maneira uniforme. Os espaços externos podem ampliar encontros e investigações, mas seus usos também podem reproduzir restrições e desigualdades. A análise da organização pedagógica requer, por isso, considerar conjuntamente o acesso aos ambientes, a continuidade das experiências e a participação das crianças na organização do cotidiano.

BRINCAR E PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA RELAÇÃO COM OS AMBIENTES

Se o desemparedamento envolve transformar relações, o brincar não pode aparecer apenas como atividade que preenche o tempo nos espaços externos. Interessa compreender-lo como modo de agir e produzir sentidos em interação com materiais, pessoas e lugares. A liberdade em questão tampouco corresponde à ausência de limites e responsabilidades. Ela se realiza quando a criança encontra possibilidades de iniciativa e adultos que apoiam, sem determinar integralmente, os percursos que se constituem.

Kishimoto (2010) destaca a escolha, a iniciativa e a diversidade de experiências no brincar, sem opor de maneira simplista a ação da criança à presença do adulto. Brincar envolve aprendizagens e relações culturais, exigindo condições que a instituição precisa oferecer. Sua contribuição permite reconhecer que uma proposta só nominalmente lúdica pode restringir a ação infantil quando fixa todos os procedimentos e resultados. Por outro lado, disponibilizar materiais sem atenção à sua acessibilidade e às interações não basta para assegurar uma experiência significativa.

A aproximação entre Kishimoto (2010) e Tiriba (2010) permite discutir a relação entre iniciativa lúdica e pertencimento à natureza. Se a criança participa da construção da brincadeira, os ambientes não podem ser tratados somente como recursos para executar tarefas. Uma folha pode integrar uma composição imaginária, suscitar observações ou ser acompanhada em suas transformações. Tais possibilidades ilustram uma relação cujo sentido se constrói no encontro entre as crianças, os materiais, os seres e a mediação docente, em vez de estar inteiramente determinado antes da experiência.

O ponto teórico está na abertura de sentidos. Quando um mesmo material comporta usos diversos, a criança pode negociar significados e transformar a proposta inicial. Entretanto, essa abertura não autoriza a apropriação irrestrita

dos seres e dos lugares. Uma pedagogia comprometida com a natureza precisa discutir também o que não pode ser arrancado, destruído ou utilizado sem cuidado. A autonomia infantil e a responsabilidade ecológica se encontram em situações concretas, nas quais o adulto ajuda a perceber consequências e a construir outras possibilidades de ação.

Surge, assim, uma tensão que não se resolve escolhendo entre controle permanente e permissividade. A proteção pode sustentar explorações ou justificar sua supressão indiscriminada. Do mesmo modo, a invocação da autonomia pode encobrir a retirada do acompanhamento necessário. Neste ensaio, propõe-se avaliar a intervenção por sua relação com a continuidade da experiência: o adulto oferece apoio para que a criança possa agir ou antecipa sistematicamente suas decisões? Há situações em que interromper é indispensável; isso não transforma qualquer interrupção em exigência de cuidado.

A reflexão de Barbosa (2013) sobre tempo e cotidiano explicita outra dimensão desse problema. Ao criticar a aceleração e a produtividade na Educação Infantil, a autora discute a construção de outros modos de viver o tempo na vida coletiva. Brincar e compartilhar o cotidiano não se subordinam facilmente à exigência de produzir resultados em intervalos breves. Esse argumento permite perguntar se uma abertura espacial preserva sua potência quando o tempo permanece organizado pela pressa.

A crítica temporal de Barbosa (2013) amplia a compreensão de desemparedamento desenvolvida por Tiriba (2010). Uma criança pode estar fora da sala e, ainda assim, não dispor de tempo para acompanhar uma transformação, retomar uma construção ou permanecer em uma pergunta, porque cada situação é rapidamente substituída por outra. A articulação entre as autoras permite sustentar que a ampliação dos espaços requer uma organização do tempo que comporte investigação e continuidade. A rotina pode oferecer referências ao coletivo sem impor a todas as experiências a mesma duração e o mesmo resultado.

