



remea

Práticas lúdicas de educação ambiental e justiça climática no Nordeste para a primeira infância

Meire Rosa Ferreira Boaventura¹

Universidade Federal da Bahia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0929-2957>

João de Araújo Ramos Neto²

Universidade Federal da Bahia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9650-560X>

Paula Ivani Medeiros dos Santos³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2955-8174>

Resumo: Este artigo apresenta uma intervenção lúdico-pedagógica voltada à Educação Ambiental e à Justiça climática, realizada com crianças de uma escola municipal de Salvador (BA). A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na Educação Ambiental crítica, na ecocidadania e no protagonismo infantil, o projeto promoveu vivências mediadas através de uma horta pedagógica. As ações contemplaram rodas de conversa, narrativas literárias e práticas de cuidado com a Natureza, visando à (re)construção da identidade ambiental das crianças, com vistas a uma formação ecocidadã. Resultados iniciais indicaram efeitos positivos no surgimento de atitudes de pertencimento, empatia e cuidado, reforçando que a infância é o solo fértil para semear ideais socioambientais e imaginar outros mundos possíveis. Conclui-se que práticas lúdico-sensíveis no âmbito da Educação Ambiental nos primeiros anos escolares têm alto potencial formativo.

Palavras-chave: Justiça climática; infância; horta pedagógica;

Prácticas lúdico-pedagógicas de educación ambiental y justicia climática en la primera infancia en el Nordeste brasileño

¹Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: boaventura.meire@ufba.br.

²Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Bahia da Universidade Federal da Bahia. E-mail: joaoaraujoramos@hotmail.com.

³Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: paula.ivani@escolar.ifrn.edu.br.

Resumen: Este artículo presenta una intervención lúdico-pedagógica orientada a la Educación Ambiental y la Justicia Climática, realizada con niños y niñas de una escuela municipal de Salvador (Bahía, Brasil). A partir de un enfoque cualitativo, fundamentado en la Educación Ambiental crítica, la ecociudadanía y el protagonismo infantil, el proyecto promovió experiencias educativas mediadas a través de un huerto pedagógico. Las actividades incluyeron círculos de diálogo, narrativas literarias y prácticas de cuidado de la naturaleza, con el objetivo de (re)construir la identidad ambiental de los niños y niñas, con miras a una formación ecociudadana. Los resultados iniciales indicaron efectos positivos en la aparición de actitudes de pertenencia, empatía y cuidado, lo que refuerza la idea de que la infancia es un terreno fértil para sembrar ideales socioambientales e imaginar otros mundos posibles. Se concluye que las prácticas lúdicas y sensibles en el ámbito de la Educación Ambiental durante los primeros años escolares poseen un alto potencial formativo.

Palabras clave: Justicia climática; infancia; huerto pedagógico.

Playful Environmental Education and Climate Justice Practices for Early Childhood in Northeastern Brazil

Abstract: This article presents a playful-pedagogical intervention focused on Environmental Education and Climate Justice, carried out with children from a public school in Salvador, Bahia (Brazil). Adopting a qualitative approach grounded in critical Environmental Education, eco-citizenship, and children's agency, the project fostered experiential learning through a pedagogical garden. Activities included discussion circles, literary storytelling, and practices of caring for nature, aiming at the (re)construction of the children's environmental identity and the development of eco-citizenship. Initial results indicated positive effects, such as the emergence of attitudes of belonging, empathy, and care—reinforcing the idea that childhood is fertile ground for sowing socio-environmental ideals and imagining other possible worlds. The study concludes that playful and affective practices within Environmental Education in early schooling have strong formative potential.

Keywords: Climate justice; childhood; pedagogical garden.

Introdução

As mudanças climáticas do planeta têm se tornado tema principal de debate em diversas instâncias, sobretudo sociais, políticas e econômicas. De acordo com Boff (2006), precisamos de um projeto civilizatório alternativo, se quisermos salvar o planeta e garantir um futuro para a humanidade, visto que a relação do homem com o ambiente está deteriorada e exige uma mudança de comportamento voltada à proteção do meio ambiente natural. Neste sentido, Maturana (2009) aponta que a dimensão ética está diretamente ligada à questão ambiental, vide o comportamento humano irresponsável, e destaca que o problema de fundo é o modo como transformamos nosso entorno, não a dinâmica da transformação, posto que esta é inevitável. Em 2001, após a construção da Agenda do Milênio, um grupo de especialistas lançou os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), e a temática da sustentabilidade passou a ser vista

para além do debate econômico, abrindo caminho para questões sociais e ambientais. No entanto, em 2015, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável das nações, surge a Agenda 2030, formulada para expandir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a serem alcançados, abraçando o tripé da sustentabilidade nas dimensões econômica, social e ambiental. Para a ONU, os ODS “representam um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030” (ONU, 2015).

