



NUTRIR A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA/COM A NATUREZA: UMA CONVERSA EM TOM MENOR COM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS

**Nurturing quality in early childhood education in/with nature:
an undertone conversation with a community of practice**

Entrevistadas

Maria Assunção Folque

Departamento de Pedagogia e Educação
Escola de Ciências Sociais
Universidade de Évora
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-EU)
Évora, Portugal
maf@uevora.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7883-2438> 

Mariana Valente

Instituto de História Contemporânea (IHC)
Universidade de Évora/ IN2PAST
Laboratório Associado para a Investigação e Inovação em Património, Artes, Sustentabilidade e Território
Évora, Portugal
mjv@uevora.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1180-9193> 

Vanessa Santos Kene

Escola Superior de Educação de Lisboa
Associação Tempo de Mudar para o Desenvolvimento do Bairro dos Lóios
Lisboa, Portugal
vanessakene@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-1858-8016> 

Entrevistadora

Elisabete X. Gomes

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação
CIEQV
Setúbal, Portugal
elisabete.gomes@ese.ips.pt
 <https://orcid.org/0000-0001-6635-6307>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

As preocupações com a qualidade em educação tendem a revelar o peso inexorável das ciências do maior, do quantificável, do estabelecido, do dominante. Procuram-se sistemas de monitorização e mensuração de ambientes educativos, práticas pedagógicas e aprendizagens das crianças, em que os dados gerados são comparados e hierarquizados, produzindo políticas e pedagogias maiores. Nesta entrevista em grupo focal, adentra-se o percurso de uma comunidade de práticas composta por educadoras de infância, professoras e investigadoras do ensino superior, que há cerca de quatro anos se tem aventurado em espaços de natureza e cultura, mais e menos urbanos, com crianças dos 0 aos 6 anos, na zona sul de Portugal. Ao longo da conversa, serão contadas histórias de formação que, alicerçadas nos princípios do isomorfismo pedagógico, promovem outras relações das crianças com o mundo. Repensa-se assim, em movimento, a qualidade da educação de infância em tom menor, um tom que “mina” o dominante pela invenção de modos de devir com.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de infância. Mundo mais que humano. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Concerns about quality in education tend to reveal the inexorable weight of the sciences of the bigger, the quantifiable, the established, the dominant. Systems are sought to monitor and measure educational environments, pedagogical practices and children's learning, in which the data generated is compared and hierarchized, producing greater policies and pedagogies. In this focus group interview, we will explore the journey of a community of practices made up of nursery school teachers, teachers and higher education researchers who, for the last four years, have been venturing into more and less urban spaces of nature and culture with children aged 0 to 6 in the south of Portugal. Throughout the talk, stories will be told of training that, based on the principles of pedagogical isomorphism, promote other relationships between children and the world. In this way, the quality of early childhood education is rethought in a smaller tone, a tone that “undermines” the dominant one by inventing ways of becoming with.

KEYWORDS: Early childhood education. More than human world. Professional development.

Entrevista

Elisabete: Caríssimas Assunção, Mariana e Vanessa, agradeço profundamente a vossa disponibilidade para esta nossa conversa num sábado de manhã do outono de 2024, em Portugal. Convidei-vos porque, de muitos modos, revelam a diversidade de pessoas que juntas têm feito acontecer o “*Projeto OutGoing: crianças, natureza e cultura em relação*” o que justifica o desenvolvimento desta entrevista em grupo focal, entendida como “técnica que tem como objetivo produzir informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os sujeitos participantes” (Pires e Santos, 2019, p. 320). Esta entrevista enquadra-se num número especial da revista *Zero a Seis* da Universidade Federal de Santa Catarina que tem como tema “parâmetros de qualidade da educação infantil” sendo um dos seus objetivos: “reunir perspectivas nacionais e internacionais sobre parâmetros de qualidade para a educação das infâncias, como forma de contribuir para maior densidade dos debates concernentes ao tema”.

O projeto *OutGoing: crianças, natureza e cultura em relação*, em curso na zona sul de Portugal desde janeiro de 2021, com coordenação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, e em associação com os Institutos Politécnicos de Setúbal e Lisboa, não é um projeto especificamente sobre qualidade. Da minha perspetiva, é sobre possibilidades de enriquecer práticas de pedagogia, de

investigação, reflexão e de formação em e sobre Educação de Infância, no contexto de crises climáticas, e até existenciais, como nos diz Bruno Latour (2020).

Assunção, qual o contributo do *Projeto* para o debate sobre qualidade em educação de infância?

Assunção: Elisabete, muito obrigada por esta oportunidade de estarmos aqui juntas, a conversar sobre aquilo que nos move e que tem ocupado parte do nosso tempo nos últimos anos. Quando estava a preparar esta conversa, conjecturei um pouco sobre a natureza deste encontro. Um encontro entre quatro pessoas do projecto *OutGoing*, com o objetivo de concretizar uma publicação, sim, mas também um encontro de testemunhos diversos da nossa Comunidade de Prática *OutGoing*. Uma Comunidade de Prática é um conjunto de pessoas que se junta para fazer caminho em conjunto.

Bom, para não me perder em relação àquilo que é a pergunta, eu diria que o projeto *OutGoing* traz contributos quer ao nível do conteúdo daquilo que é tratado, produzido e vivido, como também ao nível dos processos. Quando penso o que é o *OutGoing*, e qual o seu contributo para a qualidade e para a educação de infância, considero que tem a ver com o explorar, documentar e aprofundar novos modos de relação das crianças com o mundo. Esse é o centro. Digo das crianças com o mundo porque muitas vezes na educação de infância nós estamos a centrar-nos nas crianças. Mas, não é só das crianças. Não pode ser só das crianças. Para ser das crianças tem de ser também das educadoras, das pessoas, do próprio mundo. A relação não acontece só pelas crianças. Importa ver como é que nós ajudamos as crianças a entrar nessa relação com o mundo, uma relação que se quer de pertença, de afeto, de familiaridade, de reverência, de implicação e também de responsabilidade pela construção desse mundo.

E isto implica uma revisão – o que também é um contributo para a qualidade – das visões de criança, que têm sido muito discutidas nas questões da qualidade. No sentido em que, sim, estamos ao lado da visão de criança competente, da criança que não é vista como uma *criança ainda não*, a quem se reconhece uma capacidade de pensar e de agir no mundo, uma criança que é cidadã, sim, mas que também é frágil, também é vulnerável. E não se trata de minorizar o estatuto da criança. Muitas vezes queremos tanto enfatizar o poder, a potência e a cidadania das crianças, que esquecemos que os seres humanos, que os seres – e aqui já remetendo para todos os seres – são também vulneráveis. E essa aprendizagem, que se relaciona com a necessidade de revermos a visão de criança, é um contributo deste projeto para a qualidade.

Depois, a questão do direito da criança à cidadania, a estar no espaço público, a fazer parte dele. Eu preocupo-me muito com o modo como, por vezes, procuramos colocar dentro das instituições de educação de infância pequenos mundos e esquecemo-nos de cuidar da relação com o mundo cá fora.

E o último aspeto que eu quero realçar é que o *OutGoing* também chama a atenção para a importância da lentidão, para a importância do tempo do corpo e da lentidão dos processos educativos para proporcionar e permitir que cada relação desenvolvida e continuada possa ser aprofundada.

Elisabete: Vanessa, gostaria também de te ouvir sobre esta questão. A Vanessa teve esta oportunidade de estar dentro da comunidade *OutGoing* em jardim-de-infância e em creche, com crianças de diferentes idades, o que é uma característica especial da sua presença na Comunidade de Prática *OutGoing*.

Vanessa: Bom dia e obrigada pelo convite que aceitei pela oportunidade de repensar o percurso que temos feito ao longo destes quatro anos. Concordo plenamente com aquilo que a Assunção disse: embora o *OutGoing* não seja especificamente sobre a qualidade, eu acho que é. Porque um dos seus pontos fulcrais foi repensar as práticas. E quando nós repensamos a prática e refletimos sobre aquilo que estamos a fazer ou aquilo que estamos a viver, isso é um ponto de qualidade na educação de infância.

