

Nós no mundo: o projeto *OutGoing* – criança, natureza e cultura em relação no interior do MEM

Andreia Gonçalves*, Elisabete X. Gomes**, Maria Assunção Folque**
Maria do Carmo Mendes*, Marta Reis*, Tiago Almeida** e Vanessa Kene*

Introdução

Vivemos tempos de aflição ao assistirmos a crescentes desequilíbrios no planeta terra: uma rápida perda de biodiversidade comprometendo a vida de todas as espécies; as alterações climáticas responsáveis por fenómenos extremos que ameaçam populações, animais, o mundo físico e vegetal; uma população crescente e uma sociedade globalizada, orientada para padrões de desenvolvimento baseados no consumo e no progresso levam à falta de recursos naturais essenciais à vida na terra; injustiças e desigualdades crescentes sediadas em relações de submissão /controle entre humanos e entre humanos e mais do que humanos.

À educação oferece-se, entre outros, o desafio de habitar um espaço em permanente mutação, desafiando concepções e modos de existência. Ora, é a partir dos que chegam, dos novos, que surgem brisas de esperança com milhares de jovens a alertar e a mobilizar agendas de transformação de modos de vida, de produção e de convivência entre as espécies que habitam o planeta. O desafio é: como abrir a educação de infância ao novo e aos novos, ao desconhecido e ao imprevisível? Sobre isto, Walter Kohan (2013) sugere que uma educação de infância aberta aos novos, que não procura mitigar, reduzir ou adornar a sua força, a sua novidade, já tem em si o potencial transformador.

Procurando valorizar os que chegam de novo, desde Freinet que, no MEM, temos vindo a en-

tender a escola como um local de relação direta e de compromisso com o mundo, com a vida de todas as espécies e os problemas que emergem nas comunidades, num diálogo permanente com a contemporaneidade. É nesta linha que temos, nos últimos anos, dedicado especial atenção à problemática da sustentabilidade congregando-nos para o estudo, a reflexão e a renovação das práticas com as crianças e jovens para nos tornarmos mais capazes de enfrentar estes complexos desafios (ex: Folque, Niza & Canivete, 2019; Guedes, 2019).

O presente artigo vem, nesta linha, discutir a questão: como pode a educação de infância proporcionar processos participativos alinhados com um mundo mais saudável, justo, equitativo e sustentável?

Propomos, assim, partilhar a experiência vivida por sete membros do MEM que participam num projeto de investigação-ação-formação sobre sustentabilidade e infância e as aprendizagens que têm vindo a acontecer. O projeto *OutGoing: criança, natureza e cultura em relação* nasceu de uma conjugação de vontades de vários/as investigadores/as e educadoras de infância com trabalho feito na área da sustentabilidade, associados/as à Universidade de Évora, à Escola Superior de Educação de Setúbal e à Escola Superior de Educação de Lisboa. Este projeto assenta na ideia de que o reforço das ligações das crianças com e entre o património natural e cultural é um passo fundamental, ainda negligenciado, para uma efetiva educação para a sustentabilidade (Efs) social, cultural e ambiental.

O objetivo geral do projeto é investigar uma proposta (em desenvolvimento) de Educação para a Sustentabilidade na Educação de Infância assente em experiências significativas de crianças e

* Educação de Infância – Pré-Escolar.

** Ensino Superior.

educadores/as com o mundo natural e cultural, a partir de abordagens participativas, sensíveis, estéticas e criativas, mediadas por elementos tecnológicos. Pretende-se contribuir para uma educação transformadora, promovendo relações e interdependências (multiespécies), a sua compreensão e o desenvolvimento do sentido de pertença a um todo que é a Terra, que conduza à formação de sujeitos ecológicos e de cultura, participantes ativos na comunidade em linha com diversos ODS (ONU, 2017).

Elegemos como objetivos específicos: construir conhecimento atualizado sobre EfS, produzindo um quadro conceptual inovador sustentado numa revisão de literatura abrangente e interdisciplinar e na análise dos processos desenvolvidos por uma comunidade de prática de educadores de infância e respetivos grupos de crianças, em diálogo com especialistas de diversas áreas; promover processos de investigação-ação-formação desenvolvidos por educadores/as de infância e investigadoras/es organizados em Comunidade de Práticas, capazes de gerar o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as e investidoras/es, a produção de conhecimento pedagógico interdisciplinar e práticas de qualidade de EfS que se possam constituir como referência; investigar os processos e as transformações que ocorrem ao longo das experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças e das/os profissionais na relação com a natureza e com a cultura, explorando continuidades e fronteiras e privilegiando as vozes e os significados produzidos pelos diversos participantes.