A participação infantil, por sua vez, assume formas diversas ao longo da Educação Infantil. A dissertação de Fochi (2013), realizada com bebês de seis a quatorze meses em contexto de vida coletiva, analisa ações de comunicação, autonomia e saber-fazer por meio da documentação pedagógica. Seu objeto não é o desemparedamento, mas o estudo contribui para reconhecer a ação dos bebês e questionar critérios de participação baseados exclusivamente na linguagem verbal. Essa contribuição é pertinente ao debate porque a condição de sujeito participante precisa ser reconhecida desde a creche, sem generalizar os resultados dessa faixa etária para todas as crianças.

Em relação aos bebês, a aproximação de um material, a repetição de uma ação, os gestos e os afastamentos podem oferecer elementos para interpretar interesses e necessidades. Ao longo da Educação Infantil, a participação também se expressa na produção de enredos, nas negociações entre pares, nas perguntas e nas propostas sobre o uso dos ambientes. Essas possibilidades não constituem uma sequência rígida nem se distribuem de maneira uniforme por idade. O critério

comum é reconhecer diferentes formas de expressão e examinar como elas podem influenciar o planejamento, com atenção às singularidades e aos contextos.

Em diálogo com a crítica de Barbosa (2013) à organização apressada do cotidiano na Educação Infantil, a contribuição de Ostetto (2011) permite questionar a exigência de transformar cada exploração em um produto imediato. Perceber texturas, acompanhar movimentos e atribuir sentidos aos ambientes são experiências que demandam atenção e tempo, sem que sua relevância pedagógica dependa da produção de trabalhos iguais para todas as crianças.

Entre a participação e a continuidade há uma relação decisiva: a criança só consegue influenciar um percurso quando suas iniciativas podem produzir consequências no que acontece depois. Escutar uma pergunta e manter o roteiro inalterado não equivale, necessariamente, a incorporá-la ao planejamento. A escuta torna-se pedagogicamente relevante quando ajuda a modificar disponibilidades, tempos, agrupamentos ou formas de acompanhamento. Isso requer negociação com outras necessidades do coletivo, e não a transformação de cada desejo individual em regra geral.

O desenvolvimento integral pode ser compreendido, nesse horizonte, pela articulação entre pensamento, movimento, afetividade, imaginação e convivência. Essa leitura encontra respaldo nas DCNEI, que orientam a organização pedagógica pela indissociabilidade entre educação e cuidado, pela integração das diferentes dimensões do desenvolvimento e pelo respeito às especificidades das crianças (Brasil, 2009). Assim, o brincar e as relações com a natureza não precisam ser decompostos em exercícios isolados para cada domínio. Sua relevância está nas possibilidades de conhecer, expressar-se e conviver que se constituem na experiência, sem supor efeitos idênticos para todos.

O brincar envolve, portanto, o desemparedamento quando encontra ambientes com possibilidades de transformação, tempos que comportem continuidade e adultos que reconheçam a ação infantil. Essa articulação evita tratar natureza, liberdade e participação como palavras automaticamente equivalentes. O acesso pode existir sem escolha; a escolha pode ser meramente formal; e a exploração pode ser interrompida antes de constituir um percurso. É sobre essas diferenças que a organização pedagógica precisa atuar.

IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As implicações do desemparedamento não podem ser reduzidas a um repertório de atividades. Se o problema envolve relações entre ambientes, tempos e participação, sua incorporação exige decisões sobre a organização institucional. O desafio consiste em tornar o encontro com a natureza uma condição do cotidiano, em vez de experiência dependente da disponibilidade eventual de um professor ou da realização de um projeto de curta duração.