Além disso, eu acho que é uma abordagem que nos faz experimentar e sair daquilo que é a rotina no nosso dia-a-dia – é tão fácil cair na rotina no dia-a-dia na creche e do jardim-de-infância. E descobrimos tanto mundo lá fora, o mundo fora das paredes. Os pequenos mundos estão lá dentro, mas quando nós saímos descobrimos mundos muito grandes e muito interessantes. E podemos vivenciá-los com o corpo todo. Não é só através da observação. Por exemplo, um bebé que está a rastejar no chão, está a vivenciar o mundo à sua forma, não é? Muitas vezes, nós adultos somos meros observadores, mas sabemos que há ali qualquer coisa que está a crescer, que está a nascer dentro daquela criança. É poder experimentar *in loco*, é poder sentir e aí relacionar-se com o que vai aparecendo porque nada é definido. Não há uma planificação, agora vamos fazer isto e isto. Não, vamo-nos deixar agarrar pelo que encontramos, vamos fluir com aquilo que estamos a experimentar e com aquilo que estamos a viver. É uma relação com as espécies que vamos encontrando, desde a pequena formiga à pequena aranha, aos pássaros que vão voando no céu. É sentir o chão, é sentir as pedras, a terra, o subir e descer as escadas e é relacionarmo-nos com as pessoas que vamos encontrando no caminho e que fazem parte da comunidade onde

nós estamos inseridos. É ir sem medo, porque já há uma certeza da riqueza dos encontros que vão acontecer e que vamos estimular.

Há outro conceito que eu também considero muito importante nesta experiência, que é a liberdade. Nós somos livres quando vamos lá para fora, temos a liberdade de ser e de estar, e aqui integramos a concepção de tempo referida pela Assunção. Temos tempo para estar. Para isso precisamos de liberdade, de não estarmos confinadas nem sujeitas à rotina: agora temos de ir fazer isto e agora temos de ir fazer uma muda e agora temos de ir almoçar. É aprender a respeitar todos os momentos. Quando somos livres as relações fortalecem-se.

Na nossa instituição, saímos em pequenos grupos [de crianças de creche e de jardim-de-infância] e isso dá-nos a oportunidade de ver o outro de uma maneira muito interessante. Estas nossas saídas têm evidenciado muito isso, quer seja com bebés, crianças mais pequenas ou as crianças mais velhas.

As saídas constituem-se como um campo privilegiado para a observação participada, não só da forma como a criança se relaciona com o outro, mas também a forma como a criança se relaciona consigo mesma. Se eu estou desconfortável aqui, se não estou, se eu sou capaz de explorar, se não sou. Isso são elementos muito importantes para a prática do adulto que está com as crianças. Passa muito também por acolher as experiências que são vividas pelas crianças e pelos adultos. As crianças não estão sozinhas, os adultos também estão em relação e estão a sentir. Quando um de nós se espanta com algo, espantam-se quase todos, porque começamos a chamar uns pelos outros para observar. E acabamos todos por partilhar aquele momento e vivenciá-lo. Para mim, isto também evidencia uma prática de qualidade que é saber acolher os interesses das crianças, valorizar as suas descobertas. Somos um grupo que se envolve entre si e também na comunidade. Para mim, são pontos essenciais para uma abordagem de qualidade. As relações aqui tornam-se horizontais: não é o adulto que dirige, todos estamos à descoberta, logo não existem hierarquias. E no fundo aqui a pergunta é: como é que nós respeitamos o mundo se não nos envolvermos com ele? E se não nos envolvermos uns com os outros?

Elisabete: Obrigada, Vanessa. Usaste um conjunto de palavras que fazem eco daquilo que tem sido a exploração teórica nos nossos encontros, e que me deixa aqui com a porta aberta para a questão que queria colocar inicialmente à Mariana. Estamos a falar de qualidade em educação de infância na segunda década do século XXI, o que não é indiferente dado que a contextualização do tema no quadro de um certo entendimento de mundo é essencial ao seu significado. Mariana, as abordagens

ecofeministas que tens partilhado com o grupo, assentes em autoras como Donna Haraway (2008, 2018, 2019, 2020, 2024) ou Anna Tsing (2010, 2017), entre outras, ajudam-nos a repensar os conceitos operativos com que trabalhamos em educação. Poderias caracterizar o contributo que estas abordagens teórico-conceptuais podem dar para repensar o conceito de qualidade em educação de infância?

Mariana: É muito bom estarmos aqui as quatro a pensar, tendo já uma parte de caminho feito em conjunto. A Assunção e a Vanessa já disseram quase tudo, já apontaram para muitas dimensões. Gostei muito da introdução da Assunção. Agora estava a ouvir a Vanessa, e no seu discurso há coisas vividas muito importantes, nomeadamente a questão da liberdade. Falando muito brevemente sobre Donna Haraway e Anna Tsing, e como é que elas nos podem e puderam influenciar, começo por realçar alguma contaminação na construção de formas de conhecer democráticas. De facto, essa dimensão tem estado presente na Comunidade de Prática *OutGoing* e isso é de relevar. No nosso trabalho, a imaginação, o pensamento, os gestos educativos são alimentados pelo contributo de cada uma, tornando possíveis diferentes formas de nos relacionarmos com o mundo, e mundo pode ser qualquer pequeno lugar onde muitas coisas acontecem, e de nos relacionarmos com outros modos de ser vivo. O que aqui temos aprendido e vivido, com uma coordenação inteligente e sensível, é muito precioso.

Voltando à tua questão, Donna Haraway e Anna Tsing têm sido muito inspiradoras para o nosso trabalho com efeitos na qualidade da educação de infância que temos desenvolvido. Destaco duas dimensões: a importância em ampliar laços de parentesco a não humanos e a arte da atenção ao mundo. Tanto uma como outra convocam a experiência direta e a importância das histórias num mundo mais que humano. Histórias que em Donna Haraway podem tomar a forma de efabulação, potenciando outros mundos possíveis de coabitação. A efabulação é tanto mais necessária, quanto mais dolorosa é a situação. E em termos ambientais, estamos a sentir essas dores. Encontrei a importância da efabulação no filme iraniano, Elisabete, onde te encontrei à saída, *On the road*. Nesse filme há um momento de dor insuportável, de um pai e de uma mãe. Não é a propósito contar aqui a fonte dessa dor, faço um zoom apenas para a cena do pai com o filho criança, numa efabulação a dois, que os transporta para fora daquele lugar e daquele momento. Eles tornam-se outros numa aventura imaginada e de ligação a outros entes cósmicos, quase em simbiose. Quando vi este filme, senti claramente o poder da efabulação que Donna Haraway

alarga as relações entre humanos e outros que não humanos, criando e imaginando mundos mais habitáveis.

A experiência direta tem sido muito incentivada e praticada na nossa comunidade, entre nós e entre as educadoras e as crianças. *Go noticing*, diria Anna Tsing. Aprender a prestar atenção é o início de tudo. Quantas vezes é a curiosidade das crianças a fazer eco nas educadoras tal como há pouco dizia a Vanessa. Sentimos como as educadoras vão correspondendo com práticas hábeis e sensíveis, estimulando a continuidade do interesse inicial das crianças, dando-lhes tempo. Tempo para que a atenção e a imaginação levem as crianças numa aventura de conhecimento, de sensações, de imaginação, de surpresa, de *wonderment* que é a emoção que nos lança para o exterior. Nós e as crianças vivemos muitas sensações de espanto no encontro com outros seres, mas antes disso e a par disso, a Comunidade de Prática vai partilhando leituras, nomeadamente destas pensadoras. Relembro a alegria e a emoção de Anna Tsing (2017) quando ela encontra um cogumelo, numa paisagem degradada. Esse cogumelo é um sinal de vida invisível aos nossos olhos, mas que está por baixo dos nossos pés, é um sinal de esperança que ela incorpora. E incorpora, no verdadeiro sentido da palavra, quando respira o seu perfume e sente com isso que o cogumelo já faz parte do seu próprio corpo. Relembro Donna Haraway (2018) quando toca o corpo da sua cadela Cayenne e se pergunta quem ela é, de onde vem e o que pode com ela fazer. Conta-nos como se vão transformando numa prática partilhada de agilidade, como o parentesco com ela e com todos os seus antecessores vai acontecendo.