Como temos vindo a fazer no MEM, também no projeto OutGoing nos constituímos como Comunidade e Prática OutGoing (CoP OutGoing). No sentido em que: [a]s comunidades de práticas profissionais costumam definir-se como “um conjunto de relações duradouras entre pessoas, atividades e mundo, em conexão e parcial sobreposição com outras comunidades de práticas” (Lave & Wenger, 1991) (Niza, 2009, em Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó, 2012, p.600).

Os participantes na CoP OutGoing foram: nove educadoras de infância de jardins de infância públicos, privados e solidários, que trabalhavam com cerca de 200 crianças com idades compreen-

didadas entre os 3 e os 6 anos; seis investigadoras/es de áreas diferenciadas pertencentes à Universidade de Évora, ESE de Setúbal e ESE de Lisboa; duas estudantes de doutoramento em Ciências da Educação da UE (uma é simultaneamente uma das educadoras).

A CoP OutGoing reuniu-se em sessões on-line de três em três semanas e em três sessões presenciais de imersão-afetação-compreensão-criação aos sábados: 1) dia 22 janeiro na Ribeira de Valverde exercício inspirado no empirismo delicado de Goethe (Valente & Ilhéu, 2021); 2) dia 30 abril na ESE de Lisboa, Benfica, exercício de deriva (Debord, 1958) e cartografia (Almeida & Costa, 2021); 3) dia 16 julho na ESE de Setúbal num exercício com vista a “diversificar linguagens e tornar-se público” o percurso da Comunidade.

O que procurámos com as experiências de imersão-afetação-compreensão-criação foi vivenciar uma ética situada, enquadrada no entendimento que temos no MEM de isomorfismo pedagógico, que se incorpora como uma prática. Nesse sentido, o compromisso das educadoras com este trabalho foi o de saídas regulares (uma vez por semana) do Jardim-de-Infância, privilegiando o retorno frequente ao mesmo espaço no sentido de aprofundar a relação das crianças com o lugar. As experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças, e das profissionais na relação com a natureza e com a cultura foram mediadas por recursos tecnológicos, materiais, culturais ou científicos permitindo recriar experiências e significados, aprofundando a relação criança, natureza e cultura (Simões, Rasteiro & Folque, 2022).

Importa contextualizar o projeto num tempo Pós-pandemia, onde somos constantemente convidados/as a valorizar ainda mais o que vai para lá das quatro paredes em que estamos inseridos, por vezes emparedados e fechados ao mundo. Assim, *Cá fora* torna-se um conceito que é maior que *Lá dentro* reverberando trabalhos anteriores de membros desta comunidade onde se defende que “a nossa sala é onde estivermos” (Aresta, 2019).

Desafiamo-nos também, nos nossos dias, a uma descentração dos seres humanos de si próprios, abrindo a experiência e a vivência à relação com os entes/seres que constituem o coletivo (La-

tour, 2019). Hoje, mais do que nunca, compreendemos a nossa interdependência multiespécies. É por esta razão que reforçamos o alerta de Valente e Ilhéu (2021), quando afirmam que é

urgente uma educação (ambiental) que promova vivências sensíveis e intelectuais no contacto direto com o mundo natural. É nesse contacto, acompanhado e continuado, que emergem os sentidos de reverência e de responsabilidade, a empatia pelo mundo natural e os valores que transformam mundividências e alimentam a vontade de cuidar (p.8).

Como referido num outro artigo deste projeto (Rasteiro et. al, no prelo) recorrendo ao trabalho de Biesta (2022) e a sua proposta de educação centrada no mundo, subjaz a convicção de que “existir como sujeito, no mundo e com o mundo, exige reconhecer que o mundo, natural e sociocultural, coloca limites aos modos de existência e aos objetos de desejo dos humanos; e é neste sentido que uma educação centrada no mundo trata de democracia e de ecologia”.