Para tanto, precisaremos unir forças a fim de romper com a lógica neoliberal econômica que se sustenta em falsas premissas, como a de considerar os recursos do nosso planeta como ilimitado, o que chancela e perpetua sistemas de produção/consumo que sobrepõem o lucro em detrimento da vida (Oxfam, 2017). Com isso, a sociedade civil tem um papel importante nas reivindicações de políticas e ações que promovam os ODS, já que, de forma organizada, é possível pressionar o poder público para a aprovação de políticas públicas e planos diretores que sejam compatíveis com os ODS.

Considerando o conceito de Ecocidadania discutido por Sauvè (2005, 2016), acreditamos que promover práticas lúdicas entre as crianças, desde muito cedo, e refletir com os profissionais que trabalham com a Educação Infantil, sobre nossa relação com os ecossistemas que nos acolhe e nos nutrem, contribui positivamente para a (re)construção de identidade ambiental individual e coletiva, e assim como para a justiça climática.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), nove em cada dez crianças estão expostas à poluição do ar no mundo. Mais de 7 milhões de pessoas morrem prematuramente todos os anos devido à poluição do ar, sendo as mais afetadas as crianças, mulheres e quem trabalha ao ar livre (Brasil, 2022). Isso significa dizer que as crianças precisam ser levadas em absoluta prioridade nas políticas públicas que defendem o direito do cidadão a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Nesse sentido, pesquisas (Tiriba, 2018; 2021; Tiriba e Profice, 2019; 2023) vêm ampliando o debate da necessidade de educar ambientalmente as crianças e suas infâncias e como os ambientes de educação formal têm o papel central no letramento dos estudantes, dos educadores e comunidades em reconhecer, entender e lidar com os fenômenos oriundos de uma crise humanitária.

A Educação Ambiental, de acordo com o Art. 2º da Lei nº 9.795 “é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal” (Brasil, 1999). A Base Nacional Curricular Comum, no campo da Educação Infantil, determina que o professor prepare e sugira experiências que contribuam para que as crianças construam sua identidade, conheçam o outro e compreendam as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica (Brasil, 2018).

Diante dessas reflexões, surge a proposta de intervenção “Práticas Lúdicas de Educação Ambiental e Justiça Climática no Nordeste para a Primeira Infância”, envolvendo vivências e aprendizagens lúdicas, destinado às crianças em situação de vulnerabilidade social e racismo ambiental e seus educadores, em uma escola municipal de Salvador com o objetivo de promover ações voltadas para a Educação Ambiental e Justiça Climática pela via do sensível.

A presente intervenção tem como objetivo principal contribuir com o processo de (re)construção da identidade ambiental individual e coletiva de crianças, ressignificando a conexão e o sentido de pertencimento do ser com o meio natural, pela via do sensível, ao inspirar atitudes e escolhas sustentáveis diárias, por meio de interações ludo-sensíveis com vistas à Educação Ambiental e à Justiça Climática.

Para alcançar o objetivo geral, destacamos os específicos a saber: a) contribuir com a formação do sujeito ecológico, cuja subjetividade esteja baseada em práticas ecocidadãs; b) apoiar o processo de (re)construção da identidade ambiental individual e coletiva das crianças, professoras e demais interessados, ressignificando a conexão e o sentido de pertencimento do ser com o meio natural, pela via do sensível; e c) viabilizar

a implantação de uma horta pedagógica a partir de um canteiro de ervas aromáticas numa escola municipal de Salvador.

A intervenção propõe atividades ludo-sensíveis, culminando na organização de uma horta pedagógica no espaço da escola. O projeto teve a duração de dois meses e foi implementado através de cinco encontros, com duração de 1h30 cada um, dividido entre apresentação da proposta aos gestores e sua execução.

Educação ambiental e justiça climática começa na infância

A Educação Ambiental deve estar presente em todos os níveis da educação, de forma transversal, tendo em vista seus impactos na formação de subjetividades outras, que assumam as responsabilidades socioambientais. No Brasil, a Educação Ambiental foi regulamentada pela Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA instituída pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que estabelece e define seus princípios básicos, incorporando oficialmente a Educação Ambiental nos sistemas de ensino (Brasil, 1999).

