

# **Prática de ensino e estágio supervisionado como participação em comunidade e prática: examinando uma proposta para licenciaturas em ciências**

## **Teachers' internship as participation in a community of practice: examining a proposal for preparation programs for science preservice teachers**

**Claudia Sepulveda**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
causepulveda@ig.com.br

**Charbel Niño El-Hani**

Universidade Federal da Bahia  
charbel.elhani@gmail.com

### **Resumo:**

Neste artigo, são apresentados argumentos a favor de um modelo de organizar a prática de ensino e os estágios supervisionados, em termos institucionais e curriculares, como experiência de engajamento e participação dos estudantes de licenciatura em ciências em comunidades de prática que integrem a aprendizagem de futuros professores (novatos) com a aprendizagem de professores experientes da educação básica (veteranos) e de professores da universidade, formadores de professores e pesquisadores em educação. Argumentamos que tais comunidades podem ao mesmo tempo alimentar e ser alimentadas por grupos colaborativos de pesquisa que integrem estes atores em torno da investigação de inovações educacionais.

**Palavras-chaves:** Prática de ensino, estágio supervisionado, comunidades de prática, grupos colaborativos de pesquisa, formação de professores de ciências.

### **Abstract**

In this article we argue that science teachers' internship could be organized as experiences of engagement and participation of science preservice teachers in communities of practice that integrates prospective teachers (novices) learning with learning of experienced secondary education teachers (veterans) and university teachers who act as teacher educators and educational researchers. Such communities can both feed and be fed by collaborative research teams that integrate these actors around research on educational innovations.

**Key words:** Teaching practice, communities of practice, collaborative research teams, science teacher education

## Introdução

Na literatura sobre formação de professores no Brasil, um dos temas mais recorrentes é a defesa de que a prática de ensino e, mais especificamente, o estágio curricular supervisionado são imprescindíveis para a formação docente, especialmente tendo em vista a perspectiva da formação reflexiva que se opõe à racionalidade técnica (KRASILCHIK, 2008). No entanto, esta mesma literatura aponta uma série de desafios à realização dos estágios decorrentes do duplo lócus institucional da prática de ensino, na escola e na universidade.

Alguns destes desafios são circunstanciais, mas recorrentes, a exemplo do descompasso entre os calendários acadêmicos destas duas instituições, enquanto outros são mais estruturais e relativos a condicionantes epistemológicas, políticas e institucionais. Entre estes últimos estão tanto as causas como as consequências da frequente e generalizada ausência de relações colaborativas entre universidade e escola na organização do estágio curricular supervisionado.

Ferreira, Vilela e Selles (2003) realizaram um levantamento das formas de organização dos estágios e suas finalidades nos textos da III, IV e V Escolas de Verão para professores de Práticas de Ensino de Biologia, Física Química e áreas afins, tendo como foco as relações que estabelecem com o contexto escolar. As autoras encontraram duas categorias: modalidades que buscam criar oportunidades de vivências pedagógicas e aquelas que priorizam a pesquisa como componente formativo. Segundo a análise das autoras, nestas duas modalidades, a prática de ensino tem enfrentado dificuldades em superar o modelo da racionalidade técnica pelas seguintes fatores: se distanciam da escola como *locus* privilegiado de formação, secundarizam o papel dos professores da educação básica na formação do licenciando, e não dialogam com os saberes experienciais destes atores, atribuindo-lhes menor legitimidade em relação àquela atribuída aos saberes acadêmicos.

As práticas de ensino que buscam promover vivências pedagógicas, a despeito de buscarem maior imersão do licenciando na escola, não implicam necessariamente relações colaborativas entre a universidade e a escola, uma vez que, os materiais didáticos e as atividades desenvolvidas pelo estagiário frequentemente tomam como base as temáticas que a universidade julga relevantes para o ensino de biologia. As experiências que elegem a pesquisa como estratégia de formação, por sua vez, têm se pautado na suposição de que cabe à universidade encaminhar soluções para os problemas da escola.