Quanto aos espaços, importa distinguir existência, acessibilidade e possibilidades de uso. Uma área externa pode integrar a instituição sem estar disponível a todos os grupos; um jardim pode ser visualmente valorizado e permanecer intocável; um percurso pode permitir a circulação de algumas crianças e excluir outras. A partir das questões discutidas por Elali (2003), propõe-se examinar conjuntamente as características físicas e as regras de ocupação, perguntando quem utiliza cada lugar, com quais apoios e em que condições.

Essa análise precisa contemplar diferenças de mobilidade, de comunicação, de ritmo e de sensibilidade. Ampliar o acesso não significa exigir que todas as crianças participem da mesma maneira nem que permaneçam igualmente expostas aos estímulos do ambiente. Percursos acessíveis, áreas de descanso, possibilidades de abrigo e alternativas de exploração compõem uma organização que reconhece diferentes modos de presença. A inclusão, aqui, não é acrescentada depois de concluído o projeto: participa da definição do que será considerado um ambiente disponível às crianças.

O reconhecimento das especificidades etárias precisa orientar essas decisões sem criar hierarquias de direitos. As denominações bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, empregadas pela BNCC, ajudam a identificar grupos, mas o próprio documento adverte que sua delimitação não deve ser tomada rigidamente (Brasil, 2018, p. 44). Na organização dos ambientes, isso exige considerar diferentes possibilidades de deslocamento, expressão e interação, sem transformar classificações etárias em critérios automáticos de permissão ou interdição.

No diálogo com a publicação organizada por Barros (2018), a reorganização dos espaços pode envolver elementos naturais, diversidade de superfícies e condições para brincar e investigar. Contudo, nenhuma composição material dispensa avaliação situada. Um recurso pertinente a determinado grupo ou território pode não atender a outro. O princípio orientador é ampliar as relações possíveis com o ambiente, e não reproduzir uma imagem idealizada de escola naturalizada, indiferente ao clima, à manutenção e às condições concretas da instituição.

O tempo constitui uma segunda frente de reorganização. Em diálogo com Barbosa (2013), é possível questionar a equivalência entre um cotidiano bem organizado e uma sequência sem intervalos de tarefas. A previsibilidade que acolhe as crianças não precisa eliminar a possibilidade de prolongar uma investigação ou retomar uma experiência. A continuidade tampouco exige permanecer indefinidamente na mesma situação: implica construir relações entre momentos, preservando vestígios, perguntas e possibilidades de retorno.

Como proposição decorrente dessa análise, o planejamento pode prever acesso cotidiano aos espaços externos e ocasiões de retomada, em vez de reservar toda a relação com a natureza a datas especiais. A regularidade favorece a possibilidade de perceber diferenças entre encontros, embora não permita antecipar o que cada criança irá significar. Mudanças do ambiente, interesses que persistem e situações que exigem cuidado podem reorganizar o percurso. O professor passa a planejar tanto o que disponibiliza quanto as condições para revisar suas próprias previsões.

A docência ocupa, por isso, lugar central. Acompanhamento atento requer preparar o ambiente, conhecer o grupo, identificar condições de segurança, sustentar interações e decidir quando oferecer ajuda. A defesa da iniciativa infantil não reduz o trabalho docente; torna mais complexa a relação entre intenção e abertura. Em vez de controlar cada gesto para assegurar uma resposta comum, o professor precisa interpretar situações e construir intervenções coerentes com o que observa.

A documentação pedagógica pode contribuir para essa reflexão. A atenção às ações infantis, discutida por Fochi (2013) no contexto de sua pesquisa com bebês, permite formular perguntas sobre o que se torna visível nos registros e sobre as decisões que eles subsidiam. Para o conjunto da Educação Infantil, as DCNEI preveem observação e múltiplos registros do cotidiano (Brasil, 2009, art. 10). No debate sobre o desemparedamento, importa utilizar esses registros para compreender percursos e rever a organização dos ambientes, em vez de apenas comprovar a realização de atividades.