A Política Nacional de Educação Ambiental assim define a Educação Ambiental: “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999).

Destarte, a partir desse documento, todas as redes de escolas, públicas e privadas devem, obrigatoriamente, reorientar seus currículos, seguindo o que está expresso nas competências gerais, habilidades específicas das áreas do conhecimento, bem como nos componentes curriculares e campos de experiências (Brasil, 2018). Se as propostas curriculares ainda não estão estruturadas considerando os direitos dos educandos, torna-se inadiável que façamos, nós, nossas microrrevoluções, por meio de pesquisas que apontem saídas viáveis, outras perspectivas, na construção dos currículos oficiais.

Trabalhar questões voltadas para a justiça climática na Educação Básica é uma maneira poderosa de formar aqueles que sofrem racismo ambiental em cidadãos críticos, sensíveis às desigualdades socioambientais e conscientes de seu papel na transformação social (Acselrad, 2004). Filho legítimo do racismo estrutural, concordamos com o paralelo feito por Loureiro (2013) ao identificar o racismo ambiental como “uma situação de injustiça ambiental caracterizada quando na sociedade se destina a maior carga dos danos ambientais a grupo de trabalhadores ou grupo étnicos em maior vulnerabilidade social e econômica” (Loureiro, p. 63).

Para Loureiro (2013), a justiça ambiental é um conjunto de práticas organizadas, que envolvem princípios como a luta contra a distribuição desigual dos riscos e danos ambientais, geralmente concentrados sobre populações socialmente vulneráveis, fortalecimento e favorecimento da constituição de sujeitos coletivos e direitos e amplo acesso às informações relevantes sobre atividades poluentes, ação central desta pesquisa, que destaca o protagonismo de estudantes de escolas públicas, ainda na primeira infância.

Por conseguinte, segundo (Aguiar et al., 2019) o racismo ambiental, no contexto brasileiro, tem atuado na propagação de espaços marcados por condições progressivamente degradantes e inadequadas à manutenção da vida humana, atingindo, de forma mais intensa, as populações em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a persistente desigualdade social imposta pelas estruturas da sociedade configura-se como um reflexo direto de um modelo de desenvolvimento orientado por interesses econômicos a qualquer custo, cujos impactos se manifestam nas precárias condições de vida e na deterioração ambiental enfrentadas pelas comunidades mais empobrecidas e injustiçadas ao longo desse processo.

Nesse contexto, Acselrad (2004) expõe como grupos marginalizados – pobres, negros, indígenas, populações periféricas – são mais expostos aos riscos ambientais, como poluição, falta de saneamento, aterros sanitários e desmatamento. Dessa forma,

discutir justiça climática na Educação Básica pode contribuir com a construção de subjetividades outras, dando lugar ao protagonismo das crianças e suas infâncias, que possuem uma gigante capacidade de imaginar outros mundos possíveis (Acosta, 2016), adiando assim o fim do mundo (Krenak, 2019).

Monteiro et al. (2023) analisam como o racismo ambiental se manifesta de forma estrutural no Brasil, impactando de maneira desproporcional comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas. A partir da avaliação dos relatórios anuais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) entre 2017 e 2021, os autores identificam lacunas significativas na formulação e divulgação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento dessa problemática. Mesmo com avanços pontuais nas metas de inclusão social e sustentabilidade, os dados do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) revelam a persistência de desigualdades raciais no acesso a serviços ambientais e na exposição a riscos ambientais (Monteiro et al., 2023). Essa constatação dialoga com os estudos de Bullard (2000), que já apontavam a interseção entre raça, classe e degradação ambiental como eixo estruturante da injustiça ambiental. No contexto brasileiro, autores como Porto-Gonçalves (2006) e Almeida (2019) reforçam que o racismo ambiental é uma expressão concreta do racismo estrutural, enraizado nas políticas e práticas institucionais que sistematicamente excluem determinados grupos do direito ao ambiente saudável. A pesquisa evidencia que as comunidades racializadas são excluídas das políticas de mitigação dos impactos ambientais, o que reafirma a necessidade de uma abordagem interseccional e participativa nas ações voltadas à justiça ambiental. Assim, os autores defendem que o enfrentamento do racismo ambiental deve estar no centro das estratégias de desenvolvimento sustentável, considerando a centralidade da equidade racial para a efetividade dos ODS.