Esta relação unilateral entre universidade, em alguns casos, é responsável pela desconfiança e pelo descontentamento de professores da educação básica com a universidade (KRASILCHIK, 2008), que os levam até mesmo a não receber e orientar estagiários. Em grande medida, explica também os inúmeros relatos de experiências frustrantes dos estudantes de licenciatura com o contato inicial com a sala de aula. Frequentemente, eles depositam grandes expectativas em relação às propostas pedagógicas que são elaboradas no contexto acadêmico da universidade, sem colaboração com os professores da educação básica, as quais lhes são apresentadas como inovadoras, mas que, no entanto, quando aplicadas em salas de aulas reais, não alcançam os resultados esperados, ou se mostram inviáveis mesmo antes de serem aplicadas. Por fim, a ausência de socialização e de relações colaborativas com seus futuros e experientes pares priva os licenciandos de compreender os dilemas e as razões que estão subjacentes às decisões docentes que são tomadas nas salas de aula em que realizam seus estágios e suas implicações éticas, e, além disso, limita a identificação profissional destes estudantes com a docência (ZEICHNER, 2008; FERREIRA, VILELA, SELLES, 2003).

Neste artigo, pretendemos argumentar que um caminho promissor para o enfrentamento destes desafios é a busca de um modelo de conceber e organizar a prática de ensino pautado

em dois investimentos: (1) a promoção de experiências de engajamento e participação dos estudantes de licenciatura em comunidades de prática que integrem a aprendizagem de futuros professores (novatos) com a aprendizagem de professores experientes da educação básica (veteranos) e de professores da universidade, formadores de professores e pesquisadores em educação; e (2) a formação de grupos colaborativos de pesquisa que integrem estes atores em torno da investigação de práticas inovadoras.

Para tanto, apresentaremos uma interpretação do conceito de comunidades de prática e sua apropriação pela literatura sobre formação docente, e em seguida analisaremos alguns resultados da participação de estudantes de licenciatura de biologia em uma comunidade virtual de prática, e em um grupo colaborativo de pesquisa em inovações educacionais em Ciências e Biologia. Concluímos com a apresentação de uma proposta de como a prática de ensino pode ser organizada em termos institucionais e curriculares como participação em comunidades de prática.

## **Comunidades de prática, aprendizagem situada e formação docente**

As comunidades de prática são entendidas por Lave e Wenger (1991) como grupos de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências que colaboram ativamente, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo.

O conceito de comunidade de prática (CoP) foi introduzido por estes autores como um dos elementos que estruturam sua teoria social da aprendizagem. Nesta teoria, a aprendizagem é situada em trajetórias de participação em um mundo social ou, mais especificamente, no interior de CoPs. A aprendizagem pode ser assim descrita como uma trajetória na qual os aprendizes se movem de uma participação periférica legítima para uma participação socialmente plena em tal prática, como constituída num dado momento histórico.

Um aspecto distintivo da aprendizagem situada em CoPs é a noção de currículo aprendido. Segundo Lave e Wenger (1991), as oportunidades de aprendizagem em uma CoP derivam de uma circulação de conhecimentos e práticas entre aprendizes e entre pares mais próximos. Mais do que provê-los de ensinamentos, a importância da relação do mestre com os aprendizes reside em conferir-lhes um acesso legítimo à participação na comunidade. Como participantes periféricos legítimos, os aprendizes podem ter uma visão de qual é a dimensão do empreendimento como um todo a ser realizado para se tornar competente em uma prática social, bem como ter em mente as metas de formação a serem perseguidas. Assim, o currículo vai se constituindo e se cumprindo na medida em que oportunidades de engajamento na prática vão ocorrendo. A prática na comunidade gera, portanto, um currículo em potencial que deve ser aprendido pelos novatos que têm sua participação periférica legitimada.

Desta perspectiva, a organização de processos formativos deve buscar modos inventivos de engajar os aprendizes em práticas sociais significativas, de promover acesso a recursos que aumentem sua participação nestas práticas sociais e de envolvê-los em ações, discussões e reflexões que façam diferença para a comunidade em que estão engajados, além de abrir seus horizontes de modo que sigam trajetórias de aprendizagem com as quais se identificam (WENGER, 1998).