Elisabete: É mesmo muito interessante o modo como elas depois nos ajudam a observar as práticas, vê-las e acarinhá-las. Ao longo dos quatro anos de vida do projeto, podemos identificar um conjunto de práticas que o caracterizam e que o instituem enquanto processo de ensaio e experimentação no campo alargado da educação de infância, da ecologia, da sustentabilidade. Que práticas destacariam? Vanessa será que é possível começares a pensar aqui um pouco connosco e a identificar alguns momentos? No dia-a-dia, como é que isto acontece? Eu sou sempre uma curiosa com os processos, por vezes quase invisíveis, da pedagogia...

Vanessa: Os dias e as saídas não são sempre iguais. A única coisa que nós vamos tendo de igual é definirmos que vamos em pequenos grupos para podermos estar e para podermos observar o que é que cresce dali. Portanto, acabamos sempre por ir com grupos de cerca de cinco crianças, dependendo da idade também. Há dois anos, por exemplo, fizemos este misto de creche (bebés de um ano de idade) com

crianças de jardim de infância (três a seis anos), e tentámos variar as idades. E tem sido sempre esse um dos pontos essenciais nestas nossas saídas.

Variámos também as formas de sair, de experimentar, tentando perceber como é que as coisas correm. E uma que me marcou mesmo muito foi o sairmos pelo bairro e descobrirmos o que nele existe. Os caminhos eram definidos pelas crianças, não éramos nós adultos que definíamos, íamos à descoberta porque muitas das crianças vivem no bairro, outras não. Portanto, seriam espaços mais conhecidos para alguns do que para outros, mas que mesmo para aqueles que eram conhecidos havia sempre muita descoberta a fazer. No ano passado, por exemplo, fizemos saídas sempre aos mesmos sítios. Quando nós saímos aos mesmos sítios, o próprio grupo descobre coisas diferentes, portanto, é esta ideia de revisitar os mesmos espaços, de saber que novos encontros nos esperam, que outras coisas nos chamam. E ao longo destas práticas eu evidencio muito a questão da escuta. Esta escuta não passa só por ouvir aquilo que as crianças dizem, até porque nós saímos com crianças de um ano e inclusive bebés. Ora os bebés não têm uma linguagem oral, têm outro tipo de linguagens e é aqui que remeto para as linguagens da criança, do que nós também tanto falamos ao longo deste nosso processo do *OutGoing*. Não é só a questão oral/verbal, mas como é que o meu corpo se sente em relação a isto, como é que eu me sinto, se eu estou feliz, se estou confortável, qual é o tempo que eu demoro a explorar este determinado ponto. A questão discutida das diferentes linguagens sempre me tocou.

Com estas saídas aprendemos muito enquanto adultas, eu não saía sozinha, saía com a Isabel [colega educadora e membro da Comunidade de Prática], e lembro os nossos diálogos, e lembro como nos maravilhámos com coisas a que, anteriormente, já não dávamos importância. Nós adultas já não temos esta sensibilidade... Como é que eu me posso espantar com uma sombra? Como é que eu me posso espantar com um caracol que está enrolado numa folha? O gesto das formigas a levarem o corpo de outro inseto para onde quer que seja. Sentimos a importância da relação com outras espécies, de compreender a importância vital das interligações e que nós não vivemos uns sem os outros. O que nos leva a outra questão que é o cuidar, o saber cuidar do outro. Eu cuido do mundo quando sei cuidar do outro, quando sei cuidar dos pequenos insetos que estão no chão, quando sei cuidar das pessoas que passam por mim, o idoso que se mete com a criança que está a brincar com as pedras, que lhe pede as pedras, o que a criança aceita perfeitamente e que noutro contexto isso não seria possível. São práticas mesmo muito fortes e às vezes, no momento, nós não conseguimos aperceber-nos disto porque estamos a tentar gerir o grupo de crianças, mas quando olhamos para os vídeos,

para as fotografias e para os nossos áudios e revisitamos tudo isto, percebemos o quão importante e interessante foram as experiências.

Embora pudéssemos sair mais, estas pequenas saídas criam e criaram muitas experiências positivas para as crianças, para a sua vida. Crescer a cuidar, a respeitar, a ter tempo. É um respeito uno uns pelos outros.

Elisabete: Muito bonito, Vanessa. Gostaria ainda de aprofundar esta questão das saídas em contextos de educação, nomeadamente de educação de infância, que é considerado como difícil, exigente, mesmo burocrático, dadas as necessárias autorizações e os muitos requisitos. Vanessa e Assunção, como é que fomos conseguindo ultrapassar estas dificuldades e exigências? Como sair, simplesmente?

Vanessa: Na nossa instituição, felizmente, temos essa liberdade de poder sair. Explicamos o processo e os objetivos destas saídas e temos as autorizações. O desafio é ter equipas preparadas para as nossas saídas. Ou seja, nós saímos com alguns grupos e deixamos outros dentro da escola, porque não saímos todos ao mesmo tempo. Eu sei que tenho uma equipa que está disponível para me apoiar e que toda a rotina vai continuar a acontecer dentro da escola. E esse é dos pontos mais importantes porque se faltar alguém daquela equipa nós já não vamos poder ter essa oportunidade de sair. A equipa que fica na escola é, depois, informada sobre o que aconteceu e que descobertas aconteceram, pois queremos que todos participem nos projetos e sintam o seu valor. Queríamos ter saído com os grupos todos, inteiros, mas a gestão é difícil e esta parece-nos a solução mais adequada.

Assunção: Eu posso lembrar aqui que o projeto começou no pós-pandemia Covid-19. O compromisso para constituir esta comunidade de práticas era que as educadoras saíssem, que pudessem sair frequentemente, propusemos uma vez por semana. No primeiro ano do projeto, uma educadora da Comunidade de Prática ainda não tinha autorização para sair da instituição dadas as medidas pós-pandemia; a opção foi por desenvolver todo o seu trabalho no recreio, na religação a esse espaço exterior familiar. Este aprender a prestar atenção – e eu acho que isto é uma marca grande do projeto como já disse também a Mariana – aconteceu no recreio.

Eu acho muito interessante o facto de a Comunidade de Prática OutGoing ter educadoras de vários contextos institucionais – instituições particulares de solidariedade social, instituições públicas e privadas – porque aprendemos que é possível fazer de várias maneiras. A Vanessa tem feito um grande caminho de aprofundar a relação com a comunidade, está na essência da sua instituição, e é característica da identidade pedagógica que elas têm. Mas há outros casos em que isso

não acontece e o sair em pequenos grupos para outras instituições seria mais difícil. Aqui foi uma oportunidade. A Vanessa diz que teve que ser assim, mas aprendemos a ver que, de uma maneira ou doutra, se tivermos uma ideia, se tivermos um querer, nós podemos fazer acontecer.

E lembrando as práticas que estão presentes aqui no *OutGoing*, para mim há uma questão que é muito importante com as saídas que é o voltar ao mesmo lugar. E isso foi propositadamente definido, contrariando algum consumismo de experiências. Sim, porque também temos, na nossa sociedade, um consumismo de experiências: hoje é uma experiência, amanhã é outra, depois é outra, depois outra. E nós queríamos que a experiência fosse, de facto, uma oportunidade de relação, de interação, de conhecimento do outro, de prestar atenção ao outro, humano ou não humano. E isso só é possível quando nós voltamos ao mesmo lugar. Encontramos os mesmos lugares, as mesmas pessoas mas os acontecimentos são sempre diferentes. Estabelecemos relações de confiança e de afeto. Sabemos que naquele cantinho há um formigueiro, mas... depois de um temporal chegamos lá e algo aconteceu. Voltar ao mesmo lugar é uma prática que marca o *OutGoing* e que eu penso que contribui para a qualidade. É muito importante conhecer um lugar, conhecer os seres que o habitam, criar laços de parentesco e, para isso, é necessário tempo, o tempo de voltar aos mesmos lugares.