Por exemplo, uma equipe pode examinar se as crianças conseguem retomar o que iniciaram, se determinadas áreas ficam sistematicamente inacessíveis ou se as intervenções concentram as decisões nos adultos. Essas perguntas, derivadas do diálogo teórico, permitem deslocar a avaliação da quantidade de saídas para as condições de participação e continuidade que essas saídas efetivamente oferecem. Ao identificar contradições entre as intenções declaradas e o cotidiano registrado, a equipe encontra elementos para rever suas decisões.

O cuidado precisa integrar essa reflexão. Sombra, água potável, higiene, conservação dos espaços, conhecimento dos materiais e acompanhamento adequado não são obstáculos externos ao desemparedamento: são condições de sua realização responsável. O problema aparece quando riscos diferentes são tratados de modo indistinto e toda exploração é interditada em nome de justificativas genéricas de segurança. A decisão profissional exige reconhecer situações concretas, reduzir perigos evitáveis e oferecer apoios proporcionais, sem transformar a iniciativa da criança em exposição a perigos sem acompanhamento adequado.

A responsabilidade, entretanto, não pode ser individualizada. Uma equipe submetida à insuficiência de profissionais, à ausência de manutenção ou à indisponibilidade de tempo para planejar não supera essas condições apenas pela adesão a uma concepção pedagógica. A crítica ao emparedamento exige discutir gestão, investimento, organização do trabalho e formação continuada. Caso contrário, corre o risco de responsabilizar o professor por limitações que também são produzidas pelas políticas e pelas condições de oferta.

A relação com famílias e comunidade pode ampliar esse processo, desde que não substitua as responsabilidades institucionais. Conhecimentos sobre lugares, plantas, brincadeiras e modos de cuidado podem ser compartilhados, considerando a diversidade das experiências e das condições de participação. A atenção à pluralidade das infâncias permite reconhecer relações com a natureza que já fazem parte da vida das crianças e discutir aquelas às quais ainda não têm acesso. O

planejamento pode, assim, acolher conhecimentos do território e oferecer novas possibilidades de encontro.

Por fim, a crítica curricular discutida por Tiriba, Santos e Schaefer (2023) recoloca um limite para qualquer reorganização: o acesso aos espaços ao ar livre pode ser absorvido por uma racionalidade que exige resultados uniformes e subordina a experiência à execução de tarefas. Por isso, o desemparedamento precisa alcançar o modo como a instituição define o valor pedagógico do que acontece. Considerar as iniciativas infantis, as relações com o ambiente e a continuidade dos encontros implica rever esse valor, sem desobrigar a escola de oferecer condições públicas e coletivas de qualidade.

As implicações propostas articulam, assim, três compromissos: ampliar o acesso material aos ambientes; assegurar tempo para a continuidade das experiências; e reconhecer a participação das crianças na organização do cotidiano. A articulação é indispensável porque cada compromisso, isoladamente, pode conservar o problema que pretende enfrentar. A transformação pedagógica não resulta da soma de recursos, mas da coerência entre aquilo que se afirma sobre a infância e as condições efetivamente oferecidas para vivê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão de alguns fundamentos do desemparedamento permitiu responder à questão central pela articulação entre as concepções de criança, de infância e de relação com a natureza. A criança é compreendida como sujeito de direitos e participante da vida social; a infância, como condição histórica vivida de formas plurais. A crítica à separação entre humanidade e natureza acrescenta que a existência infantil é corporal e se constitui nas relações com outros seres e com os ambientes. Essas perspectivas contribuem para compreender o desemparedamento, preservadas suas especificidades teóricas e normativas.

O diálogo teórico mostrou que a aproximação com a natureza tem seu alcance educativo limitado quando é reduzida a um recurso para cumprir tarefas ou a um benefício supostamente automático da presença em espaços ao ar livre. Os ambientes integram as experiências infantis, mas as possibilidades de conhecer, brincar e estabelecer vínculos dependem também das relações e das condições de participação asseguradas às crianças. Do mesmo modo, valorizar o brincar exige a atuação responsável dos adultos na criação de condições para escolhas, explorações e negociações, acompanhadas de cuidado, escuta e diálogo entre adultos e crianças.

