

Do Projeto Outgoing – repensar modos de relação com o mundo

Ana Rasteiro, M^a Assunção Folque, Mariana Valente, Elisabete Gomes, Ana Simões, Maria Ilhéu, Ana Luísa Pires, Tiago Almeida e Fátima Aresta

Introdução

"A natureza está em todo o lado. Até o céu é natureza e ele toca-nos e atravessa o nosso corpo. Sinto-me bem na natureza" (João, 6 anos).

Em tempos de rápidas mudanças e incertezas, enfrentando muitos desafios e desequilíbrios ambientais, sociais e culturais, bem como económicos, a educação é geralmente reconhecida como uma prioridade para que possamos construir um mundo mais sustentável (Unesco, 2017). Neste contexto, o progressivo alheamento do ser humano em relação ao mundo natural torna-se um problema central (Kesébir & Kesébir, 2017; Barros, 2018; Ribeiro et al, 2018). Nas sociedades ocidentais, temos assistido a mudanças na ecologia da infância que põem em causa a qualidade de vida das crianças e os seus direitos de cidadania: a crescente institucionalização da infância tem levado a um progressivo alheamento das crianças em relação ao mundo natural, bem como a restrições da participação da criança na vida pública, conduzindo a uma certa invisibilidade da infância. Os problemas associados à inatividade infantil, o elevado número de horas de utilização dos ecrãs e de outras tecnologias, a diminuição do brincar (Neto, 2020), bem como o aumento da insegurança sentida pelas famílias em relação ao espaço público, têm dificultado o desenvolvimento de relações de pertença, afeto, familiaridade e consequente implicação cívica e responsabilidade no mundo natural e cultural.

A educação de infância é uma etapa determinante para a construção de um mundo sustentável e o reforço das ligações ao património natural e cultural é essencial no que entendemos por educação para e em sustentabilidade (EpS) social, cultural e ambiental. Nesse sentido, o Projeto Outgoing – Crianças, natureza e cultura em relação apresenta-se como um modelo de produção de conhecimento assente no diálogo e na colaboração entre docentes e investiga-

dores do ensino superior e da educação de infância.

Este projeto tem procurado investigar pensamento com origens diversas, produzindo ideias e experimentando ações que sustentem a criação de propostas de EpS na educação de infância. Estas propostas incluem experiências significativas de crianças e educadoras/es com o mundo natural e cultural, a partir de abordagens participativas, sensíveis, estéticas e criativas que contribuam para a incorporação de novos modos de ser num mundo "mais que humano". Pretende-se contribuir para uma educação transformadora, promovendo relações e a consciência de interdependências (humanas e não humanas), a sua compreensão e o desenvolvimento do sentido de pertença a um todo que é a Terra. E que desta forma possa conduzir à formação de sujeitos ecológicos e de cultura, participantes ativos na comunidade em linha com diversos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2017) e com outros modos de pensar a relação com a Terra e com a humanidade (Krenak, 2019, 2021). É por esta razão que reforçamos o alerta de Ilhéu & Valente (2021, p. 8), 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, que emerge a empatia pelo mundo natural e que emergem valores que transformam mundividências e alimentam a vontade de cuidar". Na mesma linha de pensamento, evocamos também Biesta (2022, pp. 2-5) e a sua proposta de educação centrada no mundo, a que subjaz a convicção de que existir como sujeito, no mundo e com o mundo, exige perceber 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.

Neste artigo pretendemos apresentar o

projeto e as ideias-chave que o sustentam, bem como algumas reflexões sobre transformações pessoais e profissionais das educadoras de infância no seu quotidiano educativo com as crianças.