Ainda em relação ao que a Vanessa disse, enfatizo a utilização de alguns meios tecnológicos para permitir revisitar aquilo que se fez, quer as educadoras quer as próprias crianças. A utilização dos telemóveis, dando às crianças a possibilidade de fotografarem, de gravarem sons, a par da utilização de papel e lápis para desenharem, continuando a considerar o papel e lápis como ferramentas tecnológicas importantes. Sublinho a importância do desenho na demora da atenção a um pormenor, a um ser, aproveitando para ligar *go noticing* [de Anna Tsing] ao *empirismo delicado* [de J.W. Goethe]. São práticas que dialogam com as questões teóricas do *OutGoing* e que são uma marca do projeto.

O *empirismo delicado* é um conceito que foi novo para todas nós, excepto para a Mariana e para a Maria (Valente; Ilhéu, 2021) que o trouxeram para a comunidade, e de que nos fomos apropriando com leituras, com experiências imersivas em que toda a *Comunidade de Prática* participava. Essas experiências imersivas marcaram muito o rumo do trabalho desenvolvido. As educadoras deram-lhes continuidade, vivendo-as com as crianças.

Eu lembro-me do importante que foi a experiência individual de cada uma de nós numa das primeiras propostas à Comunidade de Prática: escolher um ser que iríamos

aprender a conhecer e a amar ao longo de muitas observações. Estas ficavam documentadas e disponíveis para todos numa aplicação, o *epicollect*. Uma relação com um ser? Mas o que é que pode ser um ser? Só nisso já estávamos a ampliar a nossa visão de mundo, que se tornou evidente quando partilhávamos os áudios e as fotografias nessa aplicação e entendíamos como a relação com um limoeiro ou com um pau ou com um rio foram processos muito importantes. As educadoras, entusiasmadas, começaram logo a pensar e a imaginar como utilizar esta prática com as crianças.

Elisabete: Mas... o que é ser *ser*, Mariana?

Mariana: A Assunção referiu esta dimensão importante e determinante das experiências imersivas. Houve imersão em mundos diferentes, naturais ou urbanos, que foram constitutivas de uma cultura partilhada e do desenvolvimento de sensibilidades.

Que seres, pergunta a Elisabete. Falámos muito de seres vivos, de multi-espécies, mas um afloramento rochoso pode ser um ser que nos interpela de muitas maneiras. Tanto mais que estamos a assistir a um extrativismo desenfreado, com a mineração, mas também com as monoculturas super-intensivas, com as megacentrais fotovoltaicas, com uma falta de atenção aos lugares, e não tendo em conta os seres que os habitam e que vivem em equilíbrio com o meio. Portanto, os seres são existências, como uma rocha também o é.

A Vanessa utilizou o termo de escuta que fomos trabalhando ao longo do tempo. Estar à “escuta” das coisas terrestres é colocar o corpo todo na atenção às coisas terrestres, sempre em devir. Como diziam a Assunção e a Vanessa, o revisitar nunca é repetir a experiência porque a experiência é sempre diferente, porque nada é fixo e o *empirismo delicado* vem fazer eco disso mesmo. Portanto nem os seres são fixos, nem as relações são fixas, tudo está em transformação. E fomos aprendendo a “devir com”.

Estou a ler livro de um filósofo francês, Baptiste Morizot (2020), e uma das coisas de que ele fala é da importância de reagir à extinção da experiência, ele está a pensar nas questões ambientais e de ecologia, ligando as experiências na cidade, no bairro, às experiências no campo. São as experiências que enriquecem a nossa sensibilidade, o que compreendemos e o que incorporamos das interrelações que observamos entre viventes nesta Terra. Portanto, eu sublinho este gesto de resistência à extinção da experiência. Não resisto a ler um pequeno excerto de um livro de ficção que partilhei no WhatsApp da Comunidade de Prática, trazendo, assim, este elemento de comunicação entre nós que tem estado sempre muito presente nas nossas partilhas.

Trata-se do livro “Assombro” de Richard Powers (2022). É só um pequeno fragmento mas liga-se tanto com tudo o que nós fazemos e dizemos...

O Robin [o Robin é uma criança e está com o pai que descreve a cena] afundou as unhas no solo e içou dez mil espécies de bactérias envoltas em cinquenta quilômetros fúngicos, repousados na sua pequena mão. Sacudiu a terra que apanhara e deitou-se na erva ao meu lado. Pai, tenho a sensação de que estou a acordar, de que estou dentro de tudo. Vê bem onde estamos. Aquela árvore, esta erva (Powers, 2022, p. 222-223).

O sentimento de parentesco constrói-se na experiência direta e nas histórias que vamos imaginando. Destaco a importância de procurar histórias por todo o lado; seja num filme, num livro, numa experiência...

Elisabete: Sim. Essa procura das histórias também é um ingrediente interessante que está muito no centro do trabalho. Falavas do WhatsApp onde vamos partilhando de modo mais informal, mais emergente, mas também temos os encontros *zoom* que temos feito com regularidade, em que intencionalmente partilhamos histórias vividas nos diferentes contextos de educação de infância e que nos permitem uma leitura daquilo que têm sido as diferentes respostas possíveis, as diferentes experiências vividas por educadoras que trabalham em instituições com características muito distintas.

Gostaria ainda de sintetizar e valorizar a diversidade dos lugares vividos: os lugares bairro onde se situam as instituições, os lugares natureza, rio, ar livre, os lugares urbanos que foram sendo visitados, e revisitados, fisicamente e através do registo com diferentes linguagens.

Retomando uma outra característica do projeto, lembro-me que, numa das primeiras sessões nos interrogamos sobre a sua longevidade, sobre o horizonte expectável; lembro-me que a Maria Ilhéu defendia a necessidade de um tempo longo. Simultaneamente, sabíamos que não havia compromissos externos que impulsionassem a sua sobrevivência ou que marcassem o calendário e os ritmos. No entanto, aqui estamos, com quatro anos de vida e com trabalhos em curso que permitem adivinhar a sua continuidade. Da vossa perspectiva, quais são as características do projeto que justificam e potenciam a sua longevidade?

Assunção: Eu penso que essa é uma questão muito interessante para repensar o modo como fazemos investigação e formação e para avançar na qualidade das práticas pedagógicas. Primeiro, eu penso que uma das respostas é a vontade. Porque a longevidade tem a ver com a vontade de estarmos e continuarmos a trabalhar. E isso quer dizer que fomos capazes de encontrar um interesse comum, e um compromisso.

Evidentemente, a vida também traz muitas vicissitudes que levam a que haja níveis de participação que vão oscilando. Outro aspeto, para mim muito importante também, é exatamente a frustração vivida com esses projetos financiados, com produtos definidos e que, sem menosprezar esses projetos, muitas vezes começam, formalizam-se, fazem-se os produtos e depois acabam e abruptamente desligam-se dos contextos onde decorreram. E isso é qualquer coisa que me ofende e que me dói: o fim que, por vezes, acontece com o fim do financiamento. É uma questão pragmática.

Nós temos aqui algum financiamento do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, e também temos o tempo que dedicamos a este projeto, recurso importante. Todas nós, investigadoras e educadoras, temos de dar conta do que fazemos nas diferentes instituições. O trabalho das educadoras inscreve-se no projeto educativo das instituições onde estão inseridas e soma-se à investigação que se vai realizando e em que todas participam de acordo com a relevância para cada uma. Sustentar a vontade de continuarmos juntas implica uma construção continuada de desafios e de partilha de interesses. Uma das práticas de que já falamos antes, e que a Vanessa referiu, tem a ver com a deriva e com o modo de nós podermos sair sem um objetivo fixo, pré-definido, e deixarmo-nos congregar para aquilo que acontece. O próprio projeto tem essa característica: tem algumas coisas definidas que nós queremos, e que planeamos em conjunto. A horizontalidade também é muito importante: a pouco e pouco todos fomos percebendo que podemos propor iniciativas. Hoje estamos aqui numa iniciativa de um dos membros, a Elisabete, que nos trouxe esta proposta estimulante; outros dias são as educadoras que trazem iniciativas, assim todas nós já estamos numa maturidade da comunidade de práticas onde essa horizontalidade foi construída como uma cultura – e eu acho, de facto, que aí, também, reside o segredo de querermos continuar. Com esta partilha de poder, de iniciativa, cada um vê-se como dinamizador da própria comunidade e não como alguém que vai lá para ser dinamizado.