Dessa forma, sustenta-se a necessidade de articular o acesso aos ambientes, a continuidade das experiências e a participação infantil. O acesso depende das condições materiais e das regras de uso dos espaços; a continuidade requer tempo para explorar, retomar percursos e aprofundar descobertas; a participação exige considerar as diferentes maneiras pelas quais as crianças expressam interesses, produzem sentidos e contribuem para as decisões cotidianas. Essa articulação

abrange creches e pré-escolas, com mediações adequadas às especificidades das crianças e de seus contextos, e permite distinguir o desemparedamento de uma programação ocasional de atividades em espaços externos.

As implicações pedagógicas alcançam, portanto, a organização dos ambientes, a distribuição dos tempos, a observação, a documentação pedagógica e as decisões docentes. Abrangem também a gestão institucional e as políticas públicas para a Educação Infantil, pois a transformação do cotidiano depende de manutenção dos espaços, acessibilidade, condições de trabalho e formação docente. Uma defesa do desemparedamento que desconsidere essas dimensões corre o risco de converter uma responsabilidade coletiva em exigência individual dirigida somente ao professor.

Por se tratar de um ensaio teórico, a análise não estabelece os efeitos de uma intervenção nem generaliza os resultados dos estudos empíricos examinados. Sua contribuição consistiu em discutir alguns fundamentos do desemparedamento e suas implicações para a organização pedagógica da Educação Infantil. Investigações futuras poderão aprofundar a compreensão de como crianças de diferentes idades, pertencimentos culturais e condições de participação se apropriam dos ambientes e influenciam as decisões cotidianas nas instituições educativas. Retoma-se, assim, uma questão que atravessa essa discussão: que Educação Infantil queremos construir?

Defende-se uma Educação Infantil que reconheça as crianças como sujeitos de direitos e participantes da construção do cotidiano educativo, acolha a pluralidade das infâncias e respeite suas múltiplas linguagens. Uma Educação Infantil que assegure oportunidades cotidianas para interagir, brincar, conviver, explorar, expressar-se e aprender em contato com a natureza. Sentir o vento, tocar a terra, observar a luz do sol e acompanhar as folhas que caem são experiências que podem mobilizar perguntas, descobertas e vínculos com os lugares e com outros seres. Assegurar condições para essas vivências integra o compromisso pedagógico e institucional com o desenvolvimento integral das crianças e com seu direito de participar do mundo do qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Disponível em: https://escoladeconselhos.ufms.br/files/2021/03/Livro-PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia-1.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância.** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213–222, nov. 2013. DOI: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185. Acesso em: 16 out. 2026.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana,

2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil.** Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 8, n. 2, p. 309–319, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/DFpfPmBzKqVDWNRbth7vtWN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

FOCHI, Paulo Sergio. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70616. Acesso em: 16 out. 2026.

GUERRES-ZUCCO, Dirce; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Educação infantil pública: lugar de encontro de múltiplas infâncias.** Pro-Posições, Campinas, v. 35, e2024c1205BR, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0004BR. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8678669. Acesso em: 16 out. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1–20. Disponível em: https://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Brinquedos-e-Brincadeiras-na-EI-Tizuko-Morchida-Kishimoto-FE-USP.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis.** [São Paulo]: UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–

378, maio/ago. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/. Acesso em: 16 out. 2026.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil.** 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. DOI: https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.7704. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em: 16 out. 2026.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza.** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1–20. Disponível em: https://www.petedu.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/criancas_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. **Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623688370. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88370. Acesso em: 16 out. 2026.

TIRIBA, Léa; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 39, e86018, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.86018. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602023000100147&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 out. 2026.