Repensar modos de relação com o mundo em comunidade de prática

A escolha que fizemos, enquanto equipa do projeto, no que respeita ao modo como iríamos trabalhar, surgiu desde logo em coerência com o que em comum nos mobilizava. Fazer juntos foi a ideia central que nos envolveu na constituição de uma comunidade de práticas (CoP) e no desenrolar de um processo de investigação-ação-formação. A CoP OutGoing integra investigadores/as de diversas áreas do conhecimento, formadores/as de educadores de infância, alunos de doutoramento, educadoras de infância e os grupos de crianças com quem elas trabalham nos jardins de infância (JI). Em janeiro de 2021 um grupo de oito investigadores/as e educadoras retomaram o enunciado de um projeto previamente delineado para o redefinir no âmbito de uma parceria entre a Universidade de Évora e as Escolas Superiores de Educação de Setúbal e Lisboa. Este trabalho conjunto, feito em reuniões *on-line*, ganhou uma nova identidade depois de uma residência académica e experiencial em maio, que decorreu em Évora, numa quinta dos arredores da cidade. Logo ali se potenciou um espaço de reflexão teórica e prática complementado por um exercício experiencial de relação com o lugar inspirado no empirismo delicado de Goethe (Ilhéu & Valente, 2019). Nesse dia iniciou-se a planificação do trabalho que nos propusemos realizar em conjunto ao longo dos próximos anos.

A participação na conferência da ECEERA, em setembro de 2021, foi um momento relevante para a constituição da CoP, que se mobilizou para a organização de um simpósio com três comunicações (Folque, et al., 2021) Em setembro foi lançado um *call for papers* para educadoras/es de infância que

quisessem participar na CoP OutGoing e aprofundar práticas de relação entre crianças, cultura e natureza participando num círculo de estudos acreditado pelo CCPFC, no contexto de um projeto de investigação-ação-formação.

Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4) definem comunidades de prática como "grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão a respeito de algum assunto e que aprofundam o seu conhecimento e especialização nessa área, interagindo de forma persistente". Este ambiente dinâmico de aprendizagem apresenta várias características descritas por Wenger (1998): um interesse comum; um compromisso mútuo; uma aprendizagem centrada na experiência; uma negociação de significados; um repertório partilhado e o desenvolvimento de uma identidade através da partilha de experiências, problemas, materiais, conhecimentos e competências.

Em novembro de 2021 iniciou-se um novo ciclo da CoP OutGoing com a integração de mais dez educadoras das regiões de Évora, Setúbal, Palmela, Almada e Lisboa a trabalhar no sector público, privado solidário e privado com fins lucrativos. Posteriormente iniciou-se um círculo de estudos validado e enquadrado pelo Centro de Formação Beatriz Serpa Branco (Évora). Partilharam-se experiências na área da EpS, objetivos para o projeto e acordaram-se modos e regras de trabalho:

- A CoP reuniria de três em três semanas *on-line*. Teríamos três experiências de imersão presenciais: em Évora em janeiro; em Lisboa em abril e em Setúbal em julho;
- As temáticas e atividades a desenvolver pela CoP seriam planeadas em cooperação dando sentido ao caminhar juntos;
- A utilização da plataforma Moodle serviria de repositório de materiais, de apoio aos processos de formação e de interação entre os membros da equipa;
- Todos os encontros da Cop seriam re-

gistados em áudio e disponibilizados no Moodle e dois elementos da CoP, de forma rotativa, elaborariam uma síntese de cada sessão;

- Cada educadora de infância assumiu o compromisso de fazer saídas frequentes/ regulares com o seu grupo nas imediações das escolas ou em locais de interesse, rurais e/ou urbanos, acompanhadas, por vezes, por elementos da equipa. Cada JI iria escolher um local que visitaria recorrentemente;
- A participação no projeto seria formalizada através do estabelecimento de protocolos institucionais e do consentimento informado das participantes (educadoras, crianças dos JI e suas famílias);

A avaliação formal do círculo de estudos implicaria a elaboração de um portfólio digital por parte de cada educadora.