É imperativo pensarmos nas gerações que vêm e que precisam encontrar uma casa comum habitável. Para tanto, educar ambientalmente as crianças e suas infâncias, com estratégias que articulem a Educação Ambiental e a Justiça Climática, pode contribuir para a construção de subjetividades que fissurem o modelo dominante de

desenvolvimento. Práticas como essas potencializam a construção do sujeito ecológico (Carvalho, 2004), ou seja, o sujeito que esteja comprometido com práticas ecologicamente orientadas.

Essa perspectiva vai ao encontro da Ecocidadania (Sauvé, 2005, 2016). A autora afirma que a Educação Ambiental contribui com a construção de uma “identidade” ambiental que dê significado ao estar no planeta, desenvolvendo ainda o sentido de pertencimento por meio da cultura de participação. É justamente nos anos iniciais da Educação Básica que encontramos a fase basilar do desenvolvimento biopsicossocial do sujeito, início da construção da sua subjetividade. Nesta fase, enquanto experienciam a cultura e seus elementos, por meio das interações e brincadeiras pensadas a partir da proposta curricular, as crianças vão, ao seu modo, encontrando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesmas, bem como tendem a desenvolver estratégias de sentir, pensar e solucionar problemas. Destacamos aqui a importância da experiência, no campo da Educação Infantil, desde o pensamento de Larrosa (2015).

Experiência, para Jorge Larrosa (2015), é tudo aquilo que “nos passa, nos acontece, nos toca” (Larrosa, 2015 p. 19). Para o autor, a experiência requer pausas para sentir e escutar, requer demora nos detalhes e suspensão de juízo e automatismo, algo raro em uma sociedade que valoriza a velocidade da informação e da produção.

Não deixamos de fora deste lastro teórico a Pedagogia da Autonomia, em que o magistral autor afirma que a mudança do mundo pressupõe uma dialética entre a denúncia do que é desumanizante e o anúncio da sua superação (Freire, 2002). Ainda que sonhar a mudança do mundo seja difícil, ela é possível, não importando se o nosso compromisso na ação político-pedagógica é com os adultos ou as crianças. Se para o autor “o mundo não é. O mundo está sendo”, podendo ser transformado graças ao caráter investigativo da experiência humana, (Freire, 2002, p. 85), compartilhamos o seu sonho, pois estamos convictos de que a mudança do mundo pode começar pelas crianças e suas múltiplas infâncias.

Metodologia

A sensibilização ecológica desde a infância, aliada à participação ativa das crianças, é um caminho potente para a formação de sujeitos comprometidos com as questões socioambientais. Para tanto, propõe-se um percurso metodológico qualitativo, fundamentado em princípios da Educação Ambiental Crítica, dialogando com a perspectiva da pesquisa ação, com destaque no protagonismo infantil.

A execução da proposta ocorreu meio de encontros presenciais com a duração de 2 meses. Para os meses de abril e maio foram previstos 5 encontros, com duração de 1h30, nos quais apresentamos o projeto, seus objetivos, metodologia aos gestores e professores e desenvolvemos as atividades conforme cronograma detalhado.

A proposta metodológica segue com a sensibilização e escuta das crianças, que visa acolher seus saberes prévios. Nesta fase foram previstas as rodas de conversa, atividades ludo-estéticas como desenhos, colagens e experiências sensoriais que envolveram o cheiro, o toque e a observação de elementos naturais. A escuta ativa possibilitou emergir afetos, memórias e percepções que as crianças têm da Natureza, servindo como ponto de partida para a construção de uma relação significativa com a casa comum.

Em seguida, desenvolve-se a etapa da co-investigação e da reconexão com o meio natural. Trata-se de um momento de exploração coletiva do território, em que as crianças vão observar e mapear a escola e os elementos da paisagem, como árvores, ervas, animais e espaços verdes. O processo será enriquecido com leituras de obras literárias que abordam temas ecológicos de forma acessível e envolvente, contribuindo para o desenvolvimento da identidade ambiental das crianças.