E depois só mais uma coisa, e a Mariana já tocou nisso: todas nós sentimos que temos muito a aprender na comunidade. Com os saberes que são diversos, temos ensinado muito umas às outras e eu acho que isso também tem ajudado a sustentar a *Comunidade de Prática OutGoing*. Quando partilhamos os nossos caminhos na Comunidade de Prática, aprendemos sempre coisas, mantemos a aprendizagem viva. Ainda ontem estávamos a discutir um projeto de investigação que estamos a construir, e a pensar e debater o protocolo que tinha uma visão de que uns iam ensinar os outros. E isto é muitas vezes o modelo escolar que nós trazemos para a formação. No projeto

OutGoing todas sentimos que estamos a aprender. Isto implica um modo de estar na investigação.

Mariana: Só um breve contributo, estou de acordo com o que foi dito e subscrevo inteiramente este sentimento de haver uma vontade que nos liga. Queremos permanecer juntas, mas porquê? Por tudo aquilo que a Assunção já disse, e que eu complemento recuperando a palavra liberdade. Sinto-me livre nesta pertença à *Comunidade de Prática OutGoing*, mas com muita vontade de assumir compromissos. Sinto o valor daquilo que vamos fabricando e fazendo acontecer, sem desqualificar contributos. E depois também acho que temos conseguido manter uma presença continuada e nisso o WhatsApp tem sido fundamental: lemos uma frase num livro e partilhamos, vemos uma sombra e partilhamos, tivemos contacto com uma formação e partilhamos e, portanto, nós não nos esquecemos umas das outras. Essa presença continuada vai criando laços entre nós e com o mundo, e sinto que queremos alimentar esses laços. Queremos aprender a ser parentes de todos os seres e isso é um projeto para a vida. “Como amar um cogumelo?”, como diria Anna Tsing (2010).

Elisabete: É mesmo. Vanessa queres dizer alguma coisa sobre este tema específico?

Vanessa: Para mim, esta comunidade tem sido muito importante. Primeiro porque fez-me perceber algo que há muito andava à procura na minha questão profissional, que é a inspiração na filosofia e da sua importância para a nossa forma de estar – foi mesmo uma luz neste processo profissional.

Além disso, sinto que a comunidade é um grupo de apoio – com situações vividas, tais como *eu hoje estou super aflita porque vocês desafiaram-me a fazer isto e eu não estou a conseguir chegar lá... ou eu não estou a perceber como é que eu vou conseguir fazer isto* e depois, nos nossos diálogos acabamos por desconstruir aquilo que nos cria ansiedade. E as imersões, quando nós estamos de uma forma presencial e física, são extremamente importantes, não são? Porque acabamos por nos ver a todos na tela do computador e de repente estamos todos muito próximos. E isso vai criando o aprofundar das relações, o saber que eu tenho esta dúvida, posso contar com estas pessoas.

E outra questão que eu sinto é a oportunidade de fugir do rotineiro. Muitas vezes, nós, e eu falo por mim, entramos no ritmo das 9h às 5h da tarde, mas depois... venho para as reuniões da Comunidade de Prática e penso: é mesmo bom! É um momento de parar para pensar naquilo que aconteceu ou naquilo que está a acontecer e tem sido mesmo muito bom e daí a vontade de querer continuar.

Elisabete: É muito interessante o que dizem e faz eco do que se lê num dos textos escritos em co-autoria por vários membros da comunidade de prática OutGoing em que se afirma que um dos seus objetivos é:

[...] promover processos de investigação-ação-formação desenvolvidos por educadoras/es de infância e investigadoras/es organizados em Comunidade de Práticas, capazes de gerar o desenvolvimento profissional [...], a produção de conhecimento pedagógico interdisciplinar e práticas de qualidade (Gonçalves *et al.*, 2023, p. 22).

O que nos remete outra vez para a questão da qualidade, porque temos esta capacidade de ir explorando formas de pensar processos, que são processos de investigação, mas que também são processos formativos. Mas como se pode tornar evidente esta relação entre processos e resultados? Como, há muito, afirmou Zabalza (1998, sem página): “parecería absurdo pensar que un proceso, cualquiera que sea su naturaleza, podría valorarse como de calidad si los resultados obtenidos son escasos o pobres”. Nós temos falado mais de processos, mas podemos dizer que o *OutGoing* tem permitido alcançar resultados relevantes?

Assunção: Eu não desvalorizo os resultados, mas o resultado do processo pode não ser pré-definido. O resultado ajuda-nos a conhecer o próprio processo e a refletir sobre ele, é uma relação entre os dois. Acho que é importante pensar, de facto, e esta pergunta ajudou-me a pensar como é que eu falo sobre isto no projeto *OutGoing*, porque, até pela sua fluidez, podemos não ter isso consciente. Nós temos procurado documentar os processos que temos vivido e essa documentação permite ver certas coisas. Quando voltamos a ler o texto que escrevemos para a [revista] *Infância na Europa* (Rasteiro *et al.*, 2023), nós damos conta de resultados que já ali estão manifestos. Temos na comunidade dois doutoramentos a decorrer – um sobre a construção do conhecimento profissional de educadoras de infância em comunidade de práticas que tem já duas publicações em atas de congresso, que nos permitirá compreender como é que essa mudança na participação num grupo de profissionais da Comunidade de Prática OutGoing ocorreu. Como é que fomos mudando as práticas, como é que fomos mudando os modos de pensar, como é que nós fomos mudando ao longo do processo. E isto baseia-se na análise das gravações das nossas reuniões online, das entrevistas que uma das doutorandas fez com as educadoras, das notas de campo que retirou. Portanto, esse é um dos processos, exatamente para mostrar o resultado, isto é, em termos da formação, como essa mudança ocorreu. O outro doutoramento é um processo mais centrado na escuta das crianças, na sua relação com o meio natural, procurando desocultar o modo como as crianças vão transformando a sua relação com

o mundo. E aí é através das histórias e das narrativas que as educadoras vão produzindo das suas práticas e que têm já partilhado em congressos, e dentro da própria comunidade e também através de escritos. Pode-se ver como é que as questões, por exemplo, da interdependência, do encantamento e do sentido de reverência da criança para com os seres estão lá ou vão surgindo. Não temos instrumentos tipo pré-teste pós-teste, não é essa a abordagem, mas isto não quer dizer que não possamos, de uma forma bastante sustentada, mostrar a qualidade das práticas em que temos estado envolvidos. Estamos a construir um livro sobre histórias das práticas, mini histórias e narrativas de projetos desenvolvidos pelas educadoras, onde isso também vai surgir. Portanto, eu diria que esta documentação permite-nos, de facto, ver, dar a ver e problematizar o caminho feito e se ele tem levado a alguma mudança em nós, nas práticas e também nas crianças e nas instituições. E penso que essa mudança já tem sido evidente nas comunicações que temos feito.

Há uma outra questão que também quero deixar registada. Tomei consciência hoje ao preparar a entrevista que a visão de criança também tem mudado. Das práticas centradas na criança, um adquirido muito importante, deslocámo-nos para práticas centradas na criança no mundo. E isso leva-nos a ajudar as crianças a entenderem-se como seres em contexto de relação onde elas não são o centro, elas estão no mundo. Estão e estão visíveis e com voz, mas não são o centro.

Elisabete: Este lugar que se abre às crianças de perceberem que também elas estão no mundo, com todas as forças e as fragilidades, com toda a sensibilidade que isso exige, com todas as relações de interdependência, de cuidado etc., parece-me um aspeto muito valioso. Mariana, pareceu-me que ias dizer qualquer coisa também.