A vivência desta CoP permitiu a discussão de leituras, experiências de imersão em ambientes diversos, a partilha de práticas com as crianças nos JI e a consideração de modos de ligação com o mundo resultante das estratégias utilizadas e transformação dos participantes, como a seguir mostraremos.

O nosso caminhar no campo das ideias

Parte substancial do trabalho na CoP OutGoing foi dedicada à mobilização de conceitos, teorias e ideias capazes de apoiar e provocar um outro modo de fazer EpS com crianças.

Conceção de criança e modos de estar no mundo

Uma das necessidades sentidas na CoP foi a clarificação de uma visão de criança que, em coerência com as perspetivas de EpS, nos pudesse guiar na compreensão sobre o lugar e a participação da criança na sociedade e no mundo. Partimos da convicção de que as crianças "não são simplesmente objetos de 'intervensões' educativas, efetivas ou não, mas sujeitos por direito próprio" (Biesta, 2022, p. 2).

Em sintonia com a convenção dos direitos

da criança (UNICEF, 1989) e com as mais recentes perspetivas sobre uma educação de qualidade, o projeto assenta numa conceção de criança cidadã, protagonista, competente, produtora de cultura, detentora de direitos e participativa na vida social (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), que pode e deseja contribuir para a mudança do mundo que a rodeia (Robinson & Vaealiki, 2018; Folque 2018). No entanto, questionamos um certo pendur omnipotente naturalista que poderá estar associado à expectativa de que as crianças adotarão uma postura ética e de guardiãs do mundo, agindo sobre ele, mas sem explicitar a importância dos processos de devir com ele. Esta visão revela ainda uma separação entre as crianças e o mundo "mais que humano", não reconhecendo a sua interconectividade e interdependência (Waldermariam & Wals (2020). Partilhamos com Waldermariam & Wals (2020) que "a criança não é um sujeito autónomo, fixo e privilegiado, mas um ser situado dentro de um mundo agenciado e organizado com o qual ela se 'torna com' e é afetada por múltiplas forças e protagonistas não-humanos" (p. 13).

Procuramos, assim, aprofundar a nossa reflexão em torno de uma visão da criança numa relação de semelhança com seres humanos e não-humanos. É nessa linha que recorreremos a Marta Nussbaum (2015), que nos fala da importância de nos compreendermos como seres que são simultaneamente competentes, mas também impotentes, seres capazes, mas também vulneráveis, que protegem e cuidam, mas que necessitam também de ser protegidos e cuidados. É essa perspetiva de nos assemelharmos ao outro mais-que-humano que abre caminho a um modo de fazer o mundo mais empático, capaz de uma maior compreensão dos seres e fenómenos em relação e, ao mesmo tempo, capaz de um maior compromisso no aprofundar desta inter-relação.



Sustentabilidade

Ao longo do Projeto Outgoing – Crianças, natureza e cultura em relação, temos vindo a problematizar o modo como o conceito de sustentabilidade vem sendo utilizado em contextos muito diversos e subentendendo significados diferentes. O modo mais divulgado de o dizer, ainda muito ligado a uma ideia de desenvolvimento, desenvolvimento sustentável, é uma ideia de vida e de produção que atende às necessidades da geração atual sem comprometer a capacidade da geração futura de atender às suas próprias necessidades (Brundtland et al, 1987). A ideia de desenvolvimento é também ela problemática no pensamento ecológico ocidental, uma vez que em muitos aspetos o desenvolvimento se tornou, ele próprio, um fator de desequilíbrios ecológicos (Krenak 2019, 2021). As várias dimensões da sustentabilidade (social, política, ambiental e económica) não podem ser consideradas de forma fragmentada, como o são por muitos agentes.

Assumimos uma conceção de sustentabilidade que enfatiza as ligações e interdependências entre humanos e não humanos, seguindo o pensamento de Anna Tsing (2022), que afirma: “Enquanto esquecermos tudo o que não é humano fazemos da sustentabilidade um conceito medíocre e estreito; perdemos de vista o trabalho comum que deve ser realizado para viver na Terra, tanto para os humanos como para os não humanos” (p. 71).