Diante do descontentamento com a abordagem individualista da formação de professores, educadores têm se apoiado nas ideias de Lave e Wenger para construir, aplicar e investigar propostas de transformação de programas de cursos de formação de professores em

comunidades de aprendizagem que integrem a aprendizagem de futuros professores com a aprendizagem de professores experientes e formadores de professores (BARAB *et al.*, 2002).

Uma destas experiências tem sido investigada por Barab e colaboradores (2002). Trata-se de uma comunidade de professores criada e mantida pela Faculdade de Educação da Universidade de Indiana (EUA) como um programa preparatório para a obtenção da certificação para a docência na educação secundária. O programa é uma alternativa ao programa tradicional de formação de professores, ao qual os estudantes aderem de modo voluntário. Eles se agregam a uma comunidade em andamento e se mantêm como membros desta comunidade durante 2 a 4 anos. Em termos de organização curricular, em lugar de seguir uma sequência de componentes curriculares comuns aos cursos profissionais, os estudantes participam durante 4 anos de um seminário em andamento com pares mais ou menos experientes. Este seminário é organizado por um professor da universidade que desempenha o papel de facilitador. Além disso, os estudantes escolhem um professor da educação básica do qual serão aprendizes durante seu processo de preparação. As únicas aulas tradicionais que eles têm são aquelas relativas aos cursos de metodologia e um curso de método de leitura. Os estudantes obtêm sua certificação ao completar as 30 expectativas do programa, as quais são documentadas em um portfólio em que são apresentadas evidências de que estas 30 metas formativas foram atingidas.

Barab e colaboradores (2002) observaram que o processo de aprendizagem como membro da comunidade tem ocorrido por meio de relações reflexivas entre a participação na comunidade escolar e no seminário na universidade, assim como pelas ações e práticas reflexivas requeridas para a construção do portfólio. Nos seminários, instalou-se uma dinâmica na qual os participantes não só compartilhavam suas experiências pessoais como também se engajavam em discussões educacionais, gerando uma interrelação entre experiência, reflexão e produção de significado, de modo a criar um terreno fértil não só para conteúdos de aprendizagem como para a (re)construção de identidade de professor dos membros participantes. Com base nestas observações, os autores propõem que a aprendizagem como co-participação como membro de uma CoP pode prover um modelo útil para programas de formação de professores, dado que a comunidade não só provê um rico “contexto” para situar “conteúdos”, como define, reciprocamente, tanto o conteúdo como o contexto.

## **Participação de estudantes de licenciatura em biologia numa comunidade virtual de prática e num grupo colaborativo de pesquisa**

Com o objetivo de oferecer mais elementos para o exame da potencialidade de organizarmos a prática de ensino nos cursos de licenciatura em ciências por meio do engajamento de estudantes em CoPs, nesta seção apresentamos uma breve análise da experiência de engajamento de estudantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas em uma comunidade virtual de prática e alguns de seus desdobramentos.

Trata-se de uma CoP desenhada e implantada, em 2007, como ferramenta para diminuição da lacuna pesquisa-prática no ensino de Biologia (EL-HANI; GRECA, 2011), reunindo pesquisadores, pós-graduandos e graduandos ligados a dois grupos de pesquisa, e professores de ciências e biologia em serviço e formação inicial. Construída no sistema de gerenciamento de cursos Moodle <sup>TM</sup> (<http://moodle.org>), a ComPrática (<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=8823>) se encontra abrigada em um ambiente cooperativo de aprendizagem que permite comunicação multidirecional, tanto assíncrona, por meio de fóruns, quanto síncrona, por intermédio de chats, além de outras funcionalidades.

O funcionamento desta comunidade e a participação de seus membros têm sido investigados (EL-HANI E GRECA, 2011) e os resultados permitem concluir que a comunidade tem se constituído efetivamente numa CoP, conforme definida por Lave e Wenger, mostrando-se um espaço propício para o compartilhamento de experiências pessoais, acesso a recursos e produções textuais de qualidade, e colaboração na resolução de problemas concretos da sala de aula. Entre dezembro de 2007 e abril de 2009 (período já investigado sistematicamente), foram identificadas 27 mensagens de licenciandos nas quais estes colocavam dúvidas e preocupações acerca de suas primeiras experiências em sala de aula, ou relatavam tensões, conflitos e dificuldades que estavam enfrentando na transição da formação inicial para a prática docente.