Esta tem sido a perspetiva que temos aprofundado no MEM em que

o grupo de cada sala sai com o educador, um meio-dia por semana, geralmente a meio da semana, às quartas-feiras, em visita de estudo que constitui uma oportunidade para recolher informações e realizar inquéritos decorrentes de problemas ou temas tratados em projetos de estudo. Os dados colhidos inspiram muitas vezes projetos novos. As saídas sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar uma colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças. (...) Muitas formas de interpelação e até de intervenção na comunidade poderão ser alimentadas por estas ligações semanais ao quotidiano da vida das populações de origem. Alguns educadores da Escola Moderna têm ido bem mais longe, transformando os seus Jardins-de-Infância em polos de reforço da identidade cultural e de desenvolvimento ativo das comunidades (Niza, 1996, p. 154).

Inspirados por este diálogo Outgoing que tem decorrido no contexto do trabalho de educação de infância orientado pelo modelo do MEM, partilhámos de seguida 4 recortes das práticas das educadoras de infância com os grupos de crianças durante o projeto Outgoing onde se torna presente o caminho de (re)conceptualização e busca de novos sentidos e modos de fazer relação com o mundo.

Relação com as árvores

A equipa pedagógica da sala elegeu a mata da escola como um espaço a ser frequentado com as crianças duas vezes por semana e contemplado na nossa agenda semanal. Contudo, e numa fase inicial, as crianças, quando se deslocavam à mata, cingiam-se à estrutura estandardizada que ali existia, passando o tempo na exploração da mesma, sem grande interesse pelo meio envolvente.

O contacto íntimo com o mundo natural foi progressivamente propiciando e promovendo nas crianças o esquecimento da estrutura estandardizada e a adoção de novas formas de interação com o ambiente: exploraram a mata, inventaram brincadeiras novas, aprenderam a criar com os materiais que esta oferecia, subiram às árvores, aproveitaram os declives para rebolar (*Figura 1*), saltaram, observaram, mas também pararam e escutaram os sons envoltos na mata (*Figura 2*). Assim tiveram a possibilidade de viver/experienciar a natureza na sua plenitude, algo que só foi possível devido às nossas idas frequentes à mata.



Figura 1 – Rebolar



Figura 2 – Escutar

Afonso S.: *Eu ouvi um carro, ele estava a andar depressa e também ouvi passarinhos a cantar.*

Estas mudanças foram surgindo em consequência das várias partilhas feitas por mim durante as reuniões de conselho com as crianças relativamente às temáticas abordadas durante as sessões da CoP, tendo estas se apropriado das mesmas, mudando o seu modo de ver os seres mais que humanos, e intensificar a sua relação com estes, nomeadamente com as árvores. Por conseguinte, as crianças começaram a conversar/interagir com as árvores, passando estas a fazer parte das suas

brincadeiras, como mais um amigo.

Aos poucos as crianças foram modificando o seu modo de estar na mata, tendo começado a criar relações de afeto com as árvores ali existentes (Figura 3).

Maria Carolina: *Gosto tanto de ti e de te abraçar.*

Numa das nossas idas à mata em maio, a Maria Teresa e o Rafael estavam a brincar com uma árvore. A Maria Teresa, fazendo festas à árvore, referiu: “estás doentinha?” Depois olhou para o Rafael e disse “vai buscar ben-u-ron, por favor.” Enquanto ele ia fazer o que lhe tinha sido solicitado, ela continuou em interação com a árvore fazendo festas e recriando um diálogo entre ambas:

Árvore: *eu quero o papá!*

Maria Teresa: *O que é que disseste?*

Árvore: *Quero o papá.*

Maria Teresa: *Ó eles já morreram, não faz mal nós estamos a te ajudar.*

As crianças passaram a amar, a cuidar e a respeitar as árvores, tendo criado um vínculo afetivo e emotivo com elas.

Estas interações foram-se multiplicando e diversificando, de tal modo que durante o tempo de atividades e projetos as crianças que escolhiam a modelagem recriavam as suas árvores favoritas



Figura 3 – Abraço à árvore



Figura 4 – Árvore em plasticina

(Figura 4) passando estas a fazer parte quase diária do nosso tempo das comunicações.

A Luz apresentou a sua construção referindo: *Eu fiz esta árvore é um pinheiro grande, com muitas ervinhas em baixo, tem o tronco.*

O mesmo aconteceu, por exemplo, no desenho, onde as árvores passaram a estar constantemente presentes e representadas. (Figura 5)

O Tiago apresentou o seu desenho: *Estes são os pinheiros da mata, há muitos são grandes e altos. Gosto muito deles.*

No tempo de animação cultural, no momento do conto, surgiram alguns que, em dado momento, referiam árvores, sendo esta a parte que mais interesse lhes despertava, de tal modo que, na mata, as crianças queriam viver essas partes da história como no caso da “Catarina, o urso e o Pedro” onde eles subiam sobre uma árvore inclinada, como um dos pinheiros da nossa mata (Figura 6).