A terceira etapa envolve o planejamento coletivo da horta pedagógica, com foco na escolha das ervas a serem plantadas e na organização do espaço. A construção do projeto da horta é feita de maneira democrática, respeitando os desejos e sugestões das crianças. Esta etapa prática e simbólica é fundamental, pois marca o início do cultivo do espaço como território ecoformador. Durante essa fase, as crianças realizam registros,

fotografam os momentos de cuidado com as plantas e acompanham os ciclos de crescimento das ervas, fortalecendo sua relação com os seres vivos e com os processos da Natureza. Por fim, o percurso culmina na sistematização e partilha das vivências, valorizando a experiência coletiva e produzindo memória ecoeducativa. A avaliação das ações ocorre por meio de rodas de conversa, nas quais as crianças expressam seus sentimentos, aprendizados e propostas para o futuro da horta.

A análise dos dados gerados ao longo do percurso se baseou em registros orais, visuais e escritos produzidos pelas crianças e pela proponente. A partir de uma análise temática, foram identificadas categorias que expressaram aspectos da identidade ambiental, do pertencimento, da sensibilidade ecológica e das práticas de cuidado. Essa metodologia permitiu acompanhar os efeitos formativos do projeto não apenas no plano cognitivo, mas principalmente no campo afetivo e relacional.

Destarte, o percurso proposto visa articular o fazer pedagógico à construção de uma ética ecológica e solidária, na qual crianças e educadoras se reconheçam como parte da Natureza e agentes de transformação social (Tabela I). Ao implantar uma horta pedagógica sensível e coletiva, ressignifica-se o espaço escolar como território de vida e cuidado.

Tabela I. Cronograma de execução de atividades.

Período	Atividades
Abril/2025 1º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ● Visita a escola selecionada ● Apresentação da proposta e do calendário de atividades ● Organização dos encontros
Abril/2025 2º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ● Vivência lúdica: História “A gargalha de alegria de D. Ecologia”. ● Roda de Conversa: A partir da vivência lúdica, ouvir as crianças e adultos presentes sobre como estamos fazendo D. Ecologia chorar. ● Exercício de escutatória: Incentivar/construir estratégias de como podemos fazer D. Ecologia sorrir. ● Mão na massa: Confecção de desenho e mural coletivo. ● Avaliação do dia: O que descobrimos hoje?

Maio/2025 3º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência lúdica: História A viagem da sementinha • Exercício de escutatória: Ouvir hipóteses e saberes sobre como nascem as plantas. • Mão na massa: Plantio de sementes e mudas de girassol. • Avaliação do dia: O que descobri hoje?
Maio/2025 4º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência lúdica: História de Pai para filho • Exercício de escutatória: Observar a natureza ao nosso redor e ouvi-la. • Roda de Conversa: Onde está PachaMama? Como podemos vê-la/senti-la/percebê-la? • Mão na massa: Cuidar do canteiro do girassol • Avaliação do dia: O que descobri hoje?
Maio/2025 5º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência lúdica: História A galinha ruiva • Exercício de escutatória: Eu tenho fome de quê? • Roda de Conversa: De onde vem meu alimento? O que são as sementes crioulas? • Mão na massa: Plantio de sementes crioulas de milho • Avaliação do dia: O que descobri hoje?

Fonte: os autores.

Resultados e Discussão

A proposta de intervenção foi iniciada em abril de 2025 com duas turmas do 2º ano de uma escola municipal de Salvador, envolvendo 30 crianças, com idades entre 8 e 10 anos. A atividade ocorreu nos turnos matutino e vespertino e foi acompanhada pelas professoras regentes e uma auxiliar. As profissionais assumiram postura observadora, ainda que não participassem das atividades diretamente. Elas respeitaram a autonomia e o protagonismo das crianças.

O primeiro encontro foi importante para apresentar a proposta à gestão da escola e às professoras, que acolheram a intervenção prontamente. Em seguida, apresentamos a proposta às duas turmas e foi perguntado se as crianças gostariam de participar, logo recebemos o aceite efusivo dos dois grupos. No segundo encontro, utilizamos o livro A Gargalhada de Alegria de Dona Ecologia de Jonas Ribeiro. Após a leitura da história, as crianças foram provocadas a dialogar sobre o que sabiam sobre os

conceitos que apareceram na história: “Ecologia”, “mulheres ambientalistas” e “partido Fotossíntese” (Figura I: A, B e C).

Figura I – Imagens da roda de conversa: A - Literatura utilizada na ação; B - Roda de história; C – Atividade escrita.



Fonte: Coleção particular.

