

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM HORTA SUSPensa EM CRECHE MUNICIPAL DA PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS

Deboráh Melissa Nunes Groetaers Virmecati
*Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA)
AFYA Universidade UNIGRANRIO*
E-mail: debimell22@gmail.com

Márcia de Melo Dórea
*Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Saúde (PPGECS) -AFYA Universidade
UNIGRANRIO*
E-mail: marcia.dorea@unigranrio.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência com a implantação de uma horta suspensa em uma creche pública municipal de Duque de Caxias, no âmbito do projeto “Mãos à Horta”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa qualitativa, com observação participante, foi realizada entre fevereiro e maio de 2025, envolvendo crianças de 1 a 3 anos, organizadas em cinco turmas (uma de 1 ano, duas de 2 anos e duas de 3 anos), além da equipe docente e demais membros da equipe. O objetivo central é relatar as observações do cotidiano e analisar como a prática da horta contribuiu para o fortalecimento da Educação Ambiental Crítica na Educação Infantil, estabelecendo um paralelo com a dissertação de mestrado da autora. Os resultados indicam que a horta suspensa se constituiu como território de aprendizagens, cuidado e coletividade, dialogando com a literatura sobre infância, sustentabilidade e pedagogia crítica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Ambiental Crítica, Projeto Mãos à Horta.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the experience with the implementation of a hanging garden in a public daycare center in Duque de Caxias, as part of the “Mãos à Horta” project, developed by the Municipal Department of Education. The qualitative research, based on participant observation, was conducted between February and May 2025, involving children aged 1 to 3 years, distributed into five groups (one group of 1-year-old children, two groups of 2-year-olds, and two groups of 3-year-olds), as well as the teaching staff and other team members.

The main objective is to report the daily observations and analyze how the garden practice contributed to the strengthening of Critical Environmental Education in Early Childhood Education, establishing a parallel with the author's master's dissertation. The results indicate that the hanging garden constituted a space for learning, care, and collectivity, in dialogue with the literature on childhood, sustainability, and critical pedagogy.

Keywords: Early Childhood Education, Critical Environmental Education, “Mãos à Horta” Project.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental, em sua vertente crítica, é concebida como um processo formativo que ultrapassa os limites de práticas pontuais ou meramente conservacionistas, situando-se no campo da transformação social. Conforme destaca Carvalho (2001), trata-se da formação do “sujeito ecológico”, capaz de compreender as complexas relações entre natureza, sociedade e economia, inserindo-se de forma consciente e crítica na luta por um mundo mais justo e sustentável.

Essa perspectiva vai além de ações de sensibilização isoladas, assumindo um caráter ético, político e emancipatório, em consonância com os princípios defendidos por Loureiro (2015), que enfatiza a necessidade de uma Educação Ambiental comprometida com a crítica ao modelo de desenvolvimento vigente e com a construção de alternativas coletivas. No âmbito da Educação Infantil, a relevância da Educação Ambiental evidencia-se ao reconhecermos as crianças como sujeitos sociais, produtores de cultura e agentes capazes de interagir ativamente com o meio em que vivem. Sarmiento (2004) e Barbosa (2010) defendem que a infância não deve ser compreendida como mera preparação para a vida adulta, mas como uma etapa plena de experiências, significações e aprendizagens.

Nesse contexto, a inserção de práticas voltadas à sustentabilidade desde os primeiros anos de vida favorece o desenvolvimento de valores relacionados ao cuidado, à responsabilidade e à coletividade.

Freire (1996), ao conceber a educação como prática da liberdade, destaca a importância da dialogicidade e da problematização da realidade concreta. Sob essa perspectiva, a horta deixa de ser apenas um recurso pedagógico e passa a constituir-se como espaço dialógico, no qual crianças e educadores constroem conhecimentos a partir da experiência compartilhada. A prática da horta suspensa na creche municipal de Duque de Caxias, desenvolvida no âmbito do projeto “Mãos à Horta”, configura-se, assim, como um campo fértil de vivências pedagógicas críticas e transformadoras.

A pesquisa seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa, com enfoque descritivo e interpretativo (Bogdan; Biklen, 1994). O campo empírico foi uma creche municipal de Duque de Caxias, onde foi implantada uma horta suspensa no âmbito do projeto institucional “Mãos à Horta”. A investigação ocorreu entre fevereiro e junho de 2025, envolvendo cinco turmas de Educação Infantil, uma de 1 ano, duas de 2 anos e duas de 3 anos.

