

O PIBID enquanto uma casa comum para a formação docente

PIBID as a common home for teacher education

El PIBID como una casa común para la formación docente

Eliasaf Rodrigues de Assis¹
Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz²

Resumo

O artigo discute a lacuna entre teoria e prática na formação inicial de professores, fenômeno identificado em diversas profissões e presente em diferentes países. A partir de revisão bibliográfica, demonstra-se como a *theory-practice gap* e seu efeito mais evidente — o choque de realidade — afetam docentes iniciantes, ampliando a sensação de despreparo, a evasão profissional e a rotatividade nos primeiros anos de carreira. Dialogando com autores como Freire, Schön e António Nóvoa, argumenta-se que a supervvalorização da teoria, dissociada das demandas concretas da escola, fragiliza a construção da profissionalidade docente e aprofunda tensões subjetivas, emocionais e epistemológicas enfrentadas por licenciandos e egressos. Nesse contexto, o artigo analisa o conceito de “Casa Comum” ou “Terceiro Lugar” proposto por Nóvoa, entendido como um entre-lugar institucional capaz de articular Universidade, Escola e Profissão docente. Em seguida, examina o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública que se aproxima dessa concepção. Evidencia-se que o PIBID, ao promover imersão supervisionada no cotidiano escolar, favorece uma formação dialógica, integradora e reflexiva, reduzindo a distância entre saber acadêmico e prática educativa. Conclui-se que o programa constitui uma possibilidade concreta de mitigação do choque de realidade, fortalecendo a identidade profissional e contribuindo para a superação da dicotomia teoria–prática na formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Formação docente; Lacuna teoria–prática; PIBID.

Abstract

This article examines the persistent gap between theory and practice in initial teacher education, a phenomenon also observed in several other professions and across different countries. Based on a bibliographic review, it discusses how the theory-practice gap and its most evident consequence—the reality shock—affect beginning teachers, intensifying feelings of inadequacy, professional dropout, and early-career turnover. Drawing on authors such as Freire, Schön, and António Nóvoa, the article argues that the overemphasis on theoretical content, when dissociated from the concrete demands of school life, weakens the development of teacher professionalism and deepens the emotional, subjective, and

¹ Universidade Federal de Lavras –UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: eliasaf.assis@ufla.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4398>

² Universidade Federal de Lavras –UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: sayonaracruz@ufla.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3176-1270>

epistemological tensions faced by prospective and novice teachers. In this context, the article analyzes António Nóvoa's concept of a "Common House" or "Third Place," understood as an institutional in-between space that integrates University, School, and the Teaching Profession. It then examines the Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID) as a Brazilian public policy aligned with this vision. By promoting supervised immersion in everyday school practice, PIBID strengthens a dialogical and reflective approach to teacher education, reducing the divide between academic knowledge and professional practice. The article concludes that the program constitutes a concrete possibility for mitigating reality shock, supporting the construction of teacher professional identity, and contributing to overcoming the theory-practice dichotomy in teacher education in Brazil.

Keywords: Teacher education; Theory-practice gap; PIBID Program.

Resumen

Este artículo analiza la persistente brecha entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado, un fenómeno también identificado en otras profesiones y en diversos países. A partir de una revisión bibliográfica, se discute cómo la *brecha teoría-práctica* y su consecuencia más evidente, el *choque de realidad*, afectan a los docentes principiantes, intensificando sentimientos de incapacidad, abandono profesional y alta rotación en los primeros años de carrera. Dialogando con autores como Freire, Schön y António Nóvoa, el texto argumenta que la sobrevaloración de la teoría, cuando se desacopla de las demandas concretas de la escuela, debilita la construcción de la profesionalidad docente y profundiza tensiones subjetivas, emocionales y epistemológicas en estudiantes y recién egresados. En este contexto, el artículo examina el concepto de "Casa Común" o "Tercer Lugar" propuesto por Nóvoa, entendido como un espacio institucional intermedio que integra Universidad, Escuela y Profesión Docente. Posteriormente, analiza el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) como una política pública brasileña que se aproxima a esta visión. Al promover una inmersión supervisada en la práctica escolar cotidiana, el PIBID favorece una formación dialógica y reflexiva, reduciendo la distancia entre el saber académico y la práctica educativa. Se concluye que el programa constituye una posibilidad concreta para mitigar el choque de realidad, fortalecer la identidad profesional y contribuir a superar la dicotomía teoría-práctica en la formación docente en Brasil.