Desde este período, a frequência destas mensagens tem aumentado em decorrência do maior ingresso de licenciandos de biologia da Universidade Estadual de Feira de Santana, motivados a participar da comunidade durante as aulas das disciplinas de estágio supervisionado, como uma atividade complementar à observação da prática docente no espaço da escola.

Uma breve análise das atividades realizadas por estes estudantes na comunidade mostrou que, a despeito de alguns deles, apresentarem uma participação silenciosa, alguns participaram de forma bastante ativa, iniciando tópicos de discussão, estendendo polêmicas ocorridas nas disciplinas cursadas na universidade para apreciação dos membros da comunidade, solicitando apreciação e sugestões para sequências didáticas que estão planejando aplicar em seus estágios, e pedindo auxílio para planejamento de aulas e unidades didáticas. Abaixo, reproduzimos exemplos de mensagens na ordem respectivas destes temas:

Hoje na aula de estágio, gerou uma polêmica a respeito de interdisciplinaridade, e gostaria de saber de vocês já que ainda não atuamos em sala de aula. Qual a opinião a respeito de Interdisciplinaridade? É realmente possível se trabalhar com esta? Quais os critérios, vantagens e desafios? Abç, a todo@s (JES, 28 de abril de 2010)

Sou licencianda em Biologia e estou fazendo a disciplina de estágio em Biologia (Regência). Estamos querendo aplicar uma sequência didática sobre Herança e Hereditariedade para os estudantes de Biologia do 1º ano do Ensino Médio (...) Estávamos discutindo a sequência e foram surgindo algumas opiniões dos colegas da disciplina. Um deles sugeriu que fosse incluído (sic) textos de mídia na sequência a fim de proporcionar contextualização (...) ao tratar de problemas relativos a (sic) variação genética. (...) Nesse sentido, é que venho solicitar a vocês sugestões, recursos didáticos... que venham contribuir com a sequência. (TA, 12 de setembro de 2010)

Estou começando meu estágio supervisionado e por destino peguei uma turma de 8ª série, e assim tenho que ministrar aulas de física e química, coisa que não tenho nenhuma experiência e muito menos conteúdo, pois não temos disciplinas desse tipo no curso de biologia. Estou meio perdida, estou estudando o assunto, mas queria saber o que fazer pra tornar a aula mais dinâmica e prática. Em física vou começar energia sonora e luminosa e química estou em ligações e reações... Alguma sugestão, algum recurso?? (TM, 5 de novembro de 2008)

Esta participação tem apresentado um potencial significativo na promoção de desenvolvimento profissional dos licenciandos, na medida em que eles, de fato, recebem dentro da comunidade apoio e sugestões, tanto de professores em serviço, como de professores universitários engajados na formação de professores. Esta parece ter sido a experiência da estudante cujo relato é reproduzido abaixo:

O maior ganho que pude ter dessas aulas [de estágio] foi conhecer a comunidade virtual de prática. Eu me sentia meio desmotivada com a docência, e também tinha muito medo de ser professora. Mas a partir do momento que conheci a comunidade virtual de prática, não sei se é este o termo certo, mas me senti amparada. Lá pude ver que não estava sozinha em relação à prática de ensino, quando vi que existiam

peessoas que compartilhavam experiências em sala de aula, que investigavam a prática de ensino e eu como simples licencianda poderia participar daquilo, foi realmente muito bom. ( RL, relato escrito em relatório para Estágio Supervisionado)

A referida comunidade virtual de prática foi criada com a expectativa de que a interação entre seus membros pudesse gerar projetos de pesquisa colaborativos, situados em sala de aula. Apenas quatro meses após seu começo, esta oportunidade surgiu a partir da mensagem de uma professora sobre o potencial didático de um texto de divulgação científica a respeito da modificação genética de bactérias para a produção de hidrogênio, a qual levou ao planejamento de uma sequência didática sobre metabolismo energético. A partir daí, foram realizadas discussões no ambiente virtual e reuniões presenciais entre membros da comunidade para planejar a investigação desta e de outras inovações educacionais nascidas nas interações da comunidade. Esta interação deu origem a um grupo colaborativo de pesquisa que desde 2009 tem integrado professores da educação básica, estudantes de graduação (incluindo licenciandos) e pós-graduação e pesquisadores de duas universidades públicas na investigação de inovações educacionais para o ensino de ciências e biologia (EL-HANI, et. al., 2011).