A Maria Carolina começou a subir referindo “vou subir muito alto, ouviram?”, e subiu até onde conseguiu, quando desceu disse “foi mesmo como a Catarina, o urso e o Pedro”.

O entusiasmo das aprendizagens por mim realizadas e vividas no decorrer das sessões do

projeto e que foram “transportadas” para o quotidiano do trabalho com as crianças, fê-las passarem a ver a mata como um espaço promotor de descoberta, aventura, aprendizagem e encantamento, onde podiam ser livres de explorar e se aventurar, criando novas situações e formas de interagir com as árvores e o espaço da mata. É deste modo imprescindível que os educadores possibilitem experiências/contacto com a natureza proporcionando novos pontos de vista, oportunidades e saberes, concebendo ambientes de aprendizagens prósperas, significantes, desafiadoras e de respeito para com os seres mais que humanos.

Em virtude de terem a possibilidade de brincar num espaço onde a natureza é o agente principal, onde puderam experimentar as suas durezas e delicadezas, sentir o seu toque e cheiros, ouvir os seus sons, observar a sua plenitude, as crianças aprenderam a brincar numa relação de respeito e amizade, num processo de progressivo apartamento (Haraway, 2016).

Os dias na mata

Na nossa agenda semanal temos um tempo dedicado às saídas e visitas, pelo que saímos regularmente pela comunidade envolvente. Os dias na mata são sempre diferentes e estamos cá quase todas as semanas. É um espaço “conhecido” e igualmente “desconhecido”, é um espaço “vivido” e simultaneamente “com tanto por viver”. Gostamos de observar a vida dos animais que vivem nos troncos das árvores e na terra - as formigas, as aranhas, os bichos da conta -, escutar os pássaros e imaginar que vivem nas árvores as espécies de animais que vemos nas histórias - “Estou a ouvir um pica-pau na árvore”, tão claro para uns enquanto para outros é, claramente, o tão familiar pombo! -, cheirar as folhas caídas e mexer na terra.

Até ao dia em que já estamos tão envolvidos com a mata que sabemos que podemos influenciar de forma mais positiva quem partilha este espaço conosco. “Há muito lixo ao pé das mesas”, “Isto é muito grave!”, “Os pássaros podem comer este lixo e podem morrer!”, “As pessoas não podem deitar lixo para o chão”, “O lixo é no caixote”. Perante este problema, sempre que estamos na mata queremos

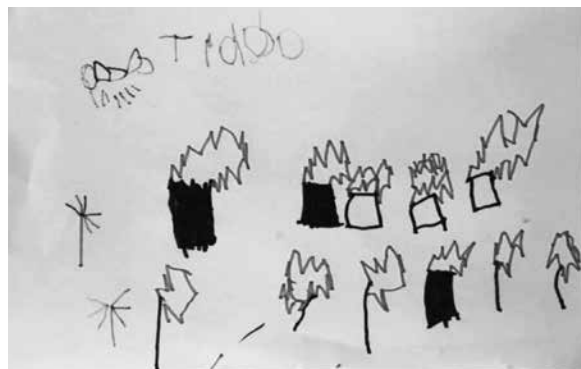


Figura 5 – Desenho



Figura 6 – Subir a árvore

apanhar o lixo com as nossas próprias mãos e colocá-lo nos caixotes ou dentro dos sacos que levamos.

Falamos com as pessoas que se cruzam conosco, sobre o que está a acontecer e pedimos ajuda. “Não podemos deitar lixo no chão, as pessoas vão matar os animais”; “Tu trazes uma mochila, guarda o teu lixo na mochila!”; “Queres-nos ajudar a apanhar lixo? Tens de ter cuidado com o teu cão para ele não comer o lixo!”.

