

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.012

DESEMPAREGAR PARA FLORESCER: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Marilian Boachá Sampaio¹
Emanuela Bernardino da Silva²

RESUMO

O projeto Desemparegar para florescer: educação ambiental na primeira infância surgiu da necessidade de transformar o espaço físico e simbólico de uma creche pública do Recife, situada em uma comunidade marcada por vulnerabilidades socioambientais, em um território educativo vivo. A proposta buscou reconectar as crianças à natureza, compreendendo o cuidado com a terra como um ato formativo, político e sensível. Realizado por meio de uma pesquisa-ação de caráter participativo, o projeto envolveu 176 crianças de um a cinco anos, educadoras, equipe de apoio e gestão na criação e manutenção de hortas e canteiros agroecológicos. As práticas incluíram o preparo do solo, o plantio de sementes crioulas, a rega, a observação dos ciclos e o uso das colheitas em atividades pedagógicas e culinárias. O acompanhamento, feito por registros fotográficos e narrativos, revelou transformações significativas: as crianças tornaram-se mais calmas, atentas e cooperativas, demonstrando gestos de delicadeza e empatia no contato com as plantas e entre si. O ambiente, antes ocioso, converteu-se em um espaço de encontro, aprendizado e encantamento. A creche passou a cultivar não apenas plan-

1 Doutora do Curso de Etnobiologia e Conservação da Natureza da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, marilian.1247476@prof.educ.rec.br;

2 Especialista do Curso Educação Sistemática: cultivando ecossistemas de aprendizagem da Pedagogia para Liberdade - MG, emanuela.1271067@prof.educ.rec.br;

tas, mas também vínculos, valores e modos mais humanos de convivência. O projeto evidenciou que educar com e na natureza favorece o desenvolvimento integral das crianças, desperta a consciência ambiental e promove justiça social, ao garantir o direito ao verde e ao tempo do cuidado. Conclui-se que desemparedar é um gesto de esperança. Que ao tocar a terra, as crianças possam aprender a cultivar o mundo e a si mesmas.

Palavras-chave: Educação infantil ambiental, Primeira infância, Cultura do cuidado, Agroecologia na infância, Desemparedamento das infâncias.

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de transformações ambientais profundas, em que o avanço da urbanização e o modelo de desenvolvimento predatório têm alterado drasticamente os modos de vida e de habitar o planeta. As consequências dessa crise se manifestam de forma concreta no cotidiano: empobrecimento dos espaços urbanos, enchentes, ondas de calor e escassez de recursos naturais. Nesse cenário, as infâncias, especialmente as urbanas e periféricas, experimentam um fenômeno que Tiriba (2021) denominou de “emparedamento”, uma ruptura entre corpo, natureza e território com o confinamento em espaços fechados. Nas creches e escolas, esse confinamento em salas e pátios de concreto, a falta de sombra natural e de contato com elementos da natureza empobrecem as experiências sensoriais e simbólicas das crianças e, conseqüentemente, limitam sua percepção do mundo e de si mesmas. Diante disso, torna-se urgente repensar as instituições educativas como territórios vivos, que reconheçam o valor do vínculo entre seres humanos e natureza, uma vez que é urgente cultivar desde cedo uma ética de cuidado e responsabilidade compartilhada com a Terra.

O projeto “Desemparedar para florescer: educação ambiental na primeira infância” nasceu dessa urgência e do desejo de transformar uma creche em um território educativo verde e fértil. Inserida em uma comunidade de alta vulnerabilidade social e ambiental, inclusive com famílias vivendo em palafitas à beira do canal à frente da creche, esta apresentava um espaço físico dominado pelo concreto, com poucos elementos naturais. Havia, apenas, um pequeno quintal com quatro árvores que, apesar de disputado entre as turmas, revelava o quanto o contato com a natureza despertava encantamento e pertencimento nas crianças. A partir dessa constatação, educadoras se mobilizaram para propor um projeto de reconfiguração do espaço escolar e o modo de habitar o cotidiano da creche. Embaladas pelo apoio da equipe gestora, elas buscaram integrar práticas ecológicas e agroecológicas às experiências diárias das crianças.