Mariana: Dar reforço ao que disse a Assunção. De facto, os resultados aparecem e podem aparecer no formato de histórias, nas observações, no envolvimento das educadoras, nos testemunhos das descobertas e dos entusiasmos continuados das crianças. A prática da atenção não é olhar e desligar, é ser capaz de estimular a continuidade do olhar, da “escuta”. E essa continuidade engendra histórias. A Vanessa tem essa experiência. As crianças vão seguindo este ou aquele ser, como o caso do caracol. Essas histórias são muito preciosas e eu acho que nessas histórias estão já incluídos muitos resultados. O filósofo Michel Serres (1991) mostra como a procura de verdade nos acontecimentos pode traduzir-se por análises, equações, experimentações, por evidências formais, pelo ensaio, narrativa, pelo conto. E relevamos o conto como modo de dar conta de muita coisa. O físico francês Lévy-Leblond (1996) junta à ideia de Galileu de que a natureza está escrita em caracteres matemáticos, a ideia de que

esse é o livro de contas da natureza mas também há a considerar o livro de contos da natureza, não menos importante.

E mais uma vez Donna Haraway e Anna Tsing são muito inspiradoras porque, de facto, elas narram histórias. Se nós acompanharmos o livro “O cogumelo do fim do mundo” de Anna Tsing (2017), encontramos nele atores muito variados. É uma narrativa que junta as humanidades às ciências. É uma narrativa onde histórias das suas próprias vivências estão inscritas. E lembro-me das histórias que Donna Haraway conta das suas duas cadelas companheiras de vida em momentos muito diferentes e, consequentemente, com modos tão diversos de inter-relacionamento, com os quais tanto aprendemos: da agilidade física partilhada com a Cayenne (Haraway, 2018), já falada, à interação de aprendizagens de conhecimento e de relacionamento mútuos, com a Schindichu (Haraway, 2024).

Estamos, como a Assunção já referiu, na fase de construção de mini histórias baseadas em experiências das educadoras com as crianças. Não sei como é que a Vanessa está a entender as mini histórias, mas, às vezes sinto alguma dificuldade em admitir que poderão conter alguma efabulação, não a descrição exata daquilo que aconteceu, mas fabricando uma escrita que atraia atenção e interesse. Os acontecimentos, base para as histórias, tiveram tantas bifurcações que podemos agarrar de modos diferentes...

Vanessa: Sim, eu acho que o desafio é mesmo esse. Como é que nós nos centramos só numa história com tanta coisa que nós temos e não ser só descritivo, mas também ter este lado do fabuloso. De que forma cativamos as pessoas que estão a ler esta história, de forma que percebam o quão ricos foram estes momentos, e este é mesmo o grande desafio. E enquanto educadora, eu acho que uma das questões que tenho a melhorar é mesmo esta questão da escrita. Nós escrevemos muito pouco e, quando somos confrontados com esta questão da escrita e de criar e de imaginar, é um processo mesmo muito desafiante.

Assunção: Nós temos uma educação da escrita muito madraستا, muito corrigida. Por isso, se calhar, também temos esse medo, não é?

Vanessa: Sim, também penso que sim. E voltando aos resultados, à qualidade, além das mini histórias e daquilo que nós vamos registando nos vídeos, há resultados que eu consigo sentir na prática que eu acredito serem fruto das experiências que nós temos tido enquanto grupo. Eu estou com o meu grupo desde o berçário, neste momento já é o terceiro ano que estão comigo. Aquando das descobertas que acontecem no recreio vêm-me chamar, a mim e aos outros, para descobriremos também,

facto que ilustra a importância que dão a esses momentos. Porque uma borboleta está a voar, porque há uma maria café [nome comum de um animal artrópode, também designado por milípede-preto-português] a subir o escorrega, porque há gaivotas no céu... chamam-nos e apontam para nós vermos o que está a acontecer. E eu acho que isto tem muito a ver com estes nossos processos ao longo destes anos, de sabermos que nós adultas estamos disponíveis e interessadas nas suas experiências no mundo e estes modos de partilha também alimentaram muito esta minha curiosidade de estar com eles. Esta vontade de valorizar os momentos do cuidar: “agora tu apanhaste uma maria café, mas não vamos desfazê-la, não é?”. Porque a primeira ação, ou uma das ações, é ver como é que aquilo funciona – ela está a mexer-se e eu vou parti-la ao meio, por exemplo, ou estou a ver uma abelha e vou pisá-la. E este cuidado, também tem de estar incorporado em nós, enquanto adultas. É uma abelha, mas nós vamos deixá-la estar, porque ela vai seguir o seu caminho. Ou porque é uma maria café e ela precisa de voltar ao sítio dela, à terra, vamos pô-la logo outra vez na terra. Ou o caracol, não vamos partir a sua carapaça porque é importante para ele. E é tão bom sentir isto no dia-a-dia, eu descobri alguma coisa e vou chamar os meus pares para descobrirem e observarem comigo. Eu sinto muito isto, pelo menos no grupo com que estou, e tenho vários registos daquilo que vai acontecendo.

Por exemplo, as crianças já sabem que quando há um risco branco no céu foi porque um avião passou. E estão muito despertas para estas coisas que se passam lá em cima, que é muito acima delas, mas eles de facto também têm que olhar para nós que somos maiores e têm de olhar para cima, e de olhar para baixo também. Nós adultas já não olhamos para baixo, eu pelo menos, esqueço muitas vezes de olhar para baixo ou olho sempre à frente. E elas têm esta visão muito 360º, olham para todo o lado veem tudo, descobrem tudo e, como já disse, vêm-nos chamar. E para mim isso é dos resultados mais importantes, saber que realmente isto está ali incorporado.

Elisabete: É o tal ampliar da sensorialidade – ampliar e estimular os órgãos do sentir das mais diversas formas que nos convoca a prestar atenção. São também os princípios do isomorfismo, entre aquilo que são os processos formativos entre os adultos e o modo como eles chegam às próprias crianças. Porque eu também penso que se torna muito evidente, aqui na nossa conversa, o modo como as imersões do *OutGoing* permitem autorizar os adultos na relação com as crianças a valorizar esses momentos, porque de alguma maneira se percebe a potência que têm enquanto promotores de algo que não sabemos exatamente o que é à partida, mas que está a acontecer.

Vanessa, queria ainda perceber de que modos a experiência do *OutGoing* contribuiu para esse outro lado do trabalho da qualidade que é evidenciar, documentar de modo um pouco mais frio, digamos, mas que também faz parte do trabalho de educação de infância.

Vanessa: Estás a referir-te à passagem de informação aos outros, não é? O que eu sinto muito, eu vou falar agora a nível de instituição, é que as nossas saídas foram ponto de partida para outras colegas também saírem. Nós atualmente temos grupos que se juntam para fazerem saídas, nós temos uma colega que sai todas as quartas feiras, por exemplo, e vai até ao parque e passa lá o dia, dormem lá, inclusive levam as tendas. Temos colegas que se juntam em pequenos grupos também para ir ver os aviões ou para irem a outros sítios. Portanto, acho que esta questão das saídas e da importância que elas têm fora da escola, tem sido ponto mesmo muito interessante e disseminador. Nós recebemos estagiárias de educação de infância também, educação pré-escolar, e, no ano passado eu tive uma estagiária e vivi com ela o desconstruir da visão de criança – já referida pela Assunção. Sairmos para a rua com crianças de um ano ou crianças que ainda não andam, e deixá-las estar no chão é o desconstruir aqui de muitos conceitos. Agora está no chão, vai-se sujar toda, vai estar a mexer em coisas que toda a gente pisa e isto, para muitas pessoas, cria ansiedade. E lembro-me de a estagiária referir isto: eu nunca estagiei em creche, é a primeira vez que estou a fazer estágio em creche e a minha visão de criança pequena alterou-se completamente, neste sentido da criança ser capaz. A criança é capaz se nós lhe dermos a oportunidade, não é? Eu acho que estas saídas têm sido isto, principalmente em contexto de creche, estas oportunidades que nós temos tido e que temos dado às crianças para explorar. E essas oportunidades são mais importantes do que o facto de estar a mexer em coisas que não devia: porque as mãos lavam-se e a roupa muda-se e há sempre uma solução. E, pelo menos, tem sido também este um dos meus objetivos quando recebo estagiárias. A criança é muito mais do que uma comunicação oral, é muito mais do que isso, ela é muito capaz. E isto também tem sido uma aprendizagem muito grande para mim e para nós e também com a Isabel até porque estamos neste caminho juntas, mas tem sido mesmo muito interessante. E alterar a visão de criança acho que altera tudo, as nossas práticas e a forma como nós refletimos sobre os processos.