Palabras clave: Formación docente; Quiebra teoría-práctica; Programa PIBID.

Introdução

O texto que se vê em tela é o resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, que recortando o tema da lacuna entre teoria e prática na formação docente, busca compreender como ela não é exclusiva da área da educação ou do território brasileiro. Ao mesmo tempo, antecipando o que se lerá na conclusão, aponta-se para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma provável “casa comum” (Nóvoa, 1992, p. 16), uma política pública educacional que pode contribuir para uma

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1, e-1179, 2026.

articulação entre os processos formativos docentes iniciais e o saber prático existente na escola de educação básica.

A verdade está lá fora: a lacuna entre teoria e prática e o choque de realidade

*Hic sunt dracones.*³

A fim de construir-se um enquadramento sobre a lacuna entre teoria e prática no contexto da formação docente inicial, podemos situar a problemática em um contexto mais amplo. Esse hiato entre a teoria aprendida sobre uma profissão e a prática que esta tem no mundo real, por vezes descrito pela expressão *theory-practice gap*⁴ na literatura, se dá também em outras profissões, tais como a enfermagem (Scherer & Scherer, 2007), o exercício da psicologia em determinados ambientes de trabalho (De Greef, Crizelle; 2024) e a governança corporativa de TI (Ko; Fink, 2010). Nos artigos citados nota-se como, mesmo em áreas que pouco têm em comum, formadores de novos profissionais debatem o grau de preparo das formações de nível superior, perguntando-se se estão a desenvolver as competências profissionais apropriadas para que seus egressos adentrem no mundo do trabalho em suas respectivas profissões. Como um estado subjetivo partilhado por essas diferentes áreas há, entre os que iniciam as carreiras citadas, uma autopercepção da fragilidade de suas competências. Os relatos apontam para a manifestação de sentimentos de inaptidão para o enfrentamento do campo real do trabalho, uma constatação da desconexão do conhecimento teórico aprendido em suas formações inaugurais e o cenário que encontram lá fora, no mundo real em que a profissão é exercida. Esse estado de *reality shock* é também um desapontamento, uma regulação abrupta daquelas altas expectativas produzidas quanto ao próprio desempenho, durante a formação.

Nota-se, pelas profissões que se vê elencadas acima, que a desconexão entre teoria aprendida e prática profissional não é uma exclusividade da formação de professoras e professores. A *theory-practice gap* é um fenômeno presente em diferentes áreas, e pode ser definida como uma ausente ou débil concatenação de processos formativos, em especial

³ Traduzido do latim: “a partir daqui, haverá dragões”. Um aviso presente nos colofões dos mapas incompletos, avisando sobre perigos dos territórios não mapeados e inexplorados.

aqueles que modelam o ensino superior, e o cotidiano concreto que é experimentado no mundo do trabalho. Essa lacuna é a mesma que existe entre a abstração e a prática, entre experienciar um ambiente seguro e razoavelmente previsível, como estudante em uma sala de aula na universidade, e aquele espaço relevante e ao mesmo tempo imprevisível onde a profissão se realizará.

Dito isso, é possível refletir o quanto a lacuna entre teoria e prática é um ponto de atenção em processos formativos de diferentes profissões, e não uma exclusividade da formação docente brasileira. E mesmo quando nos atentamos para a área da educação, essa desconexão não é um problema endêmico brasileiro, mas tem proporções geográficas muito amplas. A *theory-practice gap* é foco de estudos recentes de pesquisadoras e pesquisadores da educação de diferentes países, tais como Admiraal et al. (2023), que publicaram um estudo analisando um universo de 77.000 docentes (distribuídos em 24 países europeus) que tivessem até 5 anos de experiência docente. A pesquisa identificou como a lacuna entre teoria e prática e seu derivado, o choque de realidade, ampliaram a desistência e rotatividade de docentes iniciantes:

Uma das razões para a relativamente alta rotatividade de professores iniciantes é a lacuna entre a teoria (abordada na formação de professores) e a prática (manifestada nas escolas). Essa lacuna é comumente chamada de choque de prática, realidade ou transferência e está relacionada à transição de aprendiz para profissional. (Admiraal; Kittelsen Røberg; Wiers-Jenssen; Saab, 2023, P. 1760)⁵