A proposta de verdejar os espaços e desemparedar as infâncias foi construída como um processo em que as ações pedagógicas se alinham a uma visão de educação integral e de justiça ambiental. Fundamentado na ética do cuidado de (BOFF, 1999) e na ecopedagogia (GADOTTI, 2000), o trabalho parte da compreensão de que educar é um ato de responsabilidade planetária. Assim, pensar a educação ambiental na infância é, antes de tudo, reconhecer que vivemos uma crise civilizatória, o que Leonardo Boff (1999) chama de “crise do cuidado”. Para o autor, o cuidado é a base da existência, aquilo que sustenta a vida em todas as suas formas. Quando o cuidado é rompido, o equilíbrio da Terra se fragiliza, e a própria humanidade adoce. Nesse sentido, ao mesmo tempo que as crianças são cuidadas na creche, educar para o cuidado é também educar para a vida, para a reciprocidade e para a sustentabilidade.

A educação ambiental não pode restringir-se a práticas pontuais ou a datas comemorativas, mas deve ser incorporada ao currículo de modo vivo, para que consiga ser verdadeiramente um caminho de transformação social. Também não se pode reduzir à transmissão de conteúdos ecológicos, mas propor uma ética da convivência, aprender a respeitar os ritmos da natureza, a compartilhar recursos e a reconhecer que o destino humano está entrelaçado ao destino de todos os seres vivos. Quando uma criança observa a germinação de uma semente ou aprende a esperar o tempo do broto, ela se inicia, sem palavras, na pedagogia da Terra.

Outros conceitos dialogam com o projeto, como as epistemologias do Sul e as cosmovisões indígenas e quilombolas, a exemplo das defendidas por Nego Bispo (2019), Daniel Munduruku (2012) e Ailton Krenak (2019), que nos ensinam que a Terra não é um recurso, mas uma parente. As práticas agroecológicas adotadas na creche foram compreendidas como mediações educativas e culturais, nas quais plantar, regar e colher são também formas de aprender, sentir e existir. Nessa perspectiva, trabalhar a terra é um gesto de reciprocidade, de escuta e de reconexão. Tiriba e Profice (2023) lembram que desemparedar é também um gesto contra-colonial, uma maneira de restituir às infâncias o direito de viver a natureza

como parte de si, e não como algo externo a ser domesticado. Nessa perspectiva, o verde não é cenário, mas linguagem. O solo, mais que chão, é território de pertencimento.

O trabalho educativo com essa vertente se entrelaça com as lutas por justiça ambiental, conceito que abrange a distribuição equitativa dos bens naturais e o reconhecimento dos direitos das populações historicamente marginalizadas ao acesso a um ambiente saudável e fértil (CARVALHO, 2016; AZEVEDO, 2020). No contexto das periferias urbanas, onde as crianças convivem com poluição, escassez de áreas verdes e vulnerabilidade hídrica, a educação ambiental assume um papel de resistência e de reparação. Verdejar uma creche passa a ser não somente um gesto estético, mas político. É devolver às infâncias empobrecidas o direito à sombra, ao frescor, à terra viva. É construir um território de justiça ambiental dentro de um espaço que, muitas vezes, reproduz a marginalização, o concreto e a aridez da cidade.

Do ponto de vista pedagógico, abordagens que reconhecem a criança como sujeito ativo, curioso e sensível, cuja aprendizagem se constrói na relação com o ambiente compõem os gestos das professoras (STEINER, 1994, MONTESSORI, 2017). O espaço deve possuir um potencial educador, capaz de convidar à exploração e ao encantamento (PIKLER, 2016; EDWARDS et al., 2015). A criança aprende com o corpo, com os sentidos, com o movimento e com o tempo lento das descobertas. Para Paulo Freire (1996), “ninguém se educa sozinho, educamo-nos em comunhão”. Essa comunhão, na creche, acontece entre crianças, professoras, educadores, profissionais da cozinha e limpeza, plantas, insetos e solos que se regeneram, um encontro entre o humano e o sensível.

Desse modo, este trabalho apresenta o percurso de transformação de uma creche urbana em um território de vida e de aprendizagem sensível. Trata-se de um convite a repensar o papel das instituições de Educação Infantil como espaços de regeneração, não apenas de corpos e mentes, mas também de paisagens e relações. O ato de verdejar é, aqui, uma prática pedagógica e política. Ao semear, regar e colher, as crian-

ças aprendem que cuidar da terra é cuidar de si mesmas. “Desemparedar para florescer” é, portanto, mais do que um título, é um princípio educativo que nos orienta a criar uma educação onde seja possível, novamente, reencantar o mundo.