Assunção: Realmente, com crianças nos primeiros seis anos, a Fátima Aresta [colega educadora e membro da Comunidade de Prática] é que diz isso muitas vezes: as crianças só vão onde nós as levamos. E isso é uma responsabilidade enorme – com os jovens não é bem assim. Essa visão de criança é tão importante porque se nós temos

uma visão da extrema fragilidade, temos de as proteger numa campânula, às vezes cheia de fungos e de bactérias, mas temos que ter consciência de que a criança só está no mundo se os adultos tiverem alguma ação em relação a isso.

Vanessa: E eu acho que isto não é só processo para as estagiárias, mas é também para as famílias. Quando nós partilhamos estas experiências do bebé que estive no chão, estive a mexer naquela tampa, ou seja o que for, mas estive tão envolvido naquele momento e que era muito pior cortar aquele momento só porque está a mexer no chão, quando nós partilhamos isto com as famílias é também processo de formação parental. E nós, felizmente, temos famílias muito acolhedoras das nossas práticas. Nós dizemos e vamos a isso, o importante é explorar. Portanto, também tem sido muito bom esse lado.

Elisabete: Chegamos à nossa última questão, que é uma questão que talvez nos obrigue a distanciar da especificidade do projeto, mas a pensar com ele, e que remete novamente para o tema da revista e para esta procura a que temos vindo a assistir, em Portugal e no Brasil, relativamente aos sistemas de monitorização e garantia da qualidade em educação de infância. Sabemos, está muito documentado na investigação já há décadas, que a educação de infância é relevante se for de qualidade e, portanto, procuramos sistemas de monitorização. Eu, quando me confronto com esta palavra, tenho sempre receio de termos sistemas demasiado apriorísticos, anteriores à experiência e a toda a sua pluralidade. E por isso interessa-me confrontar os sistemas de monitorização com a pluralidade dos processos, como o que temos estado a caracterizar nesta conversa.

Como é que podemos dialogar entre sistemas de monitorização que apelam ao rigor, à garantia de que os processos e os produtos da educação de infância são de qualidade e articulá-los com estas experiências mais fluidas, mais vivenciais, mais arriscadas, em que os processos de alguma maneira conduzem os produtos e não é o *a priori* da definição dos produtos a conduzir os processos? De que modo é que estas vivências podem enriquecer, flexibilizar, dialogar com a pressão de sistemas de monitorização da qualidade?

Assunção: Eu tenho aprofundado um pouco a questão da qualidade, até o próprio conceito. Se nós retomarmos, por exemplo, ao Martin Woodhead (1996), ele fala da *notion of best fit* – o que melhor serve. E isso dá logo a exigência de que a qualidade tem que ser em diálogo e escuta com o contexto, lá está a relação com o mundo. Eu acho que esse conceito de qualidade também pode ser retomado e repensado e está em consonância com aquilo que nós defendemos no *OutGoing*. De

qualquer maneira, eu penso que é importante ter esses dois movimentos. Há muita investigação muito importante que depois define e determina indicadores de qualidade que só são possíveis baseados em estudos de larga escala, que não são possíveis de alcançar com estudos mais qualitativos e mais aprofundados, sob ponto de vista mais interpretativo, como nós estamos aqui a seguir. Para o *OutGoing*, foram muito importantes os meus projetos anteriores na sustentabilidade, que nasceram com o primeiro que foi construir uma escala de qualidade – a escala da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) para avaliação do ambiente para o desenvolvimento sustentável na educação de infância, ao nível mundial. E esse instrumento foi importante: é um instrumento que pode ser usado para formação, mas também para poder ver e tirar a fotografia a um conjunto largo de instituições, para ter uma visão mais clara do que é que são e o que é que se está a fazer ou como é que se está a fazer. E para nós, que partilhamos e que participamos na construção desse instrumento, houve um item dessa escala que dizia que as crianças usam regularmente os serviços exteriores às instalações da escola, exemplo, bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas, e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior; este item provocou conflito, um espanto, um ruído, a Fátima Aresta conta isto muito bem porque ela própria viveu isso, ela estava envolvida nesse processo. E de repente a visão de qualidade mudou: uma instituição de qualidade não é aquela que tem tudo lá dentro, mas é aquela que promove a ligação das crianças com o mundo. Eu acho que isto é muito *OutGoing*. As instituições passaram a valorizar, em vez de ter uma biblioteca que tem imensos recursos dentro da instituição, nós temos uma biblioteca pública [da cidade] e podemos usá-la, as crianças podem ir de fato fazer isso todos os meses, vão requisitar os livros à biblioteca e com isso ganham mundividência e há partilha de recursos, enfim. E este era um item de uma escala.

Claro que as escalas também surgem de muitos processos de reflexão que não são só estudos quantitativos e de larga escala sobre relações entre variáveis. Lembro-me de um dia chegar ao jardim-de-infância e ver que a instituição tinha comprado seis carrinhos de bebés de gémeos. Queria dizer que a visão de criança, e da importância do sair, tinha entrado na instituição, porque gastaram o dinheiro que tinham a comprar seis carrinhos de gémeos para poder levar os bebés à rua! Isso é muito importante.

Mas não é só o sair, isso deu origem ao projeto *OutGoing* que trabalha o modo como nós saímos. E eu acho que aqui, há a questão do tempo, de que nós falamos, do tempo pedagógico, é uma questão que muitas vezes não vem nos referenciais de qualidade, da vivência do tempo e do espaço. Eu fui rever a escala e não existe nada

que nos chame a atenção para a qualidade da experiência nessa saída. Ou seja, são precisas várias dimensões de análise para caracterizar a qualidade em educação de infância. Eu, por exemplo, se agora fosse outra vez participar na revisão da escala, tenho a certeza que acrescentaria ali itens informados pelo *OutGoing*, o que seria muito útil. A escala, sendo um instrumento económico, permite uma disseminação potente: muitas pessoas usam e quando a gente distribui e a pessoa lê pode proporcionar imensas mudanças.

Portanto, não desvalorizo esses referenciais. Por exemplo, o número de crianças por adulto é uma coisa muito importante. Não é por acaso que a Vanessa escolhe sair em pequenos grupos e arranjar condições para que isso se faça; ela sabe que o grande grupo, com os números que hoje em dia temos na creche e no jardim de infância, compromete, muitas vezes, a qualidade dos processos e das interações entre adulto e criança, o que é dos indicadores mais importantes na qualidade. Portanto, penso que poderemos ter esses instrumentos, mas não chegam depois para aprofundar. É preciso termos outros recursos: as práticas de Reggio Emilia, do Movimento da Escola Moderna inspiram a concepção de processos que desenvolvem essa relação com a comunidade, com a natureza, porque são referenciais que, de facto, valorizam muito a relação da criança com o mundo. Devemos apostar na diversidade de instrumentos, aproveitar aquilo que cada um pode dar e pensar como se podem enriquecer uns aos outros.

Mariana: Estando de acordo com o que foi dito, acrescentaria que a consciência de que os parâmetros destes referenciais não são universais é muito importante. Por exemplo, a importância das saídas, em África, ou noutro ponto do globo, em que o contexto é completamente diferente e em que estar no exterior é o que sempre acontece, muitas vezes não há interior, pode não ter sentido se não tivermos em conta que o que importa é o modo como se está no exterior. E esses modos implicam uma complexificação dos referenciais.

Às vezes temos a ilusão de que quanto mais quantificarmos mais próximos estamos de leis universais, tal como nas ciências ditas exatas. Mais uma vez Anna Tsing (2010, 2017) ajuda-nos, apontando para um modo de conhecimento em que as humanidades se juntam às ciências, nomeadamente para poder dizer o amor por outros seres, por outras espécies, coisa que os cientistas têm de omitir. É possível testemunhar este amor, este cuidado, que se vai construindo... e porque não ser considerado como um parâmetro de qualidade da educação?