Acreditamos que as vivências das crianças e de todos os participantes no projeto, concretizadas através de experiências continuadas de aprendizagem numa relação eticamente comprometida com o mundo natural e cultural, do grupo e com as crianças, são de facto a base da educação para a sustentabilidade. A mobilização de modos de conhecer diversos, envolvendo as ciências naturais, as humanidades e as artes (sem hierarquização e em colaboração) é valiosa na aproximação ao mundo. Por outro lado, a sensibilidade e a imaginação

sensorial acrescentam valor a estas formas de conhecimento mais comumente trabalhadas na educação.

Ser mundo e fazer mundo – “Worlding” e “Becoming With”

A importância dos não humanos no *ser mundo* e *fazer mundo* (*worlding*) é traduzida por Donna Haraway pela expressão “*becoming with*” com destaque para “*with*”. Encontrámo-nos com estes dois conceitos, que estão intimamente ligados no pensamento de Haraway. São conceitos que nos inspiram a alargar a nossa atenção ao mundo e nos remetem para um convite à prática da curiosidade e da abertura a experiências, significados e mundos possíveis despertados nas relações com os outros seres (Manguerra, 2020).

“*Becoming with*”, para além de retirar excepcionalismo ao humano – sem outros seres o ser humano estaria condenado ao desaparecimento –, remete para a consciência do devir com os outros e para a importância de aprender a conhecer e apreciar qualidades desses outros não humanos que alteram o nosso devir. Haraway (2008) concentra-se na relação com as espécies companheiras, expondo-se num devir com a sua cadela, num jogo de inter e intra-relações constitutivas, de uma e de outra. Se na sua obra de 2008 Haraway se concentra no devir com espécies companheiras, este conceito não está limitado a devir com animais, mas estende-se a todos os entes que habitam a Terra; devir com uma ribeira, devir com o ar, devir com uma rocha, devir com uma árvore, devir com uma bactéria, etc. Mas podemos estendê-lo a um “mundo mais que humano”, ou seja um mundo em que estamos profundamente imbricados nas “coisas do mundo”, sejam elas seres vivos, seres inanimados, seres humanos, tecnologias, etc. Podemos devir com uma pintura, devir com uma partitura musical, etc., e fazer mundo com todos esses encontros transformadores.

Desta forma, *worlding* assume-se como um processo de compreensão, de relação, de interação entre humanos e mais-que-huma-



Figura 1. Em devir com a rocha?

nos, e assim não é simplesmente o resultado da nossa existência ou encontro passivo com determinados ambientes, circunstâncias, eventos ou lugares. É ter a nossa atenção voltada para uma certa experiência, lugar ou encontro e o nosso envolvimento ativo com a materialidade e o contexto em que os eventos e interações ocorrem. E é, acima de tudo, uma forma de estar no mundo, que consiste no ato de uma pessoa, como um todo, prestar e dar atenção (*noticing*) ao mundo que a rodeia.

Inspirações metodológicas de percursos de conhecimento: “empirismo delicado” e “cartografia”

O conhecimento da “realidade” exige incluir experiências diretas, ativas e sensíveis de atenção e observação, em contextos *outdoor*. Envolver o corpo todo nos encontros que aí acontecem e que são alimentados pela continuidade das experiências e por todos os participantes, num “mundo mais que humano” terá consequências afetivas e éticas nas nossas formas de fazer mun-

do. Estas dimensões estão muitas vezes ausentes nas aprendizagens em contextos de sala.

