

Comunidades de práticas: relações, responsabilidades e oportunidades para uma educação para a sustentabilidade

Ana Simões | Universidade de Évora | anasimoes2023@gmail.com

Ana Rasteiro | Universidade de Évora | ana.rasteiro@hotmail.com

Maria Assunção Folque | Universidade de Évora | mafm@uevora.pt

Resumo

Esta comunicação surge no âmbito do “*Projeto Outgoing - Crianças, natureza e cultura em relação*”, que visa fortalecer as relações com o meio natural e cultural, contribuindo para um sentido de pertença à Terra com potencial (trans)formador e emancipatório das práticas educativas para a sustentabilidade, desde a infância. Nesta comunicação deste estudo, ainda numa fase inicial, iremos apresentar a sua conceção metodológica. A formação de educadores/as deve desenvolver competências de colaboração e de pensamento crítico, consideradas essenciais para a tomada de posição e decisão relativas à sustentabilidade (UNESCO, 2017). Situamos a dimensão de formação contínua de educadores/as infância na perspetiva de desenvolvimento e formação permanente na área da Educação para a Sustentabilidade, em contexto prático e colaborativo. Deste modo, assume-se a perspetiva teórica da teoria social da aprendizagem proposta por Wenger (1998), reconhecendo-se o papel da participação para a construção de conhecimento profissional, valorizando a sua dimensão reflexiva e social. A comunidade de prática concretiza estes pressupostos, através do envolvimento voluntário dos seus membros, a partilha e discussão de experiências e conhecimentos relacionados com a prática em educação para a sustentabilidade na infância. No campo metodológico, reconhecendo-se a natureza dinâmica, holística e interativa da realidade a estudar, pretende-se compreendê-la tal como percebida pelos participantes, mas orientada para a mudança. O desenvolvimento do estudo assenta na construção de uma Comunidade de Prática (CoP) com 15 educadores/as de infância (dos concelhos de Setúbal, Lisboa e Évora) e os respetivos grupos de crianças, onde, numa perspetiva cíclica, se discutem problemas, conceitos, perspetivas teóricas, estratégias e se planificam as atividades *Outgoing* (atividades de imersão-afetação em contextos naturais e culturais) e o modo como se escuta as crianças sobre a sua experiência nestas atividades. Numa modalidade de investigação-ação-formação, iremos conhecer o ponto de vista dos educadores/as de infância envolvidos, numa perspetiva relacional e formativa da Educação para a Sustentabilidade na Infância e analisar o modo como os educadores/as constroem conhecimento e se desenvolvem profissionalmente no contexto social da CoP, numa modalidade de estudo de caso, de cariz participativo e em *co-design*.

Palavras-chave: Comunidade de prática; Desenvolvimento profissional; Educação de infância; Educação para a sustentabilidade.

O Projeto OutGoing - Crianças, natureza e cultura em relação

Vivemos numa época marcada por fortes alterações climáticas e danos consideráveis na biodiversidade da Terra. Torna-se imperativo que as gerações atuais e futuras aprendam a viver de uma forma menos destrutiva e mais ética para com a vida humana e não humana que habita o mundo. A Educação para a Sustentabilidade (EpS) é considerada urgente em documentos orientadores nacionais (Pedroso et al., 2017; Recomendação n.º 1/2020; Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018) e internacionais (UNESCO, 2017). A EpS surge do termo educação ambiental definido na Declaração de Tbilisi como uma educação abrangente e ao longo da vida que respondesse às mudanças num Mundo em rápida transformação (UNESCO, 1978). Evolui para “Educação para a Sustentabilidade” ao sentir-se a necessidade de estabelecer ligação com os aspetos sociopolíticos e económicos que se relacionam com a degradação do ambiente (Freitas, 2004).

Em grande parte, a escassez de experiências com a natureza tem vindo a ameaçar cada vez mais a sustentabilidade do planeta. Neste sentido, concebeu-se o “Projeto Outgoing - Crianças, natureza e cultura em relação” com o objetivo de analisar como promover a educação para a sustentabilidade desde a infância. Este projeto assume o caráter humanista da educação de infância orientada para o exercício democrático, procurando que a aprendizagem tenha repercussões mais sólidas e permanentes no desenvolvimento individual e na transformação social (Elliot & Davis, 2009; Folque et al., 2017; Nóvoa, 2019; Silva et al., 2016). Nesta linha, a formação de educadores/as é um dos pilares essenciais à consecução deste objetivo. O projeto, assente na dimensão de formação contínua de educadores/as da infância (EI), perspetiva o desenvolvimento e formação permanente de educadores/as na área da Educação para a Sustentabilidade (EpS) em contexto prático e colaborativo.