O principal procedimento metodológico adotado foi a observação participante (Gil, 2022), com registros sistemáticos em diário de campo das interações estabelecidas entre as crianças, a equipe docente e o espaço da horta. As observações contemplaram a participação das crianças nas atividades de plantio, rega e colheita; as interações sociais vivenciadas durante as propostas; as formas de mediação realizadas pela equipe pedagógica e demais profissionais da instituição; bem como as percepções expressas pelas crianças por meio de gestos, falas e atitudes. Complementarmente, realizaram-se conversas informais com professoras, auxiliares e membros da gestão escolar, com o objetivo de compreender a inserção do projeto na rotina institucional.

Em todos os momentos da pesquisa, foram rigorosamente respeitados os princípios éticos, especialmente no que se refere à preservação da identidade das crianças e dos profissionais envolvidos. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência vivenciada com a implantação da horta suspensa na creche municipal, analisando de que maneira essa prática contribuiu para o fortalecimento da Educação Ambiental Crítica no contexto da Educação Infantil.

Busca-se, ainda, estabelecer um diálogo com a dissertação de mestrado da autora, que abordou a formação docente e as práticas pedagógicas em Educação

Ambiental, evidenciando como a experiência em campo, com crianças pequenas, ampliou e aprofundou as compreensões teóricas anteriormente sistematizadas.

A relevância deste estudo justifica-se por dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, a Educação Infantil ainda é pouco explorada nas pesquisas sobre Educação Ambiental, sendo mais frequentes os estudos voltados ao Ensino Fundamental e Médio (Silva; Barros, 2015; Souza; Ferreira, 2018). Em segundo lugar, o projeto “Mãos à Horta” configura-se como uma política pública municipal, o que reforça a importância de analisar como tais iniciativas se concretizam no cotidiano das instituições educativas e quais impactos produzem nas crianças, nos educadores e na comunidade escolar.

Por fim, este trabalho alinha-se à perspectiva da Educação Ambiental Crítica defendida por Layrargues (2012), que compreende a prática educativa como espaço de problematização e construção coletiva de sentidos, ultrapassando a dimensão instrumental e promovendo a reflexão sobre as contradições sociais e ambientais presentes no cotidiano.

Assim, ao longo do artigo, serão apresentados: (2) a fundamentação teórica que sustenta a relação entre Educação Ambiental Crítica e Educação Infantil; (3) a metodologia adotada na observação da experiência; (4) o relato da horta suspensa no cotidiano da creche; (5) o diálogo entre os resultados e a literatura acadêmica; (6) os desafios e aprendizados do processo; e (7) as considerações finais, destacando as contribuições da experiência para os campos da Educação Ambiental e da Educação Infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Ambiental, ao longo das últimas décadas, consolidou-se como campo interdisciplinar, atravessado por diferentes concepções e práticas. Reigota (2010) lembra que se trata de uma prática social, construída historicamente, que reflete tanto visões conservacionistas e naturalistas quanto abordagens críticas e emancipadoras. Para Layrargues (2012), a Educação Ambiental só pode ser considerada crítica quando questiona o modelo hegemônico de sociedade e de desenvolvimento, confrontando as desigualdades socioeconômicas e a exploração predatória dos recursos naturais.

Segundo Carvalho (2001), a formação do “sujeito ecológico” implica não apenas transmitir informações sobre o meio ambiente, mas possibilitar experiências que articulem ética, estética e política, numa perspectiva integral do ser humano. Essa compreensão amplia o campo da Educação Ambiental para além da sensibilização ecológica, convidando a escola a se tornar espaço de problematização das práticas sociais e de construção coletiva de alternativas.

Loureiro (2015) reforça que a Educação Ambiental Crítica deve assumir como horizonte a transformação da realidade social e ambiental. Não se trata apenas de ensinar as crianças a cuidar das plantas ou a reciclar resíduos, mas de propor uma educação que forme cidadãos capazes de compreender as relações de poder, consumo e desigualdade que estão na raiz da crise ambiental. Essa concepção dialoga diretamente com a pedagogia freireana, na medida em que Freire (1996) defende a educação como prática de liberdade, mediada pela dialogicidade e pela problematização do mundo vivido.