Voltamos para a escola, vemos fotografias, conversamos, decidimos e pensamos em conjunto sobre formas de resolver este problema. “Temos que ficar na mata para falar com as pessoas”, sabíamos que isso não era uma realidade possível, mas já sentíamos um possível projeto de intervenção. Assim, através de obras de arte inspiradas em Banksy – artista e ativista que estávamos a conhecer –, de tabuletas e do nosso exemplo e das parcerias e relações estabelecidas já somos cada vez mais mãos – crianças, comunidade educativa, famílias. Demos voz à nossa problemática quando conversamos com as famílias sobre o que estava a acontecer, quando em conjunto com outras salas, enviamos e-mails à Junta de Freguesia para explicar o nosso projeto. Todos quiseram ajudar e para além da divulgação, juntamo-nos numa manhã rumo, novamente, à mata. Desta vez, todos juntos, crianças e adultos, equipados e preparados, com sacos e luvas, para apanhar o máximo lixo possível e assim foi!

Voltamos à mata, outra e outra vez, e vemos que tudo persiste. Tudo, menos o lixo. Esse é cada vez menos. As placas e obras de arte permanecem – “Temos que voltar à mata para ver se as placas ainda lá estão!” – e nas áreas que frequentamos encontramos menos lixo. As crianças verbalizam o seu entusiasmo pela mudança – “Já não há lixo!”; “Os passarinhos agora estão mais felizes!”; “As pessoas estão a ajudar”. A Junta de Freguesia está mais desperta para a problemática, os humanos também, e nós continuamos a privilegiar a relação que continuamos a criar com os mais que humanos. É nesta aproximação e afetação ao mundo que emerge o cuidado e a preocupação com o ambiente e com os seres que o compõem. Quando partilhámos com as crianças este *modus operandi* de trabalho por projetos de intervenção, as crianças respondem e tornam-se seres responsivos e sensíveis vendo-se como alguém capaz de contribuir (Haraway, 2008).

O bairro envolvente

Rumo ao bairro envolvente à escola inserida em Campo de Ourique, crianças e adultos saem sem um guia prévio para sentir e assim descobrir o seu meio envolvente e/ou até reativar vivências anteriores estendidas a partir de agora ao grupo. “Sem nenhum roteiro prévio, orientados apenas pelas solicitações das atmosferas (ZUMTHOR, 2006) do local, andaram pelas ruas com a atenção voltada para as sensações suscitadas” (Hirao & Chaparim, 2019, p. 555).

Crianças guiam um caminho, demorado, tranquilo e diferenciado em que cada um se encanta com aquilo que mais aguça a sua curiosidade. (Figura 7)

Prova disto é um momento específico em que, entre máquinas fotográficas que passam de mão em mão, olhos que espreitam e cheiram o interior do cabeleireiro, parte do grupo suspende-se após um “Bom dia!” seguido de uma mão que se estende com um ramo de hortelã que é dado a cheirar. Entre vários sentidos ativados, destaca-se o cheirar daquele ramo seguido de instruções e ideias culinárias para que poderá este servir “Cheira bem, queres cheirar? É hortelã! Dá para pôr na canja e no cozido!”. Visto nem todas as crianças estarem



Figura 7 – A mesma rua diferentes perspetivas

encantadas com esta explicação, em simultâneo outros continuam a explorar o espaço envolvente e a desenhar, fotografar e filmar aquilo que mais os atrai. “No decorrer da deriva ocorreram diversas sinergias com os moradores e cidadãos encontrados ao acaso – por vezes tiveram rápidos diálogos, outrora conversas mais prolongadas, o que permitiu uma imersão no cotidiano da pequena cidade” (Hirao & Chaparim, 2019, p. 555).

O encantamento não se fica só no cá fora, mas estende-se e cresce quando chegados à escola e revisitamos os registos. Desenhos, fotografias e vídeos juntam-se para construir um puzzle maior daquele que foi o nosso caminho. (Figura 8)

E é ao cruzar-me com um destes vídeos que noto que, enquanto um grupo se encantou com o senhor que nos dá a cheirar o ramo de hortelã, outra criança se delicia e filma a roda de um carro, acompanhado por um som de fundo que ecoa o diálogo em redor da hortelã. É neste cruzamento que notamos como múltiplas experiências diferenciadas podem ser vividas num mesmo segundo, com interpretações, desejos e vontades tão diferenciadas.

Escutar para conhecer e descobrir em grupo

Numa reunião de conselho foi lançado o desafio de sairmos da escola, explorarmos e conhecermos os diferentes espaços verdes à volta da nossa escola. Combinamos que iríamos em pequenos grupos aos diferentes espaços e que no tempo das comunicações partilharíamos as nossas descobertas e vivências com o restante grupo.