As falas revelaram associações, ainda iniciais, mas promissoras: A.T., de 8 anos, definiu Ecologia como “coisas do planeta Terra” e J. M., de 9 anos, disse que ambientalistas são “mulheres que trabalham cuidando do meio ambiente”, anunciando, de forma intuitiva, o real protagonismo feminino nesse campo. Por outro lado, o desconhecimento em torno da palavra “fotossíntese” evidenciou lacunas que poderão ser trabalhadas em etapas posteriores da intervenção. Durante o encontro, as crianças também produziram ilustrações de comportamentos humanos que fazem Dona Ecologia chorar — como o lixo espalhado, a água suja e o desmatamento e incêndios — revelando a sensibilidade e compreensão das relações entre as ações humanas e as mudanças climáticas (Figura II: A, B, C e D).

Figura II – As imagens (A, B e C) demonstram as ilustrações produzidas pelos alunos. A imagem D demonstra uma das ilustrações dos alunos produzidas.



Fonte: Coleção particular

Após as reflexões sobre como a ação humana impacta os ecossistemas, conversamos sobre as ações que fariam D. Ecologia sorrir. Rapidamente, as crianças, transpuseram o pensamento simbólico, comum ao faz de conta para o cotidiano vivido por eles. Entre as importantes falas, elas relataram o cuidado com as plantas e com o corpo, tratamento dos resíduos sólidos, evitar derrubar árvores, tematizando ainda a invasão das terras indígenas (Figura III A).

Essa atividade revelou o início da estruturação do pensamento do sujeito ecológico, conforme proposto por Carvalho (2004), com sinais de compreensão básica sobre o cuidado com o planeta como extensão do cuidado consigo e com o outro. Além disso, o momento trouxe abertura para diálogos sobre temas mais amplos, como a gestão das águas, alimentação saudável e a luta dos povos originários em defesa de seus territórios. No terceiro encontro, a roda reflexiva girou em torno do ciclo de vida das

plantas, das condições do solo e da importância de cuidar da terra e da água para que as sementes possam germinar (Figura IIIB). Em seguida, teve início a fase prática: apresentação das sementes e mudas e preparação do solo para o plantio.

Figura III – Imagens das atividades coletivas: A – Atividade de Leitura de História e B – Atividade roda reflexiva sobre o ciclo das plantas.



Fonte: Coleção particular

Este momento revelou elevado grau de envolvimento, entrega e ludicidade por parte das crianças. O contato direto com as ferramentas, a terra e as mudas promoveram uma experiência sensorial rica e significativa, favorecendo uma conexão autêntica com a Natureza (Figura IV: A, B, C e D). Destaca-se que, desde a apresentação da proposta, todas as crianças manifestaram interesse em participar, demonstrando entusiasmo tanto nas rodas de conversa quanto nas dinâmicas práticas. A participação efusiva dos dois grupos reforça a potência educativa da experiência vivenciada de forma sensível, concreta e colaborativa.

Figura IV – As imagens (A, B, C e D) registram a atividade momento mão na massa.



Fonte: Coleção particular

A partir das experiências propostas em cada fase, foi possível observar repercussões positivas nos discursos das crianças envolvidas. Os resultados, embora parciais, evidenciam a potência das atividades lúdico-sensíveis na promoção da alfabetização ecológica nos anos iniciais da Educação Básica. Ao manejar a terra, observar o ciclo das plantas, dialogar sobre o uso da água e experimentar o cuidado com o outro e com os seres não humanos, as crianças se inserem em um processo de leitura ecológica do mundo.

Paralelamente, as experiências na horta contribuem para a construção da ecocidadania, compreendida como uma cidadania ampliada que abrange direitos e deveres relacionados ao meio ambiente e ao bem comum planetário. A criança que planta, cuida, colhe e reflete sobre sua relação com a Natureza está dando passos importantes rumo a uma consciência ética e política sobre sua inserção no mundo. Envolvê-la nesses processos é reconhecer que ela não é apenas "futura cidadã", mas uma ecocidadã em formação, com capacidade de agir no presente.