Alguns estudantes do referido curso de licenciatura em biologia têm realizado a prática de ensino e/ou suas monografias de final de curso no contexto da aplicação e avaliação das sequencias didáticas investigadas pelo grupo colaborativo por meio da abordagem da *design research* (Plomp, & N. Nieveen, 2009). Experiências como estas têm propiciado aos estudantes de licenciatura realizar pesquisas e práticas de ensino que respondem a perguntas geradas de modo legítimo junto aos professores da educação básica e que podem, portanto, contribuir de modo efetivo para o trabalho docente nas escolas em que realizam a pesquisa e/ou o estágio. Este tipo de relação colaborativa tem tido sucesso em ajudar os futuros professores a “compreenderem as razões e as racionalidades que estão subjacentes às diferentes escolhas que são feitas nas salas de aula”, o tipo de prática reflexiva que, segundo Zeichner (2008, p. 544), pode promover um real desenvolvimento profissional, ao ajudá-los a “enxergar possibilidades, a ver o que é e o que não é inevitável”.

## **A prática de ensino como participação em uma comunidade de prática: uma proposta**

Tendo em vista os princípios de organização de processos formativos consistentes com a aprendizagem situada em CoP e os resultados das experiências formativas relatadas acima, nas quais aqueles princípios são utilizados, esboçamos uma proposta inicial de organização curricular das 400h de prática de ensino e de parte das 400h de estágio curricular supervisionado (Parecer CNE/CP 21/2001) por meio da promoção e acompanhamento de trajetórias de participação dos estudantes em CoPs.

Consideramos que a condição primeira para que tal proposta possa vir a ter viabilidade é a formação de CoPs que integrem professores da universidade responsáveis pela prática de ensino – os quais, em princípio, são pesquisadores, no caso específico, em ensino de ciências –, professores da educação básica e estudantes da licenciatura. Espera-se que a formação destas comunidades possa ter início em experiências anteriores de relação, se não colaborativas, ao menos cooperativas<sup>1</sup>, entre professores da universidade e da educação básica

---

<sup>1</sup> Cooperação implica a reunião de uma ou mais pessoas com práticas sociais autônomas que se ajudam umas as outras na realização de tarefas cujas finalidades não foram negociadas conjuntamente. Na colaboração, por sua vez, todos trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente para atingirem metas comuns, negociadas pelo

propiciada por meio da orientação de estagiários, participação em projetos de pesquisa e/ou cursos de formação profissional.

Como na experiência relatada anteriormente, estas comunidades podem ser abrigadas em ambientes virtuais cooperativos de aprendizagem que permitam não só comunicação assíncrona entre seus membros como discussões por meio de chats, eventualmente complementadas por meio de reuniões presenciais. Propõe-se que alguns processos de cooperação entre os membros participantes – troca de informação, compartilhamento de materiais didáticos, discussão de diretrizes curriculares - gerem projetos coletivos de elaboração, aplicação e avaliação de inovações educacionais em salas de aulas, estabelecendo-se assim relações de colaboração em torno de investigações situadas em sala de aula. Deste modo, a formação destas CoPs pode vir a alimentar a formação de grupos colaborativos de pesquisa, ao tempo em que as relações e ações destes grupos também alimentam a interação nas comunidades.