No âmbito da Educação Infantil, essa perspectiva encontra terreno fértil. Barbosa (2010) aponta que a rotina da creche, muitas vezes marcada pela rigidez, pode e deve ser ressignificada como espaço de múltiplas aprendizagens, em que o brincar, a exploração e a curiosidade infantil sejam reconhecidas como formas legítimas de conhecimento. Sarmiento (2004) acrescenta que a infância deve ser reconhecida como categoria social e não como mera etapa transitória, pois as crianças produzem cultura, sentidos e significados no presente.

Inserir práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil significa, portanto, possibilitar que as crianças pequenas experimentem o cuidado, o pertencimento e a responsabilidade em relação ao ambiente desde cedo. Sato (2002) argumenta que a Educação Ambiental só faz sentido quando vivida em práticas concretas e coletivas, em que sujeitos experimentam o aprender fazendo, e não apenas ouvindo. Nesse sentido, a horta escolar – e, mais especificamente, a horta suspensa – constitui-se como um “laboratório vivo” (Souza; Ferreira, 2018), no qual as crianças podem tocar, sentir, observar e interagir com os processos da natureza.

As hortas pedagógicas já vêm sendo defendidas por diferentes autores como espaços privilegiados para o desenvolvimento de aprendizagens científicas, sociais e culturais. Silva e Barros (2015) afirmam que a horta escolar permite o contato direto com os ciclos naturais, favorecendo a compreensão sobre a origem dos alimentos e incentivando hábitos alimentares mais saudáveis. Além disso, promove a cooperação e a solidariedade, uma vez que o cultivo das plantas requer cuidado coletivo e responsabilidade compartilhada.

Guimarães (2012) alerta, no entanto, para a necessidade de superar a visão tecnicista da Educação Ambiental, que muitas vezes reduz a horta a uma atividade pontual ou decorativa. Para que seja crítica, a prática precisa ser inserida no projeto pedagógico da instituição, articulada com outras áreas do conhecimento, é compreendida como parte de uma luta maior pela sustentabilidade e pela justiça social.

Essa reflexão se torna ainda mais relevante quando pensamos na formação docente. Como aponta Oliveira (2012), muitos professores da Educação Infantil não receberam em sua formação inicial subsídios para trabalhar com a temática ambiental, o que reforça a importância de experiências coletivas de formação em serviço, capazes de articular teoria e prática. Nesse sentido, a experiência com a horta suspensa relatada neste artigo também se configura como oportunidade de formação para a equipe docente e demais membros da creche, que se viram desafiados a repensar suas práticas e a integrar a Educação Ambiental ao cotidiano das crianças pequenas.

Dessa forma, a fundamentação teórica que sustenta este trabalho está ancorada em três pilares: (a) a concepção de Educação Ambiental Crítica, que compreende a prática educativa como política e transformadora; (b) a concepção de infância como sujeito de direitos e de cultura, capaz de aprender, criar e interagir de forma crítica com o ambiente; e (c) a compreensão da horta escolar como território educativo vivo, espaço de diálogo entre teoria e prática, entre ciência e sensibilidade, entre cuidado e responsabilidade coletiva.

Essa base teórica permite compreender a horta suspensa na creche municipal de Duque de Caxias não como um projeto isolado, mas como parte de um movimento maior de construção de práticas pedagógicas críticas, sustentáveis e emancipatórias, em sintonia com os princípios defendidos pela literatura da área e com a política pública municipal “Mãos à Horta”.

3. METODOLOGIA

A pesquisa seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), com enfoque descritivo e interpretativo. O campo empírico foi uma creche municipal de Duque de Caxias, onde foi implantada uma horta suspensa no âmbito do projeto “Mãos à Horta”.

A investigação ocorreu entre fevereiro e junho de 2025, abrangendo cinco turmas de Educação Infantil (1 de 1 ano, 2 de 2 anos e 2 de 3 anos). O principal instrumento metodológico foi a observação participante (Gil, 2022), com registros em diário de campo das interações entre crianças, docentes e a horta.

As observações incluíram:

- Participação das crianças no plantio, rega e colheita;
- Interações sociais durante as atividades;
- Formas de mediação da equipe docente e demais membros da equipe;

- Percepções expressas pelas crianças por meio de gestos, falas e atitudes.

Além disso, foram realizadas conversas informais com professoras, auxiliares e membros da gestão escolar, a fim de compreender como o projeto se inseria na rotina da instituição.

O critério ético de preservar a identidade das crianças e dos profissionais foi rigorosamente seguido.