METODOLOGIA

O projeto “Desemparedar para florescer” foi desenvolvido como uma pesquisa-ação de caráter formativo, coletivo e participativo, em que o processo educativo e o processo investigativo se entrelaçaram. Essa escolha metodológica partiu da compreensão de que a pesquisa, quando nasce do chão da escola, deve estar a serviço da transformação concreta da realidade, e não apenas da sua observação. Sabendo-se que a educação se constrói no fazer e no diálogo, e não com meras aplicações de métodos prontos, cada encontro com a terra, a experiência se refazia, cada gesto das professoras diante das crianças era pensado para que elas pudessem criar uma referência de cuidado.

A Creche Escola Municipal Dorgiane dos Santos Xavier Souza, localizada na comunidade da Campina do Barreto, em Recife, território de forte adensamento populacional e vulnerabilidade social e ambiental, foi o palco desse projeto (Figura 1). A unidade atende 176 crianças, dos grupos I ao V (de 1 ano a 5 anos e 11 meses). Antes do início do projeto, o espaço físico da creche apresentava poucos elementos naturais: áreas cimentadas, corredores cobertos com brita e expostos ao sol, e um pequeno quintal com quatro árvores e dez canteiros de hortas. O clima quente da região e a ausência de sombra natural em algumas áreas dificultavam o brincar e o convívio em todo espaço da unidade, o que evidenciava a necessidade de ampliação de áreas verdes com mais presença da natureza no cotidiano das crianças (Figura 2).

Figura 1: Entrada da Creche Escola Municipal Dorgiane dos Santos Xavier Souza.



Figura 2: A - entrada da unidade com acesso ao parque sensorial à direita e ao quintal ao fundo. B - área do quintal com canteiros em alvenaria. C - corredor ao lado das salas de referência. D - corredor e parque.



O projeto nasceu das inquietações de professoras que percebiam o afastamento das crianças de experiências vivas de cuidado e exploração sensorial significativas. A equipe gestora acolheu a proposta e financiou a compra de materiais, além de possibilitar encontros de debate coletivo, para que todos na unidade tomassem ciência do projeto e pudessem participar. A metodologia foi, portanto, construída de forma processual, aberta às descobertas e às contribuições de todos os envolvidos, sem uma sequência rígida, mas um percurso fluido em que observação, ação e reflexão se alimentavam mutuamente.

As atividades se iniciaram com um mapeamento dos espaços da creche, identificando as áreas que poderiam sofrer intervenções. Foram identifica-

dos os locais mais quentes, as áreas ociosas e os pontos onde seria possível plantar (Figura 3). Em seguida, com a primeira área escolhida para o plantio, organizou-se um mutirão de limpeza e preparação do solo, envolvendo as crianças, professoras, equipe de apoio, coordenação e gestão. A partir do reaproveitamento de materiais disponíveis na vizinhança, como troncos de madeira, foram criados canteiros para plantio de sementes crioulas de milho e feijão. Essa construção coletiva fortaleceu o sentimento de pertencimento ao espaço e o compromisso de cuidado compartilhado (Figura 4).

Figura 3: Área ociosa à frente da cozinha escolhida para a área de plantio.



Figura 4: A - reconhecimento da área do plantio; B - Contato com a terra utilizada para o plantio; C - remoção do capim com as mãos; D - adição da terra e das folhagens para proteção.



Foi organizado uma planilha com rotinas diárias de rega, manutenção e observação, propondo um revezamento das turmas, sempre em pequenos grupos, respeitando os tempos e ritmos de cada criança. O acompanhamento do crescimento das plantas tornou-se momento de encantamento e aprendizagem em que as crianças observavam as diferenças de cor, tamanho e forma, comparavam os estágios de desenvolvimento e estabeleciam relações entre o ciclo das plantas e o próprio corpo. Após a colheita do milho e culminância na festividade junina outra etapa se iniciou, agora com uma nova estrutura dos canteiros, pois foram readequados ao formato circular. Estes canteiros circulares com uma leve inclinação para o centro (côncavo) possibilitam a manutenção da umidade por mais tempo, bem como facilita a manutenção e visualização de uma estrutura agroecológica mais rica, inspirados na circularidade da vida.