Assunção: Ainda sobre esta pergunta da discussão dos referenciais de qualidade, eu queria dizer que nós neste momento estamos num projeto muito

interessante, da construção de um referencial de qualidade para a educação de infância dos zero aos seis anos. É uma iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em Portugal, com a coordenação da UNICEF. É um projeto na linha dos projetos europeus e das reformas estruturais. É importantíssimo historicamente para a educação de infância em Portugal, o juntar os zero-a-três anos com os três-aos-seis, juntar os dois ministérios e encontrar e discutir com todos os parceiros, numa visão participada, um referencial onde todos se possam reconhecer. Nós partimos de alguns instrumentos que já existem: do referencial da qualidade europeu, mas eu penso que tem que haver aqui uma outra visão, uma visão ecológica do que é a qualidade, e isso deve vir no documento. Liga-se um bocadinho com o que a Mariana estava a dizer e com o que eu disse anteriormente: os parâmetros da relação com a comunidade não são muito valorizados nesses referenciais, normalmente. O trabalho com as famílias sim, mas com o mundo, no sentido do dar a perceber se aquela instituição está ou não está a permitir criar mundo, não está muito contemplada e eu penso que seria importante levar para lá esta dimensão.

Elisabete: É um exemplo vivo da relação entre os sistemas de monitorização e as experiências mais aprofundadas, mais vivenciadas digamos. Ingold (2020), quando caracteriza as ciências do maior e do menor, a partir de Deleuze e Guattari, afirma que as ciências do maior trabalham com teoremas racionais, com certezas, com variáveis previamente identificadas e prontas a serem utilizadas. As ciências do menor trabalham com problemas afetivos, com a fluidez, a paciência, a experimentação, permitindo que “[...] as coisas entrem em presença em seu próprio tempo: elas não podem ser forçadas” (Ingold, 2020, p. 65). As práticas de *empirismo delicado* e as abordagens cartográficas são ferramentas em uso no *OutGoing* e que, do meu ponto de vista, se filiam nesta menoridade.

Mariana: Sim. O que me leva ainda a dizer duas coisas muito simples. Uma é sublinhar aquilo que a Vanessa também disse: que as práticas *OutGoing* estão a contaminar outras colegas. Isto também é um resultado...

Mas eu iria só fechar o meu contributo com algo com que fiquei muito impressionada há uns dias, quando lia o livro já referido de Morizot, pois volta a dar protagonismo à atenção. Diz ele: “[...] existe uma relação, discreta mas profunda, entre o desaparecimento massivo de pássaros nos campos e a capacidade de um ser humano urbano ouvir o canto de um pássaro na cidade” (Morizot, 2020, p. 22, tradução nossa). Esta frase tocou-me muito porque nos interpela sobre os efeitos da desatenção. O valor do nosso trabalho também emerge aqui com muita força.

Elisabete: Aqui está um belo momento para fechar esta entrevista, enfatizando um aspeto vital do projeto *OutGoing: crianças, natureza e cultura em relação* que é o modo como a construção de conhecimento está incorporada nas práticas de discussão coletiva de textos, tanto quanto nas imersões vividas de corpo inteiro em espaços de natureza, na análise generosa das experiências vividas pelas e com as crianças tanto quanto na escrita coletiva de textos. Sem hierarquizar, sem colonizar.

REFERÊNCIAS

DESPRET, Vinciane; STENGERS, Isabelle e HARAWAY, Donna (2019). La tentation de l'innocence. Conversation avec Isabelle Stengers et Donna Haraway (conduzida por Despret). In: CAEYMAEX, F.; DESPRET, V. e PIERON, J. (orgs.) **Habiter le Trouble avec Donna Haraway**. Paris: Éditions Dehors, 2019. p. 321-353.

GONÇALVES, Andreia; GOMES, Elisabete X.; FOLQUE, Maria Assunção; MENDES, Maria do Carmos, REIS, Marta; ALMEIDA, Tiago e KENE, Vanessa. Nós no mundo: o projecto OutGoing - criança, natureza e cultura em relação no interior do MEM. **Escola Moderna**: Revista do Movimento da Escola Moderna, Lisboa, n.º 11, 2023, p. 21-29.

HARAWAY, Donna. **When Species Meet**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2008.

HARAWAY, Donna. **Manifeste des Espèces Compagnes**. Paris: Ed. Climats, 2018.

HARAWAY, Donna. **Vivre avec le Trouble**. Vaulx-en-Velin: Éditions des mondes à faire, 2020.

HARAWAY, Donna; PORTE, Xavier de la. **Récits pour notre temps** - Donna Haraway. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2004.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

LATOUR, Bruno. Seven Objections Against Landing on Earth. General Introduction. In LATOUR, Bruno.; WEIBEL, Peter. **Critical Zones**. The Science and Politics of Landing on Earth. Boston: MIT Press, 2020. p. 1-8.

LEVY-LEBLOND, Jean-Marie. **Aux contraires**: L'exercice de la pensée et la pratique de la science. Paris: Gallimard, 1996.

MORIZOT, Baptiste. **Manières d'être vivant** - enquêtes sur la vie à travers nous. Arles, Actes Sud, 2020.

PIRES, Flávia Ferreira; SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-a-Seis**, v. 1, nº 40, 2019, p. 318-342.

POWERS, Robert. **Assombro**. Lisboa, Editorial Presença, 2022.

RASTEIRO, Ana; FOLQUE, Maria Assunção; VALENTE, Mariana; GOMES, Elisabete X.; SIMÕES, Ana; ILHÉU, Maria; PIRES, Ana Luísa; ALMEIDA, Tiago e ARESTA, Fátima. Do Projeto Outgoing - repensar modos de relação com o mundo. **Infância na Europa Hoje**, Lisboa, n.º 5, 2023, p. 9-14.

SERRES, Michel. **Le Tiers-Instruit**. Paris, François Bourin, 1991.

TSING, Anna. Arts of Inclusion, or How to Love a Mushroom. **Manoa**, Haway, v. 22, n.º 2, p. 191-203, Winter, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41479491>

TSING, Anna. **La champignon de la fin du monde**. Sur les possibilités de vivre dans les ruines du capitalisme. Paris, La Découverte, 2017.

VALENTE, Mariana; ILHÉU, Maria. **Romances com a Terra**: diálogos sobre educação. Lisboa, Caleidoscópio_Educação e Artes Gráficas, 2021. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.30618/9789896587130>

WOODHEAD, Martin. **In search of the rainbow**: Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children. Hague: Bernard van Leer Foundation, 1996.

ZABALZA, Miguel. Criterios de calidad en la educacion infantil - conferência. **Congresso de Madrid**, 1999.

NOTAS

NUTRIR A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA/COM A NATUREZA: UMA CONVERSA EM TOM MENOR COM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS

Nurturing quality in early childhood education in/with nature: an undertone conversation with a community of practice

Entrevistadora

Elisabete X. Gomes

Doutora em Ciências da Educação
Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação
CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida, Portugal
Setúbal, Portugal

elisabete.gomes@ese.ips.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-6635-6307>

Entrevistadas

Maria Assunção Folque

Doutora em Educação
Departamento de Pedagogia e Educação, Escola de Ciências Sociais
Universidade de Évora
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora(CIEP-EU)
Évora, Portugal

maf@uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-7883-2438>

Mariana Valente

Doutora em Ciências da Educação
Instituto de História Contemporânea (IHC)
Universidade de Évora/ IN2PAST
Laboratório Associado para a Investigação e Inovação em Património, Artes, Sustentabilidade e Território
Évora, Portugal

mjv@uevora.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-1180-9193>

Vanessa Santos Kene

Licenciada em Educação de Infância e Pós-Graduação em Educação em Creche e outros equipamentos
com crianças dos 0 aos 3 anos na Escola Superior de Educação de Lisboa
Educadora de Infância na Associação Tempo de Mudar para o Desenvolvimento do Bairro dos Lóios
Lisboa, Portugal

vanessakene@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-1858-8016>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida de Madrid, n.º 31, 4.º Frente 1000-195 Lisboa Portugal

AGRADECIMENTOS

Agradeço a disponibilidade das entrevistadas.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: Todas as autoras contribuíram substancialmente

Coleta de dados: Não se aplica

Análise de dados: Não se aplica

Discussão dos resultados: Não se aplica

Revisão e aprovação: Não se aplica

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2025 - Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 10-01-2025 – Aprovado em: 31-05-2025