Como desenvolver estas formas de conhecimento? Encontrámos muita inspiração nos conceitos de "empirismo delicado" e de "cartografia", na medida em que ambos procuram ativar a sensibilidade e a relação direta com o mundo. O conceito de "empirismo delicado" aparece nos escritos de J. W. Goethe (1849-1932), como via de conhecimento que se opõe ao modo fragmentado e matematizado da ciência moderna. Este conceito foi ativado nos contextos educativos em Portugal por Maria Ilhéu e Mariana Valente (2019).

O empirismo delicado dá ênfase à percepção e é um método de conhecimento profundo dos seres, acontecimentos e lugares, sem separar natureza e cultura e sem fragmentar o mundo. Nesta perspetiva, conhecer implica entrar em sintonia com o que desejamos conhecer até que nos tornemos semelhantes a ele (Jeremy, 2009). É nesse processo que nos transformamos, que nos enriquecemos e nos responsabilizamos, podendo emergir a vontade de cuidar.

A cartografia surge nas obras de Deleuze e Guattari (2007), onde se enfatiza a libertação do sujeito, traçando linhas de fuga ao instituído e abrindo a possibilidade de devir e fazer mundo. Este conceito convida a cultivar o aprofundamento das relações sensíveis, construídas no encontro com o mundo, através de zonas ou camadas de afetação. Trata-se de um modo de apreender o que nos rodeia, dando sentido à experiência como algo que surge da relação com o exterior, com o mundo.

Assumimos aqui a ideia de Almeida & Costa (2021, p. 5) de que "com a cartografia reconhecemos que toda a investigação é potencialmente transformadora enquanto processo, quer de quem investiga, quer do que ou quem dela participa". Com isto, procuramos expressar que a cartografia se oferece como uma possibilidade de "fazer



Figura 2. "(...) sinto o sol e o calor da sua energia, sinto a água e o som do seu movimento, sinto a rocha em que estou sentada, rija, mas ainda assim moldada pelos anos (...)" (Fátima Aresta) – Ribeira de Valverde, janeiro de 2022

mundo", na medida em que se afeta e é afetado enquanto se experimenta o processo cartográfico.

Ao transpor a cartografia para a educação de infância, encontramos o seu poder na "atitude ética de crianças e adultos habitarem em simultâneo o desconhecido" (Almeida & Ó, 2020), onde crianças desafiam adultos e adultos desafiam crianças, em que ambos se deixam afetar e afetam mediante a potência que encontros inesperados promove na resignificação de si e em que todos estes processos implicam uma visão de criança como sujeito em devir e em permanente relação com os elementos humanos e mais-que-humanos da sua comunidade (Almeida & Costa, 2021).

Processos de transformação

As reflexões emergentes dos encontros da CoP e a construção de portfólios digitais por parte das educadoras de infância, assim como as suas apresentações no Colóquio Outgoing, realizado em novembro

de 2022 em Évora, permitiram conhecer e analisar alguns processos transformativos vividos.

Um modo de estar em relação apoiado no empirismo delicado

A primeira experiência imersiva vivida por toda a comunidade na Ribeira de Valverde levou a que todos se familiarizassem com o conceito de empirismo delicado na perspetiva de Goethe, que, nas palavras de Ilhéu & Valente (2019, p. 60), "torna os fenómenos visíveis (aos nossos olhos) e vivenciados, capazes de transformar a nossa relação com o mundo".

A partir desta experiência, as educadoras transformaram as suas práticas, procurando dar oportunidades às crianças para também elas viverem processos de afetação e transformação recíproca entre elas e os mais-que-humanos.