Ao longo das últimas décadas, a formação contínua de professores em Portugal tem procurado privilegiar uma maior contextualização das propostas, centrando-se de forma crescente nas necessidades de determinados docentes e escolas e destacando a escola e a sala de aula como o lugar para o desenvolvimento profissional dos professores. Desta forma, a formação contínua projetada privilegia uma maior aproximação entre a Universidade e as instituições educativas, entre o conhecimento teórico e empírico, procurando criar impactos no desempenho profissional que contribuam para a melhoria das aprendizagens das crianças (Flores, 2017; Nóvoa, 2019) e contribuam para o desígnio de efetivamente educar para a sustentabilidade.

Assente na ideia de que o reforço das ligações com e entre o património natural e cultural é um passo fundamental, ainda negligenciado, para uma efetiva educação para a sustentabilidade social, cultural e ambiental, o projeto OutGoing visa investigar uma proposta de EpS na EI assente em experiências significativas de crianças e educadores/as com o mundo natural e cultural, a partir de abordagens participativas, sensíveis, estéticas e criativas, mediadas por elementos tecnológicos.

Pretende-se contribuir para uma educação transformadora, promovendo relações e interdependências (humanas e não humanas), a sua compreensão e o desenvolvimento do sentido de pertença a um todo que é a Terra, que conduza à formação de sujeitos ecológicos

e de cultura, participantes ativos na comunidade em linha com diversos objetivos para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017).

A equipa do projeto articula saberes de investigadores da Educação, Ecologia, Arte e Cultura, profissionais de autarquias e de agências nacionais na área cultural e ambiental. O projeto adota uma metodologia baseada no desenvolvimento de processos vivenciais e pedagógicos participativos e criativos (Stake, 2011) e de monitorização e avaliação desses processos feita em duas vertentes: investigação-ação-formação desenvolvido por quinze educadores/as de infância com respetivos grupos de crianças, constituindo uma Comunidade de Prática (CoP) em diálogo formativo com a equipa do projeto e outros especialistas – Co-design (Andersen et al., 2015); análise dos processos entre o início e o final da CoP e a adaptação e implementação de instrumentos para avaliação das transformações ocorridas nas crianças e educadores/as. Os encontros da CoP integrarão uma ação de formação contínua na modalidade de círculo de estudos enquadra melhor nos objetivos do estudo ao promover o contacto contínuo e sistemático, facilitando a reflexão sobre a prática e fortalecendo o percurso formativo baseado na investigação e na colaboração.

As experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças, e dos profissionais na relação com a natureza e com a cultura decorrerão num conjunto de saídas semanais nas imediações das escolas ou em locais de interesse cultural e/ou natural acompanhadas pelas educadoras e por elementos da equipa e especialistas. As crianças irão dispor de recursos tecnológicos, materiais, culturais ou científicos que lhes permita recriar experiências e significados aprofundando a relação criança, natureza e cultura.

Com o projeto pretende-se construir conhecimento atualizado sobre EpS, produzindo um quadro conceptual inovador sustentado numa revisão de literatura abrangente e interdisciplinar e na análise dos processos e resultados dos processos desenvolvidos pela comunidade de prática em diálogo com os especialistas. Os membros da CoP reúnem-se e interagem motivados por interesses profissionais comuns e pelo desejo de melhorar a sua prática através: a) da partilha de conhecimentos, experiências e ideias; b) do envolvimento em discussões e atividades comuns; c) da negociação dinâmica e ativa de significados (Wenger, 1998).

Deste modo, integra-se a teoria e a prática e estimula-se o desenvolvimento pessoal e profissional reconhecendo-se os educadores/as como sujeitos da sua formação, valorizando os seus saberes e experiência e conferindo-lhes poder de decisão. Reforça-se o sentimento de pertença criando-se um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2019).