4. A HORTA SUSPensa E O COTIDIANO DA CRECHE

Em um ambiente sem área verde natural, a proposta buscou reinventar o espaço pedagógico – entendido não apenas como lugar físico, mas como território de experiências, relações e aprendizagens significativas (SANTOS, 2009; FORQUIN, 1993). A construção de um jardim comestível e simbólico, feito com materiais recicláveis e cuidado coletivo, amplia a noção de ambiente educativo, transformando o cotidiano escolar em vivência de pertencimento e sustentabilidade (HORN, 2004).

A escolha pela horta suspensa, em vez de um cultivo convencional, foi motivada não apenas pela limitação estrutural, mas também pela intencionalidade pedagógica de mostrar às crianças que a reciclagem e a reutilização de materiais podem gerar vida, alimento e beleza, ressignificando objetos antes descartados (JACOBI, 2003; LAYRARGUES, 2002). No contexto escolar, essas práticas contribuem para o desenvolvimento de valores socioambientais, estimulam a criatividade e aproximam o aluno da ideia de responsabilidade compartilhada pelo espaço coletivo (LOUREIRO, 2004).

As crianças participaram de todas as etapas do processo: lavagem das garrafas, enchimento com terra adubada, colocação das sementes, regas, observação do crescimento e colheita. A cada semana, novas descobertas aconteciam. Uma criança de um ano, ao ver a primeira folha de manjerição, exclamou: “verde!” com um sorriso no rosto. Em outro momento, uma menina de dois anos observava uma minhoca na terra e disse: “tá vivo! Mora aqui!”.

Esses gestos, aparentemente simples, revelam a potência da infância como lugar de escuta do mundo. As crianças criaram vínculos com os vegetais, personificaram as plantas, deram nomes aos vasos e demonstraram, espontaneamente, cuidado e afeto com aquele espaço vivo.

A rotina da creche passou a incorporar momentos da “visita à horta”, mesmo que breves. (figura 1) As educadoras, ao perceberem o interesse das crianças, passaram a incluir canções relacionadas à natureza, histórias sobre plantas e até mesmo a observação da chuva como parte das atividades pedagógicas. A horta, assim, atravessou o planejamento curricular e provocou novas possibilidades de mediação.

Educadoras relataram que crianças consideradas “mais agitadas” encontravam momentos de concentração ao molhar as plantas, e que houve redução de episódios de conflito durante os momentos na horta. Um menino que apresentava resistência à alimentação provou, pela primeira vez, folhas de alface que ele mesmo havia regado. A comida, naquele contexto, deixava de ser imposta e passava a ser descoberta.

A construção da horta também mobilizou a equipe da creche. Auxiliares, merendeiras e porteiros passaram a interagir com as crianças nos momentos de cuidado, criando uma rede de atenção e vínculo. Uma agente comentou: “Nunca pensei que ia me emocionar vendo um pé de coentro crescer. Mas quando vi que uma criança lembrava de molhar só o coentro dela, me tocou”.

A comunidade também se envolveu. Algumas mães trouxeram mudas de casa, outras perguntavam sobre as plantas. Em uma reunião, uma avó compartilhou que começou a cultivar ervas em garrafas na própria casa, inspirada pelo relato da neta. A horta extrapolou os muros da escola e tocou as famílias.



Figura 1– Criança de 2 anos participando do plantio com apoio dos educadores.
Fonte: Autores, 2025.

A horta, embora pequena em proporção, tornou-se um grande território simbólico e educativo. Um espaço vivo, em constante transformação, que exigia cuidado, paciência, observação e colaboração. Para além do conteúdo ecológico, a experiência fortaleceu vínculos, promoveu pertencimento e afirmou a potência da infância como produtora de sentido e cidadania. (Figura 2)



Figura 2 – Visão lateral da horta suspensa construída com canos e garrafas PET na creche.

Fonte: Autores, 2025.

5. DIÁLOGOS COM A LITERATURA

A vivência da horta suspensa, ainda que simples em sua materialidade, revelou-se densa em significados e extremamente potente do ponto de vista formativo. Os gestos das crianças, os deslocamentos curriculares e a mobilização da equipe evidenciam que, quando o cotidiano é ressignificado, surgem espaços de aprendizagem que escapam aos modelos tradicionais e se aproximam da ecopedagogia proposta por Gadotti (2009). O autor defendeu uma pedagogia da Terra que reconhecesse a interdependência entre todos os seres e propusesse uma ética planetária, fundada no cuidado e na corresponsabilidade.