Figura 8 – Memórias partilhadas para um caminho cartografado

Numa reunião da manhã, enquanto planificávamos o nosso dia, decidimos ir ao Parque da Bela Vista observar, descobrir e explorar este espaço. Fomos caminhando até ao parque e registando através de fotografias o que íamos observando – as pequenas flores que se evidenciavam no vasto verde, as plantas altas, as árvores e os seres que nestes espaços habitam envolvidos pelo barulho da cidade. Estávamos no início do mês de março e os traços característicos do inverno ainda se faziam sentir – tempo nublado, chuva, algum frio. O percurso até ao parque surgia carregado de pormenores, de histórias e experiências em família e fomos fotografando e comentado o que suscitava a nossa atenção.

Durante a tarde, escolhemos alguns dos registos fotográficos que queríamos partilhar com os pares. As fotografias foram projetadas na parede e o pequeno grupo explicava o que tinha observado ao restante grupo.

Até que chegou o momento de mostrar uma árvore despida com um ninho. Tinha sido o ninho que tinha suscitado a atenção de uma das crianças: (Figura 9)

Leonor: Tirei a fotografia à árvore. Tinha um ninho lá em cima.

Henrique: Não tinha ovos – afirma, que também presenciou o momento.

Carolina: Vocês viram se tinham passarinhos ou ovos? Subiram à árvore ou não?

Crianças que comunicavam: Não...

Carolina: Então como é que viram?

Leonor: Eu só vi o ninho...

Henrique: O pássaro não estava lá por isso é que não havia ovos.

Sónia: Vocês acham que o ninho estava protegido?

Várias crianças: Não...

Carolina: Alguma gaivota podia tirar de lá com o seu bico.

Vanessa: Mas por que é que o ninho está desprotegido?

Henrique: Porque não tem folhas

Vanessa: Acham que os pássaros iam lá pôr os ovos com o ninho desprotegido?

Henrique: Não... ainda não.

Leonor: Com o vento, as trovoadas, com a chuva... não.

Henrique: Mas os passarinhos não estão lá... eu



Figura 9 – Árvore com o ninho

sei que os passarinhos têm frio. E os ovos precisam de quentinho.

Através da escuta atenta entre as crianças e os adultos e a troca de saberes e vivências de cada um dos envolvidos permitiu que chegássemos à conclusão de que neste ninho não havia pássaros ou ovos no momento em que foi registrado.

Vamos, em conjunto, continuar determinados a trabalhar “como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projeto de transformação acarinhado” (Niza, 2007 p.4).

Ecos...

Respira-se, nestas histórias, uma educação centrada no mundo, assim do modo que nos fala Biesta (2022), quase como se a abordagem existencial proposta pelo autor se inspirasse nestes momentos de relação com as árvores, com os sons dos pássaros e dos automóveis, com o cheiro da hortelã vividas pelas crianças, pelas educadoras, por nós que, en-

quanto comunidade, queremos ter em comum a oportunidade de reencantamento com o mundo, de romancear com a terra (Valente & Ilhéu, 2021), mas também com os outros e com as redescobertas proporcionadas pelas revivências. Uma educação centrada no mundo, e preocupada com a sustentabilidade, precisa de evocar o presente, precisa de retomar a convicção de que a educação acontece aqui e agora – como o lixo no chão ou o cheiro das ervas e flores envolto pelo som da cidade. Adultos e crianças precisamos de fruir a oportunidade de viver bem a nossa vida, isto é, em respeito por uma ética situada, de nos proporcionarmos oportunidades de existir no e com o mundo, natural, social, cultural (Acosta, 2016).

Importa aqui situarmos o movimento que as propostas do empirismo delicado e das cartografias permitiram criar. O Empirismo Delicado e as Cartografias foram modos de ir tecendo esta comunidade de práticas, permitindo a aproximação ao outro e dando início a transformações que nos dão conta da abundância de realidade. O Empirismo Delicado convida a cultivar o aprofundamento das relações sensíveis e continuadas no encontro com o mundo (Valente & Ilhéu, 2021) e a cartografia convida a um movimento de exterioridade, que é também encontro com o mundo (Almeida & Costa, 2021).