Em termos de organização curricular, propõe-se que os alunos sejam orientados a ingressarem nas CoPs desde o primeiro ou segundo semestre do curso, como parte das atividades da prática de ensino como componente curricular. A expectativa é a de que, inicialmente, os estudantes tenderão a ter participação silenciosa, mas com o tempo deverão começar a participar mais ativamente em relações de cooperação – seja emitindo opiniões sobre estratégias didáticas e recursos didáticos compartilhados na comunidade, seja compartilhando alguns destes materiais. À medida que cursam disciplinas na licenciatura que não só apresentem fundamentos da educação, mas também solicitem que discutam e vivenciem aspectos da docência, estes estudantes tenderão a transitar para uma participação mais plena, colocando dúvidas, levantando temas para debates, até mesmo propondo ou engajando-se na realização de pequenos projetos de pesquisa em colaboração com professores das escolas participantes da comunidade. Neste momento, o aluno deverá escolher um professor da educação básica com o qual trabalhará de modo colaborativo num projeto desta natureza e que o orientará em sua inserção no cotidiano do trabalho docente na escola. Desse modo, uma relação produtiva entre licenciando e professor da educação básica poderá ser estabelecida, no contexto de um processo tanto de formação quanto de pesquisa educacional, situado na sala de aula, e aproximando escola e universidade numa relação mais horizontal, menos hierarquizada.

A trajetória de participação dos estudantes na CoP e o engajamento em projetos de pesquisa situada em sala de aula na escola deverão ser acompanhados por professores tutores da universidade – os mesmos que nos modelos de formação vigente assumem a supervisão de estágio supervisionado e as disciplinas de prática de ensino ou prática educativa. O cumprimento dos créditos (400h) referentes à prática de ensino como componente curricular podem ser computado pelo histórico de participação na CoP, seja em reuniões presenciais ou nas ações de participação na comunicação no ambiente virtual. No caso do ambiente virtual ser abrigado no sistema *moodle*, é possível obter um relatório das ações de cada participante. As atividades de planejamento, aplicação e investigação de inovações educacionais no âmbito da participação nos projetos de pesquisa situados em sala de aula, realizados em colaboração com professores da educação básica, seriam computadas nas 400 horas de estágio supervisionado. À semelhança do programa de formação de professores investigado por Barab e colaboradores (2002), a avaliação dos estudantes pode ser realizada a partir da análise de um portfólio, no qual eles devem apresentar evidências de que alcançaram as metas de formação, estabelecidas em diálogo com seus tutores.

---

grupo, e dividem a responsabilidade e autoridade na tomada de decisões a respeito de uma prática comum. (ver Hord, 1986)

Esta nos parece uma proposta promissora para enfrentar os desafios da prática de ensino e do estágio curricular supervisionado na formação docente, que merece discussão e elaboração adicional, bem como implementação em programas de formação de professores, em caráter experimental, sob investigação cuidadosa de seus impactos na escola, na formação de professores e na pesquisa educacional.

## Referências:

BARAB, S.A.; BARNETT, M.; SQUIRE, K. Developing an Empirical Account of a Community of Practice: Characterizing the Essential Tensions. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 11, n. 4, p. 489-542, 2002.

EL-HANI, C.; GRECA, I. M. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em Biologia. **Ciência e Educação**, v. 17, n.3, p. 579- 601, 2011.

EL-HANI, C; SEPULVEDA,C.; ALMEIDA, M. C.; REIS, V.P.G.S; MUNIZ, C.R.R.; CARNEIRO, M. DA C. L.; TELES-JUNIOR,J.B. A natureza da pesquisa docente: a experiência de um grupo colaborativo de pesquisa. In: Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências (ENPEC); Campinas: ABRAPEC, 2011.

FERREIRA, M. S. ; VILELA, M. L. ; SELLES, S. E. . Formação docente em Ciências Biológicas: Estabelecendo relações entre a Prática de Ensino e o contexto escolar. In: Sandra Escovedo Selles; Marcia Serra Ferreira. (Org.). **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. 1ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2003, v. 1, p. 29-46.

HORD, S. A synthesis of research on organizational collaboration. **Educational Leadership**, v.43, p.22–26. 1986.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP. 2008. pp.167-179.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press.1991.

PLOMP, T. Educational Design Research: an Introduction. In: PLOMP, T. NIEVEEN. N. **An introduction to educational Design Research**, Enschede: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development. pp. 9-35. 2009.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 149-163.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Eduação & Sociedade**. vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.