Durante todo o processo, as professoras realizaram registros fotográficos e transcrições das falas das crianças. Esses registros, além de documentação pedagógica, constituíram o material de análise da pesquisa. As imagens captaram não apenas o desenvolvimento das plantas, mas também as transformações nos gestos e comportamentos das crianças. As fotografias que compõem este e-book, portanto, não ilustram apenas uma prática; elas são parte da narrativa, evidências visuais de uma pedagogia que se faz com os sentidos.

O projeto também buscou integrar a comunidade escolar e as famílias. A equipe propôs momentos de partilha além de incentivar que as famílias pudessem cozinhar utilizando as ervas cultivadas pelas crianças (Figura 5). Imagens compartilhadas com as famílias mostrando as atividades possibilitou que estas pudessem ver o trabalho das crianças. Muitas famílias relataram passaram a cultivar algumas plantas também em casa ou inserir as crianças no cuidado das plantas já existentes. O plantio, assim, transbordou o espaço escolar e adentrou o território, reafirmando o caráter comunitário e político da experiência.

Figura 5: Ervas colhidas pelas crianças a serem levadas para o preparo com as famílias em suas casas.



Do ponto de vista analítico, a metodologia adotou uma abordagem qualitativa e de observação fenomenológica, atenta às expressões corporais, verbais e simbólicas das crianças. Inspirada na tradição das pedagogias sensíveis (como as de Rudolf Steiner, Maria Montessori, Emmi Pikler e Reggio Emilia), a observação não se limitou à descrição do que se via, mas buscou compreender o sentido dos gestos e a transformação das relações. O olhar fenomenológico permitiu perceber a sutileza na passagem do gesto brusco ao gesto cuidadoso, da indiferença à atenção, da pressa ao tempo da espera. Cada mudança, por menor que fosse, revelava uma aprendizagem não apenas cognitiva, mas existencial.

A metodologia do projeto, portanto, é ao mesmo tempo caminho e conteúdo: um modo de fazer pesquisa e de fazer escola. Plantar, cuidar e observar foram ações educativas e investigativas, que envolveram corpo, pensamento, emoção e comunidade. O percurso metodológico mostrou que educar na e com a natureza é uma prática que floresce do encontro entre pessoas, tempos, saberes e mundos. No movimento de desempare-



dar, o que se abriu não foi apenas o espaço físico da creche, mas também o olhar que reconhece a vida em todas as suas formas e compreende o cuidado como o verdadeiro método da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados pelo projeto “Desemparedar para florescer” ultrapassaram a dimensão física da transformação dos espaços da creche. As crianças, as educadoras e toda a equipe se envolveram em um processo de reconstrução do olhar e do gesto, em que o cuidado se tornou prática cotidiana e fundamento ético da convivência (Figura 6). O que se colheu ao final do percurso não foi apenas o alimento maduro ou as folhas de manjericão e orégano, mas uma nova forma de estar junto e de aprender com o mundo.

Figura 6: Atenção aos gestos de cuidado inseridos no cotidiano. A e B - plantio na horta do quintal; C - rega da horta setor cozinha; D - plantio e manutenção de outras plantas na área do parque.



As mudanças mais evidentes ocorreram no comportamento e nas atitudes das crianças. No início do processo, as crianças arrancavam folhas ou pisavam sobre as mudas que já existiam na horta do quintal sem perceber sua fragilidade. Com o passar das semanas, e com o envolvimento nas práticas de rega, observação e colheita, esses gestos se transformaram em ações de cuidado e atenção (Figura 7). O contato com a terra abriu

novas portas para que as crianças pudessem observar a vida existente, os diversos insetos e outros animais moradores da terra. O toque brusco deu lugar à delicadeza. As mãos que arrancavam folhas passaram a alisá-las com a palma aberta, num movimento de carinho e curiosidade. A postura corporal das crianças durante as vivências revelava calma e concentração, muitas permaneciam longos minutos observando formigas, minhocas ou o formato e crescimento das folhas (Figura 8). O corpo inteiro passou a aprender, não apenas os olhos e as mãos, mas também o silêncio, o tempo da espera e a escuta sensorial.

Figura 7: Crianças com gestos de cuidado e veneração ao observar as plantas.



Figura 8: Crianças procuram e contemplam os seres encontrados na terra ou nas plantas.