Neste sentido, cada grupo de crianças encontrou o seu lugar preferencial nos JI ou suas imediações, onde regularmente fizeram visitas. Locais como a "mata", a "flo-



"Vamos para longe. Deixam-nos ir". (Eder, 6 anos)
 "Gosto daquelas plantas compridas que dão flores amarelas. Mas as flores cheiram um bocadinho mal" ... (Gabriel, 6 anos)

"Brincamos com os paus para matar os gatos... mas...os gatos têm sentimentos. Temos de parar!" (Gabriel, 6 anos)



"Foi ao pé dessas árvores que eu vi a joaninha amarela ...e também vermelhas. Não sabia que havia joaninhas de mais cores". (Helena, 5 anos)
 "As amarelas andam muito rápido...a Ana nem conseguia fotografar a que estava no meu braço". (Carolina, 5 anos)

Aqui está alguém morto." (Pedro, 5 anos)
 "Não...se estivesse aqui alguém morto tinha mais letras do nome. Aqui só estão duas letras". (Gabriel, 6 anos)

Os protetores das árvores ainda lá estavam (...) servem para proteger as árvores para os cortadores de lenha não as cortarem. Se não ficamos sem respiração e morremos". (khloe, 4 anos).

Figura 3. Revisitação de uma saída *outgoing* na floresta com o grupo da educadora Ana Rasteiro, através das fotos captadas pelas crianças.

Inspirando-se nos processos de cartografia, um pequeno grupo de crianças desenhou o caminho do jardim de infância para a floresta. A educadora Ana Rasteiro pediu que olhassem para os desenhos procurando os aspetos comuns.

resta", as "muralhas" ou até o "recreio da escola" foram visitados, revisitados e tornaram-se espaços de progressiva intimidade. A ligação com os lugares e seres que neles habitam foi potenciando diariamente (nas crianças e nas educadoras) vivências de empirismo delicado, que foram gerando conhecimento e sentimentos de pertença e cuidado com o que as rodeia.

Estas ideias foram reforçadas pelas educadoras, quando referem que as crianças "foram para além do vivido e do observado e atribuíram significados às questões que se colocaram e assim construíram conhecimento sobre o que se viveu. Os lugares visitados tornaram-se espaços de transformação, fruição, afetação, conexão e compreensão" (educadora Andreia Gonçalves). Esta perspetiva sensível de se relacionar com os sujeitos mais-que-humanos, com os lugares e com os fenómenos, levou as educadoras a compreenderem que o mais importante não seria planificar atividades

orientadas para desenvolver nos locais *outgoing*, mas sim potenciar tempo de escuta, de observação e de simplesmente estar, para sentir e conhecer. Ao longo dos encontros da CoP, as educadoras foram partilhando os diferentes registos das experiências realizadas nesses locais (fotos, vídeos, áudios, narrativas, desenhos, pinturas...) como forma de compreender as perceções e representações das crianças nos diversos momentos.

Em todos os grupos de crianças houve a necessidade de repensar o tempo do fazer pedagógico. O tempo que as crianças requerem para se apropriar dos locais, para observar, ouvir, estar e pertencer é o que permite, nas palavras da educadora Fátima Aresta, que este se constitua como "tempo de relação: com o meio envolvente, com os outros, com cada um".

Todo o processo vivido potenciou uma escuta ativa das e com as crianças permitindo que crianças e adultos se ligassem entre si

e com outros seres. O conhecimento foi-se ampliando através da curiosidade, do desejo, da dúvida e do interesse.

Através da escuta "acolhem-se as diferenças, os pontos de vista e a interpretação dos outros, dando desta forma significado à mensagem e valor a quem a transmite. Esta escuta nem sempre produz respostas, mas constrói perguntas, faz sair do anonimato, legítima, dá visibilidade e enriquece ambas as partes, quem escuta e quem produz a mensagem" (educadora Vanessa Kene).

A educadora Marta Reis acompanhou o seu grupo num constante desafio pela busca de um tempo que permitisse estar, observar, sentir, afetar-se e utilizar os sentidos. Posteriormente, a construção da cartografia na sala permitiu às crianças colocar novas questões e inquietações, de forma a retomar o percurso noutros momentos: a árvore das azeitonas é uma *azeitoneira*? E as uvas, vêm da *uveira*? Quanto tempo de-



Educadora: O que vemos nos vossos desenhos? Há coisas em comum?