Outro carácter inovador do projeto é articulação e integração de diferentes saberes (artes, ciências sociais, ecologia) contrariando a sua fragmentação; exploração criativa e promoção, de forma continuada no tempo, das relações entre cultura e natureza; utilização de tecnologias para, em conjunto com as linguagens artísticas, potenciar a compreensão, a produção de significados na relação com ao património cultural e natural fora do contexto confinado da escola numa afirmação de cidadania das crianças e pela articulação teoria e práxis na formação de Educadores de Infância.

Produzir conhecimento em comunidade de prática

Situando a investigação numa epistemologia da prática (Schön, 2000; Zeichner, 1993), numa lógica de desenvolvimento profissional contextualizado, centrado nas vivências reais (Flores, 2017; Nóvoa, 2019), refletindo sobre a prática e em colaboração com outros profissionais (Alarcão, 2005; Rodriguez et al., 2017), entendemos que formar e formar-se são duas atividades distintas, mas indissociáveis. Estimular uma cultura de formação centrada na problematização partilhada da prática, de investigação sobre a própria prática (Rodriguez et al., 2017), promove o desenvolvimento pessoal, mas também profissional e organizacional (Nóvoa, 2019).

Assim, a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) pressupõe que a aprendizagem/formação se efetiva pela participação na prática social (Lave & Wenger, 1991) visando práticas educativas inovadoras e mais sustentáveis (Folque & Oliveira, 2016).

Os processos de investigação-ação-formação desenvolvidos pelos educadores/as de infância organizados em CoP, têm o potencial de: produzir conhecimento pedagógico interdisciplinar e práticas de qualidade em EpS que se possam constituir como referência; investigar os processos e os impactos de experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças e dos profissionais na relação com a natureza e com a cultura, explorando continuidades e fronteiras e privilegiando as vozes e os significados produzidos pelos diversos participantes; produzir e disseminar conhecimento teórico e teórico-prático - publicações em revistas científicas e produção de materiais de divulgação de experiências de qualidade (documentário; e-book) nas comunidades académicas, profissionais e cívicas através de Municípios, Instituições Culturais e Ambientais.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) definem Comunidades de Prática como “grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área, interagindo de forma permanente” (p.4). Webber (2016) releva como ingredientes para o desenvolvimento do sentido de comunidade: o comprometimento, a integração das necessidades, uma conexão emocional e influência dos seus membros. Os membros de uma Comunidade de Prática têm um interesse comum, estão comprometidos em aprender juntos, em partilhar e aprofundar conhecimentos que podem repercutir nas suas práticas. 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.

A CoP tem o potencial de integrar todas as componentes consideradas necessárias à aprendizagem: um domínio, uma comunidade e uma prática (Wenger, 1998), propiciando o desenvolvimento de uma identidade profissional. O domínio refere-se à área de conhecimento do interesse da comunidade, conferindo a sua identidade e definindo as temáticas que a comunidade pretende abordar. A comunidade refere-se ao grupo de pessoas para quem o domínio, as relações entre os participantes e a definição de fronteira entre o interior e o exterior são relevantes. E a prática refere-se ao corpo de conhecimentos, métodos, ferramentas, histórias, casos, documentos que os membros da comunidade

partilham, sobre os quais refletem e desenvolvem em conjunto. A colaboração entre pares, incorporando especialistas, que partilham um compromisso, um repertório e uma missão (Wenger, 1998) confere grande potencial formativo à CoP no que respeita à qualidade da aprendizagem dos alunos e à formação permanente de educadores/as.

Para Wenger (1998), viver é um processo constante de negociação de significado. É por meio desse processo que experimentamos o mundo e o nos envolvemos significativamente. Nesse sentido, o processo de negociação de significados é dinâmico e conduz a novas negociações e significados, ao mesmo tempo que o significado não existe em nós nem no mundo, mas antes numa relação dinâmica de viver no mundo. Este autor faz referência aos processos de participação e reificação como uma condição dual para a negociação de significado. Nessa interação, participação e reificação são, ao mesmo tempo, distintas e complementares. A reificação, corresponde ao processo de dar forma à experiência, produzindo materiais que refletem esta experiência, sendo fundamental pois toda a comunidade produz abstrações, instrumentos, símbolos, relatos, termos e conceitos que dão corpo (reificam) à prática. Deste modo, a reificação envolve processos que incluem fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, além de perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decifrar e reestruturar, e corresponde a uma parte importante da atividade da comunidade.