Essas transformações dialogam diretamente com o que Rudolf Steiner (1994) denomina de educação dos sentidos, um processo em que o aprendizado acontece por meio da experiência estética e sensorial. Ao tocar a terra, sentir seu cheiro e acompanhar o crescimento das plantas, as crianças ativaram percepções que vão além do cognitivo; aprenderam com o corpo inteiro, com o ritmo e com a própria natureza. Maria Montessori (1965) já afirmava que o ambiente é o primeiro educador e que o trabalho manual é o que permite à criança integrar pensamento, emoção e ação. Na experiência vivida na creche, essa integração foi visível em cada canteiro, onde a curiosidade e o encantamento substituíram a passividade e as atividades prontas.

As falas das crianças foram reveladoras da potência simbólica desse processo. Ao observar o crescimento do milho, uma delas afirmou “eu também cresci”, outra disse que “também estou grande” (Figura 9). Outra, enquanto comia uma fruta no lanche, quis guardar as sementes dizendo “vou plantar” e ainda outras crianças que inseriram a atividade de plantar nas brincadeiras do quintal com as flores do jambeiro (Figura 10). Essas expressões espontâneas demonstram a ampliação vínculo e o desenvolvimento de uma sensibilidade que reconhece a interdependência entre o eu e o mundo. Gadotti (2000) destaca que a educação ambiental autêntica é aquela que forma sujeitos planetários, capazes de perceber-se parte da totalidade da vida. Cada gesto das crianças foi, assim, um ato pedagógico e poético de pertencimento.

Outro aspecto importante foi o refinamento dos gestos corporais, observável nas atividades de rega e no deslocamento pelos canteiros. As crianças passaram a caminhar com mais cuidado, evitando pisar nas plantas, e desenvolveram uma espécie de ética do corpo, sabiam quando e como tocar, onde pisar, como aproximar-se (Figura 11). Esse aprendizado corporal está em consonância com a abordagem de Emmi Pikler (2016), que valoriza o movimento livre e a autonomia como expressões da inteligência sensível da criança. Ao aprender a mover-se com atenção, a

criança aprende também a respeitar o outro. O cuidado, nesse contexto, é uma forma de conhecimento e de empatia.

Figura 9: Criança caminha pelo plantio de milho e ao perceber que o milharal cresceu ele também diz “eu cresci também”.



Figura 10: Criança diz “vou plantar” recolhendo e enterrando as flores do jambeiro.



Figura 11: A criança caminha ao redor da plantação de milho sem pisar nas plantas.



Aos poucos as crianças passaram também a observar outros aspectos que estavam diretamente associados à convivência com as plantas no quintal e na horta. O tipo de material utilizado na construção dos brinquedos do parque, alguns em madeira e outros em plástico, exibiam a nítida diferença na temperatura quando expostas a sol pleno: elas puderam sentir e constatar que os brinquedos feitos em materiais plásticos estavam muito mais quentes que os brinquedos feitos em madeira e não permitiam que elas brincassem livremente por mais tempo. Inclusive a própria criança relatou à gestora da unidade este fato e pediu para que trocassem os brinquedos. Isso demonstra que quando as vivências permitem às crianças criarem novos parâmetros sobre bem estar, elas possam formar um pensamento crítico sobre como querem a escola e seus direitos.

As transformações não se limitaram às crianças. Houve também mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na cultura institucional da creche. As educadoras, inicialmente receosas com a introdução de práticas agroecológicas na rotina, passaram a incorporá-las como parte do currículo tanto em atividades na própria horta como em vivências de plantio realizadas dentro das salas de referência. Criaram-se momentos de observação diária, registros sistemáticos e planejamento de atividades

que integravam o cuidado com o espaço à aprendizagem dos campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017), especialmente “Corpo, gestos e movimentos”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Traços, sons, cores e formas”. O trabalho com o plantio revelou-se fértil também para a linguagem, a matemática e a arte, contar as sementes, medir o crescimento das plantas e cantar enquanto se rega. Tudo se tornou fonte de conhecimento e encantamento.