David e Helena (6 e 5 anos): A escola, o caminho e a passadeira.

Gabriel (6 anos) Estão aqui todas as coisas importantes.

Khloe (5 anos): Mas falta uma coisa...

Educadora: Falta? O quê?

Gabriel (6 anos): Mostrar divertimento...

Educadora: Como mostram divertimento num desenho?

Helena (5 anos): Meter meninos a brincar.

Figura 4. Mapas para a floresta. Representações das crianças sobre (n)o mundo

As suas respostas sugerem que as crianças se consideram parte importante da natureza, mas também que a sua interação com o mundo natural lhes causa prazer e bem-estar.

De igual modo, os grupos das educadoras Carmo Mendes e Marta Reis foram construindo a cartografia das suas experiências mais significativas vividas durante as saídas *outgoing* pelo bairro que circunda o JI, permitindo destapar as diferentes camadas de afetação pelo que os rodeia. "Assim que começámos a cortar as fotos e a descrevê-las, iniciámos a viagem pela revisitação das suas ilustrações. Depois de as colocarmos em sequência temporal e espacial, tornaram-se claros os pontos convergentes das interpretações do meio de cada criança, permitindo recuperar a vivência e as relações estabelecidas em todo o processo" (Mendes e Reis, 2022).

mora a aranha a fazer a teia? Aquelas casas abandonadas estão destruídas por causa da guerra?

Ao mesmo tempo que as educadoras davam relevância às vozes das crianças, estas encontravam diferentes modos de escuta dos seres com quem se relacionavam. Estas vozes serviram como bússolas para a educadora (Friedman, 2018), permitindo assim partir do que a criança sente, sabe e deseja para potenciar e desafiar a que fizessem novas experiências.

Proporcionar às crianças momentos de utilização dos telemóveis possibilitou que estas se focassem naquilo que lhes despertava interesse genuinamente. Sem o controlo do adulto, ainda que com apoio sempre que solicitado, as crianças registam e recolhem

material que na sala origina diálogos, questionamento e novas possibilidades, como refere a educadora Fátima Aresta: "A mim dá-me ainda acesso à perspetiva da criança. Observo-a através do seu olhar (através das suas lentes) e isso dá-me pistas para o planeamento".

A revisitação das experiências vividas nas saídas *outgoing* permitiu às educadoras e às crianças rever o que tinham experimentado, de forma que se apropriassem dos seus interesses e das suas inquietações.

Foi através das revisitações das saídas, da observação de elementos recolhidos, das imagens captadas, dos desenhos elaborados, mesmo que seja horas ou dias depois da experiência vivida, que a criança se voltou a maravilhar com o que viu, com o que

descobriu e com o que gostaria de explorar posteriormente. Para a criança é natural maravilhar-se com a descoberta de muitos mundos dentro do mundo. Não são apenas memórias que revisitamos, mas também novas interpretações e reconstruções que fazemos do que aconteceu no passado, onde a criança partilha com o adulto o seu processo de produção de culturas.

Outgoing – an ongoing project

O Projeto Outgoing tem vindo a potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional construindo um conhecimento praxiológico que reconhece os/as educadores/as como sujeitos da sua formação, valorizando os seus saberes e experiência e conferindo-lhes poder de decisão. Reforça-se o sen-



Figura 5. Cartografia em processo

timento de pertença criando-se um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2019).

Escutar as vozes das crianças quando constroem as suas culturas e partilhar com elas as suas experiências levou as educadoras a repensar os modos de relacionamento com o mundo e de que forma a natureza afeta as crianças e as suas brincadeiras.

As histórias vividas num mundo mais-que-humano nos diferentes contextos que cada grupo de crianças e adultos visitou ilustram o desenvolvimento gradual de uma sensibilidade ambiental apenas possível quando aprofundamos as conexões com a Terra através de processos de coabitação sustentáveis, responsáveis e participativos.