A CoP configura um espaço privilegiado para a negociação de significados em momentos de discussão, de reflexão e de partilha de experiências sobre práticas em Educação de Infância, no âmbito da educação para a sustentabilidade. Nesta linha, desafiamos os educadores/as de infância a, juntamente com as crianças, repensar a humanidade e as suas relações com o mundo e a responsabilizar-se pelo seu cuidado.

Haraway (2008, 2016), mostra-nos a importância de “ficar com o problema”, onde o objetivo não é a busca pela solução final para os problemas ambientais, através da heróica liderança humana, mas sim procurar uma meta mais modesta, de aprender a conviver com as outras espécies do planeta, de forma que todos possam florescer.

Neste sentido, desafiamos a Comunidade de Prática a pensar em pedagogias do mundo comum (Pacini-Ketchabaw, 2013; Nxumalo & Pacini- Ketchabaw, 2015; 2017; Nxumalo, 2017; Taylor, 2017; Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2019), onde as crianças (e educadores/as) aprendem *com* as outras espécies, entidades e forças (e não apenas *sobre* elas).

Esta perspetiva confronta o pressuposto de uma agência coletiva (Latour, 2004) onde não são apenas os humanos a terem a capacidade de agir. A aprendizagem emerge das relações que ocorrem entre todos (humanos e mais que humanos).

O desafio central é, desta forma, promover encontros e o envolvimento das crianças com o mundo natural, através de conexões e experiências participadas desenhadas numa gama de perspetivas e múltiplas possibilidades de tomada de decisão do currículo (Giugni, 2011), que potenciem o sentido de pertença que os levará ao devir mundano (become with e become worldly; Haraway, 2008, 2016).

Construir a sustentabilidade desde a infância passa por unir forças com todas as espécies, numa relação simbiótica, para aprender a responder aos problemas deste mundo

que alterámos e danificamos, ou como refere Haraway (2016), criar a habilidade de resposta (response-ability) para uma recuperação e recomposição parcial.

Assumimos que as pequenas situações vividas em contexto de Jardim de Infância não acabam com os problemas nem encontram as soluções finais para a vulnerabilidade do planeta, mas acreditamos que são um caminho, uma direção para aprender com o que está a acontecer, olhando para o nosso lugar no mundo, e onde as crianças compreendem que a sua ação sobre a natureza tem consequências.

Nesta perspetiva, a Comunidade de Prática requer *simpoiesis* (Haraway, 2016), ou fazer-com, ao invés de autopoiese ou autocriação, onde o pensamento coletivo com o mundo (Stengers, 2015), permite aprender a ser afetado pelo mundo (Latour, 2004), gerando um compromisso de florescimento renovado de todas os seres que coabitam o planeta. A educação para a sustentabilidade, neste contexto, começa por projetar um currículo que estimule uma transformação da relação afetiva das crianças com a natureza (Siraj-Blatchford, & Pramling Samuelsson, 2015). Ainda, esta deve incorporar uma visão da criança cidadã (Folque et al., 2017, 2018), o que implica proporcionar aprendizagens ativas e experienciais, fortalecendo a relação do ser humano com o meio cultural e natural (Ilhéu & Valente, 2019; Pedrosa et al., 2017) e estimulando comportamentos sustentáveis (Folque & Oliveira, 2016; Folque et al., 2017).

Recorremos a diferentes modos de Escuta das Crianças como forma de dar resposta aos objetivos propostos na investigação, caracterizadas por participações verbais e não verbais das crianças durante as atividades encarados como meios privilegiados para compreender os significados e as conceções que se vão construindo no que respeita à relação das crianças com o meio que as rodeia (Folque, 2010).

Surge, igualmente a utilização de uma abordagem Mosaico que combina metodologias tradicionais como a observação e entrevista com a introdução de ferramentas participativas (câmaras, passeios, mapeamento) assim como o desenho e a dramatização (Clark, 2001).

Em complementaridade, a cartografia infantil, surge também como um modo de investigação que acompanha os encontros das crianças com o mundo. É um modo de investigação que permite a imersão e experimentação com o mundo e na valorização de uma visão múltipla - estética, pedagógica e ecológica (Folque & Bezelga, 2017). Almeida & Damásio (2020) acrescentam que a cartografia infantil se caracteriza por, "mais do que observar um objeto estático, observar movimentos, encontro, relações entre as crianças e o coletivo. Assim, as cartografias infantis residem no acompanhamento de processos através dos quais as crianças se movimentam, afetam, relacionam e encontram com o mundo e não na forma como as crianças representam esses mesmos objetos" (p.4)

É nosso pressuposto que somente juntos, em comunidade, podemos fazer face a este problema tão complexo e multifacetado que é educar para a sustentabilidade. Aqui, a formação de educadores/as de infância tem um papel primordial na busca de diversos modos de escutar as crianças, dando-lhes a oportunidade de participarem ativamente no mundo que as rodeia, tornando-se parte dele e responsabilizando-se pela procura de soluções para os seus problemas.