Essa dimensão do cuidado emergiu com força no cotidiano da horta: cuidar das plantas, cuidar dos colegas, cuidar do espaço coletivo. Como afirmou Loureiro (2015), a formação de sujeitos ecológicos passa pelo desenvolvimento de vínculos afetivos e simbólicos com o ambiente. A criança que conversou com a planta, que deu nome ao seu canteiro, que se entristece com uma folha ressecada, está já em um processo de sensibilização ecológica que transcende a racionalidade técnica.

Carvalho (2001) contribuiu ao destacar que a Educação Ambiental não deve ser apenas transmissão de conteúdos sobre o meio ambiente, mas construção de sentidos. Para ela, o sujeito ecológico é aquele que vivencia, sente e elabora seu pertencimento ao mundo de forma integrada. A experiência da horta, nesse sentido, funcionou como mediação entre o mundo natural e o universo simbólico da criança, criando possibilidades de autoria e protagonismo.

No campo da Educação Infantil, autores como Barbosa (2010) e Oliveira (2012) destacaram a importância das experiências sensoriais, do brincar e do tempo lento para o desenvolvimento integral. A horta respeitou esses princípios ao permitir o toque na terra, o cheiro das ervas, a observação silenciosa do crescimento. Ela criou o que Guimarães (2004) chamou de “experiência estética da natureza”: não utilitária, não disciplinadora, mas aberta à escuta e à invenção.

Do ponto de vista da formação docente, Tardif (2011) lembrou que o saber se constrói no entrelaçamento entre teoria, prática e experiência. O projeto da horta se constituiu como uma ação formadora para toda a equipe, desafiando rotinas, rompendo automatismos e propondo novas formas de planejamento pedagógico. Professoras relataram que passaram a enxergar as crianças de outro modo, percebendo sua capacidade de observação, empatia e cuidado.

A proposta também dialogou com os princípios da Educação Ambiental Crítica na medida em que instiga a problematização do espaço escolar e da urbanização que o cerca. Como afirmou Layrargues (2012), educar criticamente é desconstruir o “naturalizado”, é questionar por que há tão pouca vegetação em bairros populares, por que o lixo se acumula nas ruas e por que nossas escolas têm tão pouco verde. A horta, nesse sentido, é também uma denúncia silenciosa e uma proposição poética.

Assim, a literatura especializada não apenas confirmou a potência da prática realizada, como também ofereceu caminhos para sua ampliação e aprofundamento. Os sentidos emergentes da experiência com a horta suspensa vão além da educação ambiental em seu sentido clássico: tratam da construção de um outro modo de ser, de educar e de habitar o mundo.

6. DESAFIOS E APRENDIZADOS

Como toda proposta educativa que rompe com padrões cristalizados, a implantação da horta suspensa enfrenta desafios importantes, que atravessaram desde aspectos estruturais até dimensões subjetivas e institucionais. Um dos primeiros obstáculos foi o tempo. Em uma creche marcada por uma rotina intensa, com alta demanda de cuidados básicos, alimentar um projeto transversal exigia reorganização, planejamento colaborativo e, acima de tudo, disposição para o novo.

As educadoras relataram, em um primeiro momento, insegurança quanto à viabilidade do projeto. Alguns perguntavam: “Será que as crianças tão pequenas vão entender?”, “E se elas comerem a terra?”, “Vamos dar conta de cuidar de tudo isso?”. Essas perguntas são legítimas e expressam uma tensão comum na Educação Infantil entre a proteção e a autonomia, entre o controle do ambiente e a abertura para o inesperado.

Outro desafio foi a escassez de recursos materiais e apoio externo. Embora o projeto tenha utilizado materiais recicláveis, foi necessário articular parcerias com famílias, buscar doações e mobilizar a comunidade para que a horta se tornasse realidade. Essa limitação, porém, acabou se convertendo em potência: ao envolver diferentes sujeitos e sensibilizá-los para a proposta, o projeto fortaleceu os laços entre creche e território.

A resistência institucional também foi um ponto delicado. A gestão pública da creche, embora sensível à inovação, opera sob normativas rígidas, pressões burocráticas e limitações financeiras. Projetos que demandam tempo e envolvimento nem sempre são valorizados no imediatismo da política educacional. Ainda assim, foi possível garantir espaço para a continuidade da horta graças à mobilização da equipe e à visibilidade conquistada junto à comunidade escolar.