A equipe de apoio passou a participar das regas e colheitas, as famílias começaram a enviar imagens de momentos vividos em casa com as crianças cuidando de plantas, ampliando a ideia de co-responsabilidade ecológica. Essa dimensão comunitária aproxima-se do conceito freiriano de coeducação (Freire, 2001), segundo o qual todos aprendem e ensinam em comunhão. O projeto mostrou que a educação ambiental só ganha sentido quando ultrapassa as fronteiras da sala de aula e se enraíza no território. Verdejar o espaço da creche foi também um modo de verdejar as relações, de produzir esperança coletiva e afirmar a potência da escola pública como lugar de transformação.

Esses resultados dialogam com o conceito de desemparedamento das infâncias (TIRIBA, 2021), que propõe romper o isolamento físico e simbólico das crianças, devolvendo-lhes o direito ao contato com o mundo natural. Ao sair das salas e ocupar o território, as crianças reencantaram o cotidiano escolar. Luz (2024) chama de “estética do cuidado” essa capacidade de reconhecer a beleza do comum, o milagre do broto e o valor do gesto simples. No projeto, esse reencantamento foi visível: nas expressões de espanto diante de uma lagarta, na alegria da colheita do manjericão, na delicadeza de mãos pequenas tocando folhas ainda molhadas da rega. Cenas que, embora simples, condensam a essência de uma pedagogia que humaniza.

Em termos simbólicos e políticos, o projeto configurou-se como uma ação de justiça ambiental. Em um território onde muitas famílias vivem em áreas alagáveis e em condições precárias, a criação de um espaço verde, cuidado e fértil dentro da creche assumiu significado profundo.

Como afirmam Carvalho (2016) e Azevedo (2020), a justiça ambiental não se resume à distribuição equitativa dos recursos, mas inclui o direito à participação, à dignidade e ao pertencimento. As crianças da Campina do Barreto, ao tocar a terra, vivenciaram uma forma concreta de cidadania ecológica. Em seus gestos, está a semente de uma cultura ambientalmente justa e solidária.

O conjunto dessas observações permite afirmar que o trabalho com a terra na creche não é uma atividade periférica, mas uma prática pedagógica estruturante, capaz de promover aprendizagens cognitivas, afetivas, éticas e estéticas. Ele integra as dimensões do corpo e do pensamento, da emoção e da cultura, do individual e do coletivo. Ao cultivar a terra, as crianças cultivam também a si mesmas, num processo de autoconhecimento e de ampliação do mundo. A experiência confirma o que Krenak (2019) nos lembra com sabedoria: “precisamos suspender o céu novamente sobre nossas cabeças”. Reencantar o olhar, reconectar o humano à Terra e devolver à vida seu sentido de comunhão.

Assim, os resultados do projeto evidenciam que o verdejar da creche foi apenas o início de um movimento mais amplo, um convite à reconstrução das relações entre escola, território e natureza. As plantas cresceram, mas junto com elas floresceu uma consciência coletiva de que a educação ambiental é, sobretudo, uma educação para o cuidado: com o outro, com o espaço e com o próprio tempo de ser criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Desemparedar para florescer” mostrou que o ato de verdejar uma creche é muito mais do que uma ação estética ou ambiental: é um gesto político, ético e poético. Ao longo do processo, as crianças da Creche Escola Municipal Dorgiane dos Santos Xavier Souza aprenderam que a terra é viva e responde ao toque, que o tempo do broto não é o tempo do relógio e que o cuidado é uma forma de conhecer e transformar o mundo. As professoras, por sua vez, perceberam que cada gesto

importa para motivar as crianças, redescobriram que a escola pode ser um espaço de criação e de esperança, onde o cotidiano se reinventa à medida que as relações se tornam mais sensíveis, solidárias e conscientes. Verdejar o concreto foi, ao mesmo tempo, regenerar o espaço e os modos de ser e estar nele.

As mudanças observadas nos gestos, nas atitudes e nas interações revelaram que o contato cotidiano com a natureza produz efeitos profundos na formação integral das crianças. A calma que emergiu durante a rega, a delicadeza do toque nas folhas, o encantamento diante dos seres do solo e a alegria de colher o que se plantou são expressões de um aprendizado que ultrapassa a educação meramente cognitiva. São experiências que educam todos os sentidos, refinam a percepção e despertam a empatia, elementos que, segundo Steiner (1994) e Gadotti (2000), constituem a base de uma educação verdadeiramente humana e planetária. Ao cuidarem das plantas, as crianças aprenderam também a cuidar de si, das outras crianças e do espaço comum. Desenvolveram autonomia, responsabilidade e uma compreensão intuitiva de que tudo o que vive está interligado.