O estudo desenvolvido por Santos e colaboradores em 2025 revelou que o racismo ambiental no Brasil opera como um mecanismo estrutural de exclusão, afetando de forma mais severa comunidades historicamente marginalizadas, como populações negras, indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Essas populações são desproporcionalmente expostas à degradação ambiental, à precariedade de infraestrutura e à negligência das políticas públicas, o que compromete diretamente o acesso a direitos fundamentais, como saúde, moradia e saneamento básico. A análise dialoga com o conceito de necropolítica, de Mbembe (2018), ao evidenciar como a gestão seletiva da morte e da vulnerabilidade opera na omissão estatal diante dos danos socioambientais. Observa-se que o modelo de desenvolvimento hegemônico, centrado na lógica do lucro e da exploração de recursos naturais, tende a reproduzir ciclos de injustiça e invisibilização dessas comunidades. Nesse contexto, discutir racismo ambiental implica reconhecer que as desigualdades socioambientais não são meramente efeitos colaterais, mas expressões de uma estrutura social desigual que naturaliza o sofrimento e a morte de determinados grupos. A discussão aponta, assim, para a urgência de políticas públicas que promovam justiça ambiental de forma interseccional, integrando saúde, educação e proteção territorial como estratégias de enfrentamento das desigualdades raciais e ambientais.

Neste sentido, diante do cenário de tantas desigualdades ambientais enfrentadas por populações vulneráveis, como discutido ao longo do trabalho, cabe também olhar para outras frentes de transformação possíveis, ainda que sutis. Por

exemplo, quando pensamos nas vivências de crianças pequenas em contato com a terra, a água, as plantas e os animais, estamos diante de algo que vai além de um simples aprendizado escolar. Nessas interações — aparentemente simples — surgem formas de pensar o mundo que envolvem cuidado, respeito e pertencimento. Quando uma criança planta, colhe, observa, conversa sobre o ambiente ao seu redor e sobre a importância de preservar, ela começa a construir um tipo de consciência que já é, em si, uma prática política. Não é apenas sobre o futuro, é sobre o agora. Esse tipo de experiência, de caráter sensível e afetivo, pode ser o primeiro passo para formar sujeitos que se importem com a coletividade e com a justiça ambiental. Em vez de reproduzir lógicas que excluem ou silenciam, a escola — e a infância — podem abrir espaço para outras formas de se relacionar com a natureza e com os outros. Talvez aí resida uma das formas mais honestas de enfrentar, desde cedo, as marcas do racismo ambiental.

Considerações Finais

Diante da emergência climática que vivemos, é essencial envolver as crianças, desde muito cedo, em temas como justiça climática, segurança alimentar e uso responsável dos recursos naturais. Os anos iniciais da Educação Básica constituem uma janela crucial de desenvolvimento cognitivo, emocional e ético, quando se forja a base para valores que perdurarão por toda a vida. Momento propício à formação do sujeito ecológico.

O espaço da horta, situado dentro dos espaços escolares necessita de reconhecida como um espaço pedagógico potente. É necessário que professores da Educação Básica, desde a Educação Infantil, a acolham como uma verdadeira aliada no processo formativo das crianças. Nesse sentido, é fundamental compreendê-la não apenas como um ambiente de produção alimentar, mas como um território fértil de vivências estéticas, éticas e sensíveis.

É preciso aprender a acolher a Natureza como coeducadora, permitindo que os ritmos das plantas e dos ciclos naturais atravessem o currículo escolar e dialoguem com

as práticas educativas cotidianas. O tempo da germinação, da floração e da colheita ensina sobre paciência, interdependência e respeito à vida. As crianças devem ser chamadas a opinar, planejar e realizar tarefas, sentindo-se responsáveis pelo espaço que constroem coletivamente. Esse envolvimento desperta o sentimento de pertencimento e amplia a consciência ambiental.

Outro aspecto central na vivência com hortas escolares é o incentivo ao protagonismo infantil. Esse envolvimento desperta o sentimento de pertencimento e amplia a consciência ambiental. Ao cuidar das plantas e tomar decisões em grupo, as crianças exercitam a escuta, o respeito às diferenças — inclusive entre espécies — e aprendem a valorizar a cooperação como forma de convivência. O sujeito ecológico nasce quando as crianças tocam a terra, sentem o perfume das folhas, provam frutos cultivados por elas mesmas, experiências que intensificam os vínculos afetivos e o cuidado com o ambiente. Canções, histórias, brincadeiras e dramatizações tornam-se pontes entre o conhecimento e a emoção, ampliando a sensibilidade e alfabetizando ecologicamente as infâncias.