Nos mesmos dias em que este texto se foi tecendo, o filme “Águas do Pastaza” (Alves, 2021) esteve em exibição mostrando-nos quanto mundo existe no quotidiano de crianças que habitam a Amazônia, junto ao rio Pastaza, com as múltiplas árvores de fruto, a escola, os smartphones, animais de múltiplas vozes, até adultos, numa vida partilhada, plena de passado, presente e futuro, plena de sonoridades de uma natureza densa e potente, potenciada pela vida em comum.

Nesta comunidade OutGoing, ao longo de um ano, demo-nos permissão para celebrar a vida, cuidando-a e não a consumindo. Abrir espaço e tempo para a relação com e no mundo - constatando a coexistência e convivência de diferentes espécies, questionando os limites entre a vida e a morte, entre ser e não ser, entre humano e mais que humano.

A profundidade desta vivência em comunidade, continuada, desencadeou e concretizou, uma vez mais e sempre, o princípio do isomorfismo do

MEM. Adultos que nos fomos enamorando com o mundo e romanceando a terra, fomos sendo mais capazes de observar, de nos relacionar, de existir aqui e agora, permitindo às crianças esse luxo infinito de viver o presente, de também elas serem convidadas e viver melhor, a escutar mais atentamente, a dar-se conta da vida em múltiplos entes, a não se querer encerrar dentro da sua comunidade de iguais (Gomes & Gonçalves, 2015) os da mesma idade, os da mesma família, os da mesma espécie, constatando, por exemplo, que o ninho visível na árvore despida estava obviamente vazio. Tratou-se, na medida do possível, de uma escuta, aqui entendida como uma forma específica de se relacionar com os outros, exigindo atenção permanente ao que possa surgir (Davies, 2014). Conclusão própria de seres na etapa do pensamento concreto, como diríamos iluminados pelas clássicas teorias do desenvolvimento, ou compreensão ética e estética dos outros construída pela oportunidade de relação no e com o mundo?

Referências bibliográficas

- Acosta, A. (2016). *Bem viver: uma oportunidade de imaginar outros mundos*. Editora Elefante.
- Almeida, T. & Costa, L. B. (2021). Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil, *Childhood & Philosophy*, 17, 1-24.
- Alves, I. T. (2021). *Águas do Pastaza*. Oublaum Filmes.
- Aresta, F. (2019). A sala é onde estivermos: repensar a organização do ambiente educativo. Comunicação proferida no Encontro Regional da APEI, 5 de janeiro de 2019 em Braga.
- Biesta, G. (2022). *World centred Education*. Taylor and Francis.
- Davies, B. (2014). *Listening to children. Being and becoming*. New York: Routledge
- Debord, G. (1958). Teoria da Deriva, *Revista Internacional Situacionista*, 2, 1-5. http://pt-br.protopia.wikia.com/wiki/Teoria_da_Deriva
- Folque, M. A., Niza, S. & Canivete, C. (coord.) (2019). Educação, sustentabilidade e Economia Circular. Painel com a participação de Samuel Niza e Conceição Canivete no 41.º Congresso do MEM, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a 19 de julho.
- Gomes, E. X., & Gonçalves, T. N. (2015). Trabalho da educação: ação humana, não produtivada e comunidade. *Interações* (37), 24-46. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/27869>
- Haraway, D (2008). *When Species Meet*, University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble – Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Latour, B. (2019). Políticas da Natureza. UNESP
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156). Porto Editora.
- Niza, S. (2007). Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. Editorial. *Escola Moderna*, 30(5), 3-4.
- Nóvoa, A. Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (Orgs.) (2012), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2017). Education for sustainable development goals – learning objectives. UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/201808/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- Rasteiro, A., Folque, M. A., Valente, M., Gomes, E., Simões, A., Ilhéu, M., Pires, A. L., Almeida, T., Aresta, F. (2023). Do Projeto *Outgoing* – repensar modos de relação com o mundo. *Infância na Europa Hoje*, XX-XX.
- Simões, A. Rasteiro, A. & Folque, M. A. (2022). Comunidades de práticas: relações, responsabilidades e oportunidades para uma educação para a sustentabilidade. In C. Pomar, A. Arcadinho, M. A. Folque & Â. Balça (Coord.) *A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade: Olhares Luso-Brasileiros* (pp. 401-409). CIEP-UE. Em <http://hdl.handle.net/10174/33100>
- Valente, M. e Ilhéu, M. (2021). *Romances com a Terra - Diálogos sobre Educação*. Caleidoscópio.