Referências

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Almeida, T., & Damásio, S. (2020). Cartografias Infantis: entre o espaço e a criação de outros mundos possíveis. *Escola Moderna*, 8, 21-28
- Andersen, L. B., Danholt, P., Halsov, K., Hansen, N. B., & Lauritsen, P. (2015). Participation as a matter of concern in participatory design. *Co-Design*, 11(3-4), 250-261. <https://doi.org/10.1080/15710882.2015.1081246>
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The Mosaic approach. *Child Care in Practice*. 7(4), 333-341.
- Elliott, S., & Davis, J. (2009) Exploring the resistance: an Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65-77. <https://eprints.qut.edu.au/28267/>
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, 2, 773-810. Conselho Nacional de Educação.
- Folque, M. A., & Bezelga, I. (2017). Percursos e Encontros no Centro do Mundo. In M. A. Folque & I. Bezelga (Org.) *Traços de Ar, Terra, Água, e Fogo na perspetiva de crianças*, 5-7. Universidade de Évora
- Folque, M. A. (2010). Interviewing children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford. (Eds.) *Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice*, 239-260. McGraw-Hill Education.
- 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*, 67-81. Routledge.
- Folque, M. A., & Oliveira, V. (2016). Early Childhood Education for Sustainable Development in Portugal. In J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban, & E. Park (Eds.). *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*, 103-122. Springer.
- Folque, M. A., Aresta, F., & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.
- Freitas, M. (2004). A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de professores. In *Perspetiva*, 22(2), 547-575. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9666>

- Giugni, M. (2011). Becoming worldly with': an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.11>
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis University
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble - Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press
- Ilhéu, M., & Valente, M. (2019). O Empirismo Delicado e o Romance na Educação para a Sustentabilidade. In A. Neilson e J. E. Silva (Eds.), *Ensaiai Arte e Ciência para religar natureza e cultura*, 57-69. Teatro do Frio.
- Latour, B. (2004). *Políticas da natureza - Como associar as ciências à democracia*. Editora Unesp Digital.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação Real*, 44 (3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nxumalo, F. (2017), Stories for living on a damaged planet: Environmental education in a preschool classroom, *Journal of Early Childhood Research*, 16(2).
- Nxumalo, F., & Pacini-Ketchabaw, V. (2017). "Staying with the trouble" in child-insect-educator common worlds. *Environmental Education Research*, 23(10), 1414-1426. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325447>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1978). *The Final report: International Conference on Environmental Education*. https://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de aprendizagem*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/325571160_Educacao_para_os_Objektivos_de_Developolvimento_Sustentavel_Objektivos_de_aprendizagem
- Pacini-Ketchabaw, V. (2013). First Frictions in Forest Pedagogies: Common Worlds in Settler Colonial Spaces. *Global Studies of Childhood*, 3(4). <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.4.355>
- Pedroso, J. (Coord.), Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

- Recomendação n.º 1/2020 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: II série, n.º 24.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018. Diário da República: I série, n.º 135.
- Rodriguez, E., Ponte, J., & Martinez, P. (2017). An Approach to the Notion of Reflective Teacher and Its Exemplification on Mathematics Education. *System practice and action research*, 30, 85–102. <https://doi.org/10.1007/s11213-016-9383-6>
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, J., & Pramling Samuelsson, I. (2015)., *Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: A UNESCO Background Paper*. <https://www.researchgate.net/publication/283152509>
- Stake, R. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso.
- Taylor, A., & Pacini-Ketchabaw, V. (2019). *The Common Worlds of Children and Animals - Relational Ethics for Entangled Lives*. Routledge
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461.
- Stengers, I. (2015). *No Tempo das Catástrofes*. CosacNaify.
- Webber, E. (2016). *Building successful communities of practice: Discover how connecting people makes better organizations*. Drew London Ltd.
- 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.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. <http://hdl.handle.net/10451/3704>