Diante do cenário atual, urge abordar temas emergentes com linguagem acessível. Assuntos como escassez hídrica, desmatamento, poluição, justiça climática e segurança alimentar devem ser discutidos de forma contextualizada, com sensibilidade e abertura para os saberes infantis. Longe de provocar medo ou angústia, essas conversas devem promover uma "esperança ativa", mostrando que, mesmo que pequenos, todos podem contribuir para transformar o mundo em um lugar melhor para todas as formas de vida.

Destarte, é imprescindível sensibilizar as crianças e suas infâncias nas experiências e interações para cuidar da Natureza. O cuidado atravessa o cotidiano da horta e reverbera nas relações humanas e planetárias. Ele se expressa no gesto de regar com delicadeza, de observar silenciosamente a semente que brota, de partilhar saberes e colheitas. Dessa forma é imprescindível cultivar o cuidado como valor central. Mais do

que ensinar conteúdos sobre ecologia, é necessário ensinar a cuidar: da planta, do solo, da água, de si, do outro, do planeta.

Deste lugar, onde mãos pequenas tocam a terra com ternura e olhos curiosos contemplam o crescimento de vida verde, floresce a ecocidadania. Formar sujeitos ecológicos e ecocidadãos desde a infância não é um luxo pedagógico — é, antes de tudo, uma urgência civilizatória. Além disso, o presente trabalho contribui para os estudos sobre racismo ambiental ao reconhecer que práticas educativas como o cultivo de hortas escolares, especialmente em contextos periféricos, podem ser estratégias de resistência e reexistência. Ao dar lugar de fala e ação a crianças pertencentes a territórios historicamente negligenciados, promove-se uma pedagogia do cuidado que confronta as lógicas de exclusão e invisibilização impostas a essas populações. Nesse sentido, cultivar a terra torna-se também um ato político, de enraizamento e de justiça.

Por fim, ensinar ecologia é importante, sim. Mas, talvez mais urgente, seja ensinar o cuidado. Cuidar da planta, da água, do alimento, do tempo. Cuidar de si e dos outros. Cuidar do mundo. E quem sabe seja exatamente nesse gesto — aparentemente simples — de regar uma muda com delicadeza que reside o início de uma nova forma de habitar o planeta. Formar ecocidadãos desde a infância não é apenas uma proposta pedagógica — é uma necessidade ética e civilizatória do nosso tempo.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária; Editora Elefante, 2016.

ACSELRAD, Henri (org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Heinrich Böll, 2004.

AGUIAR, Vilma Rodrigues da et al. Identificando racismo ambiental no espaço não formal. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA)**, 10., 2019, São Cristóvão – SE. *Anais...* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0145-1-B-01.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BOFF, Leonardo. Ética e sustentabilidade. **Caderno de Debate Agenda**, v. 21, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno temático do Programa Saúde na Escola : saúde ambiental [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Ministério da Educação**. – Brasília : Ministério da Saúde, 2022. 42 p. : il. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_tematico_pse_saude_ambiental.pdf

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BULLARD, Robert D. **Dumping in Dixie: race, class, and environmental quality**. Abingdon, GB: Routledge, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. N-1 Edições, 2019.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, Pomier P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica** in Educação ambiental e a crise da modernidade: A propósito de diagnósticos equivocados e alternativas possíveis. Trabalho, Educação e Saúde, *11*(1), 53–71. 2013.

MATURANA, Humberto; et al. **Matriz ética do habitar humano**. Santiago de Chile, 2009.

MONTEIRO, Rhadson Rezende et al. Racismo ambiental, justiça ambiental e mudanças climáticas no Brasil: uma análise dos relatórios anuais dos Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável. Em Favor de Igualdade Racial, Rio Branco – AC, v. 6, n. 3, p. 117–132, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/269579.6.3-9>.

OXFAM. **Uma economia para os 99%**. jan. 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/>. Acesso em: 18 out. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. **Racismo ambiental, saúde e direitos sociais: causalidades e impactos da degradação ambiental em comunidades vulneráveis no Brasil**. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 23, n. 1, p. 1–30, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-073>.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro, 2ª ed. Jul. 2018.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 2021.

TIRIBA, L., & PROFICE, C. C. **Crianças da natureza: Vivências, saberes e pertencimento** in *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370. 2019 <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>

_____ Desemparedar infâncias: Contracolônialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, Ano XXVI - nº 56 - Mai a Ago/2023.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, mai./ago. 2016. Publicação eletrônica.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (A/RES/70/1)**. Nova York, 2015.

Submetido em: 02-06-2025.

Publicado em: 15-08-2025.