Este projeto, ainda em desenvolvimento, chama a atenção para a transformação das práticas educativas com base em processos colaborativos, experimentais, sustentados em visões de mundo refletidas. Só através do encontro entre diferentes pessoas que pensam em conjunto, colaboram e passam juntas pelas experiências é possível gerar transformação.



Referências

Almeida, T. & Costa, L. (2021). Da Cartografia infantil:

enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. *Child. philo.*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56968>

Almeida, T., & Ó, J. R. (2020). A vida como acontecimento e a potência do indeterminado em tempos de pandemia para pensar a relação com a infância. *Sociedade E Infancias*, 4, 285-288. <https://doi.org/10.5209/soci.69737>

Barros, M. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza, Criança e Natureza*. https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf

Biesta, G. (2022). *World centred Education*. Taylor and Francis.

Brundtland, G.; Khalid, M.; Agnelli, S.; Chidzero, B.; Fadik, M. & Mauff, V. (1987). Report of the world commission on environment and development: our common future. Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987ourcommon-future.pdf>

Deleuze, G., Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia*. Assírio & Alvim.

Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (2018). Yes, we can! Young children learning to contribute to an enabling society. In Huggins, V. & Evans, D. (eds), *Early Childhood Care and Education for Sustainability: International perspectives* (pp.67-81). Routledge.

Friedmann, A. (2018). *Quem está na escuta?* Blucher Open Access.

Haraway, D (2008). *When Species Meet*, University of Minnesota Press.

Ilhéu, M. & Valente, M. (2019). O Empirismo Delicado e o Romance na Educação para a Sustentabilidade. In: A. Neilson e J. Silva (eds), *Ensaia(r) Arte e Ciência para religar natureza e cultura* (pp. 57-69) Teatro do Frio.

Jeremy, N. (2009). *Goethe on science. An anthology*

of Goethe's scientific writings. Floris Books.

Kesebir, S. & Kesebir, P. (2017). A Growing Disconnection from Nature Is Evident in Cultural Products, in *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 258-269.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2021) *A vida não é útil*. Companhia das Letras.

Manguiera, C. (2020) Resenha do livro *When Species Meet*, de Donna J. Haraway, *Interação Humano-Animal-Computacional, Revista digital de tecnologias cognitivas*, (22) 203-209 <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/53401>

Mendes, M.C. & Reis, M. (2022, novembro, 19). *Eu escuto, tu sentes, nós vivemos: o processo cartográfico como meio de fazer mundo*, (Comunicação em painel) Colóquio Outgoing, crianças, natureza e cultura em relação, Universidade de Évora

Neto, C. (2020) *Libertem as Crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação Real*, 44 (3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nussbaum, M. (2015). *Sem fins lucrativos – Por que a democracia precisa das humanidades*. Martins Fontes.

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

Ribeiro, I.; Firmino, A.; Raposo, M.; Ilhéu, M.; Franco, S. (2018). Caminhadas na natureza como exercício de autoconhecimento: conduzindo à felicidade autêntica, *Revista Hipótese*, 4(3), 20-37. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12066205/Caminhadas_na_Natureza_como_Exercicio_de_Autoconhecimento.pdf

Silva, I., Marques L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação (DGE).

Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Tsing, A. (2022). *Proliferações*. Wildproject.

Valente, M. e Ilhéu, M. (2021). *Romances com a Terra - Diálogos sobre Educação*. Caleidoscópio.

Weldemariam, K., & Wals, A. E. J. (2020). From Autonomous Child to a Child Entangled within an Agentic World: Implications for Early Childhood Education for Sustainability. In S. Elliott, E. Arlemalm-Hagsér, & J. Davis (Eds.), *Researching Early Childhood Education for Sustainability: Challenging Assumptions and Orthodoxies* (pp. 13-24). Routledge. DOI:10.4324/9780429446764-2

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, M. (2002). *Cultivating Communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Scholl Press.