No campo pedagógico, um dos maiores aprendizados foi a escuta. Escutar o tempo da planta e o tempo da criança. Perceber que há dias em que nada floresce e tudo bem. Há momentos em que a curiosidade não está no broto, mas no inseto que o cerca. Que há aprendizados que não cabem em registros formais, mas estão presentes no brilho do olhar ou no silêncio contemplativo.

Para as educadoras, o projeto proporcionou uma reconexão com os sentidos originais da prática pedagógica: o cuidado, a paciência, a descoberta. Alguns relataram que passaram a observar mais os gestos das crianças e a valorizar suas iniciativas. Outras disseram que a horta “trouxe leveza” para a rotina, funcionando quase como um respiro em meio às demandas formais.

Para as crianças, o aprendizado foi múltiplo. Do ponto de vista cognitivo, desenvolveram noções de ciclo, tempo, transformação, vida e morte. No plano emocional, experimentaram empatia, pertencimento e responsabilidade. Socialmente, vivenciaram a colaboração, o respeito e o cuidado mútuo.

Para a autora deste relato, que também exercia a função de gestora, a experiência reafirmou a potência da Educação Infantil como espaço de transformação, mesmo em contextos adversos. Reafirmou também que a Educação Ambiental Crítica pode e deve ser vivida desde os primeiros anos, desde que se respeitem os tempos da infância e se criem oportunidades de escuta e participação.

Em síntese, os desafios enfrentados não foram impeditivos, mas constituintes da própria trajetória do projeto. Cada obstáculo enfrentado foi também ocasião de aprendizagem e crescimento coletivo. Como nas hortas, os frutos amadurecem com cuidado, tempo e presença.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a horta suspensa em uma creche pública da Baixada Fluminense revelou-se muito mais do que uma prática pedagógica ambiental. Foi, antes de tudo, um exercício de escuta, de presença e de construção coletiva de sentidos. Em meio ao concreto, floresceram gestos de cuidado. Em meio à rotina acelerada, nasceu um outro tempo: o tempo da planta, da contemplação, do toque, do encantamento.

O projeto evidenciou que é possível realizar uma Educação Ambiental Crítica com crianças pequenas, desde que se leve em conta sua linguagem própria, suas formas singulares de perceber o mundo e sua capacidade profunda de se conectar ao que é vivo. A infância não é um tempo de espera, mas um tempo pleno de existência e potência. Ao participar da criação e do cuidado com a horta, as crianças não apenas aprenderam sobre o ambiente, mas o vivenciaram em sua materialidade e simbolismo.

A horta também funcionou como dispositivo de formação docente. As educadoras foram desafiadas a sair da zona de conforto, a repensar planejamentos, a observar mais atentamente e a se permitir ser afetadas pelas crianças e pela natureza. Nesse processo, redescobriram sentidos esquecidos na prática cotidiana e fortaleceram vínculos entre si, com os pequenos e com o espaço escolar.

Do ponto de vista político, a experiência reafirma que é possível construir práticas pedagógicas significativas mesmo em contextos de escassez. É possível transformar o ordinário em extraordinário, o lixo em vida, o muro em canteiro. Como nos lembram Guimarães (2012) e Layrargues (2012), a Educação Ambiental Crítica é também um ato de resistência e de criação de novos mundos possíveis.

Acredita-se que a experiência aqui relatada possa inspirar outras escolas e educadores a explorarem caminhos semelhantes, respeitando suas realidades e inventando suas próprias hortas — suspensas ou não — mas sempre enraizadas no cuidado, na escuta e na esperança.

Por fim, reforça-se que a Educação Infantil tem um papel fundamental na formação de sujeitos éticos, sensíveis e comprometidos com o coletivo. Projetos como o da horta suspensa não são apenas ações pontuais, mas sementes de uma educação mais humanizada, integrada à vida e sintonizada com os desafios do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: da prática à teoria**. Campinas: Papirus, 2012.

HORN, M. G. S. **Espaço e infância: explorando as dimensões do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.

LAYRARGUES, P. P. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios.** Brasília: MMA, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica.** São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2012.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Edusp, 2009.

SARMENTO, M. J. **A infância e a sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 361-383, 2004.

SATO, M. **Educação ambiental: uma prática social.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A.; BARROS, J. Hortas **escolares: práticas pedagógicas e sustentabilidade.** **Revista Educação Ambiental em Ação**, v. 13, n. 4, p. 45-59, 2015.

SOUZA, F.; FERREIRA, L. **A horta como laboratório vivo na escola.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 23, n. 2, p. 77-92, 2018.