No plano institucional, a creche transformou-se em um território de justiça ambiental e de reencantamento. A mobilização para a inclusão dessas atividades no cotidiano das ações pedagógicas, bem como a criação da premissa do cuidado foi além e agora será incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP), criando uma referência para todas as ações na creche. O verde rompeu o cinza do concreto, e com ele floresceram novas formas de convivência, diálogo e pertencimento. Educadoras, equipe de apoio e famílias passaram a compartilhar responsabilidades, reconhecendo o valor pedagógico do cuidado e da natureza. A escola se abriu para o território, e o território entrou na escola, estabelecendo um ciclo virtuoso de trocas e aprendizagens. Essa mudança cultural é talvez o fruto mais valioso do projeto: a compreensão de que a educação ambiental não é uma atividade isolada, mas um modo de habitar o mundo com consciência e ternura.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto reafirma a importância de uma educação ambiental crítica e emancipatória, capaz de integrar o fazer, o pensar e o sentir (STEINER, 1994). Inspirada em Freire (1996; 2001), essa prática entende que educar é um ato de amor e de coragem, um compromisso com a transformação da realidade e com a superação das desigualdades socioambientais. No contexto das infâncias periféricas, trabalhar a terra é também um gesto de reparação, é devolver às crianças o direito de viver a natureza, de respirar sombra, de experimentar o frescor da chuva. É garantir que o verde seja um direito e não um privilégio. Como lembra Boff (1999), “cuidar é mais do que um ato, é uma atitude”. Essa atitude, cultivada dia a dia na creche, torna-se um valor ético que acompanha as crianças para além dos muros da instituição.

A continuidade do trabalho aponta para novos desafios e possibilidades. Pretende-se continuar ampliando as áreas de plantio e incorporar outras espécies ao cultivo, criando canteiros sensoriais e hortas verticais que ampliem o contato das crianças com diferentes aromas, texturas e cores. Está em estudo a viabilidade do pátio naturalizado, onde o brincar ganha a força da mãe natureza, como também, a criação de um espaço para a compostagem. Também se planejam oficinas intergeracionais envolvendo avós, pais e moradores, resgatando saberes tradicionais sobre o uso de ervas medicinais, sementes e alimentos.

No campo simbólico, o projeto deixa como legado a reafirmação da infância como potência de transformação. As crianças que hoje cuidam das plantas e esperam pacientemente o broto nascer estão aprendendo, de maneira viva e sensível, o valor da paciência, da solidariedade e da interdependência. No futuro, essas crianças carregarão consigo o aprendizado silencioso de que a vida se sustenta no cuidado mútuo e talvez, quando adultas, saibam defender a Terra com o mesmo zelo com que regavam suas pequenas hortas na creche. Como afirma Ailton Krenak (2019), “é o encantamento que sustenta a vida”; e é esse encantamento que a escola precisa cultivar, para que o futuro não seja apenas sobrevivência, mas continuidade e florescimento.

“Desemparedar para florescer” não é apenas um projeto, mas um princípio que se torna prática cotidiana e horizonte pedagógico (TIRIBA E PROFICE, 2023) . Ele nos lembra que educar é também semear, cada gesto de cuidado é uma semente lançada no tempo, e cada infância que floresce é uma promessa de futuro para o planeta. Assim, a experiência da creche Dorgiane dos Santos Xavier Souza reafirma que a escola pública pode, e deve, ser lugar de beleza, de esperança e de justiça. Um lugar onde o concreto se abre para o verde, e onde as mãos pequenas das crianças continuam ensinando aos adultos a mais antiga e urgente das lições: cuidar é transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José L. **Justiça ambiental e educação popular**. São Paulo: Cortez, 2020.

BISPO, Antônio (Nego Bispo). **Colonização, quilombos: modos e significações**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI); Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2019.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educar para viver com a Terra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUZ, Flávia Nascimento da. **Os jardins da infância: ética e estética do cuidado com a natureza na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: uma proposta de reeducação para as relações étnico-raciais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PICKLER, Emmi. **Educar seus filhos: o prazer de cuidar**. São Paulo: Triom, 2016.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1994.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. São Paulo: Paz & Terra, 2021

TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristiane (orgs.). **Desemparedamento das infâncias: natureza, cultura e educação**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.