O choque de realidade ocorre por diversos fatores: a alta carga de trabalho, o descompasso que dificulta a aplicação do quadro teórico aprendido com a crua realidade escolar ou as pressões típicas de aclimatação de um iniciante em um corpo docente já estruturado. Os dados corroboram outra pesquisa, realizada na Bélgica, cujos objetivos eram encontrar maneiras de retenção, modos de ampliar a atratividade da carreira docente para evitar a evasão de docentes em começo de carreira⁶. Os autores concluíram que “para professores iniciantes, o ‘choque de prática’, onde a realidade do ensino difere

⁵No original: “One of the reasons for the relatively high turnover of beginning teachers is the gap between theory (as addressed in teacher education) and practice (as manifested in schools). This gap commonly is called the practice, reality, or transfer shock and relates to the transition from learner to professional.” Tradução dos autores.

⁶ O título completo é também uma explicitação dos objetivos: “O que funciona para reter professores iniciantes na profissão? Uma abordagem de métodos mistos para detectar fatores determinantes”.

significativamente das expectativas, pode levar à desmotivação e até mesmo à desilusão”⁷. (Göregen; Tanghe; Schelfhout, 2024, S.P.)

Os resultados encontrados nas investigações internacionais fazem pairar sobre a formação inicial de docentes críticas e análises severas. Segundo Nóvoa (2009, p.14), a preparação docente inicial das instituições de ensino superior padece de "um déficit de práticas na formação". E a etapa posterior à formação inicial, aquela em que, após empregar-se o egresso inicia a docência, não faz muito para atenuar o choque de realidade. Quando adentra a comunidade escolar, a pessoa docente que é iniciante nem sempre é recebida com a devida hospitalidade. É incomum que a indução docente, o processo em que recém-egressos são acolhidos e mentoreados recebendo atenção e feedback, ocorra de forma intencional e ordenada. O início na prática docente pode oscilar entre uma recepção fria e uma experiência traumática, o que dificulta a retenção de quem está começando.

E mesmo quando são bem recebidos, docentes iniciantes buscam recrutar nos arcabouços teóricos de suas formações iniciais os recursos para lidar com ambientes reais complexos. Mas nem sempre encontram (e como poderiam?) a teoria correspondente que seja relevante ao desafio que é percebido no real, onde é possível que o espontaneísmo e as práticas fundamentadas em “intuições” e saberes pessoais imperem. Esse quadro foi percebido por Gatti et al. (2019, p. 19), quando convocam a prática da docência a extrapolar esse estado:

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

É possível argumentar, em consonância com as autoras, que as formações precisam ampliar, não diminuir, fundamentos como os que foram apontados, ampliando exposições, reflexões e entregas que licenciandos em formação fazem de temas filosófico-sociais e histórico-psicológicos. Não é defensável um esvaziamento dos conteúdos teóricos, sacrificados para conceder espaço a um pragmatismo profissional. Caso incorra nesse erro de cálculo, a formação docente deriva-se no tecnicismo, empobrecendo seu caráter emancipador,

⁷ “For beginning teachers, the ‘practice shock’, where the reality of teaching differs significantly from expectations, can lead to demotivation and even disillusionment.” Tradução dos autores.

tornando-se mera reproduutora da realidade e empobrecendo as possibilidades de inovação. Antes, vale aqui reprimir, é necessário irrigar a experiência formativa inicial com o “domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas” (Gatti et al., 2019, p. 19), viabilizando possibilidades para que as ações educativas realizadas pelos egressos estejam conectadas às realidades contextuais que encontrarão no terreno da escola; terreno esse que, apresentando-se, por vezes, intrincado e enigmático, é atravessado pelos desafios geracionais, pelas remodelações da linguagem e as transformações vertiginosas da tecnologia.

Pensar formas de diminuir a intensidade do choque de realidade é também refletir sobre como colocar em diálogo duas realidades contextuais, aquelas da universidade com as da escola, como se verá na seção seguinte.

A relação teoria–prática e os desafios que apresenta na formação inicial de docentes

Decifra-me ou te devoro
Desafio da Esfinge de Tebas

Logo, a partir dos breves contornos feitos até este ponto, é possível consolidar este como um desafio central na formação da profissionalidade docente: encontrar soluções para romper com o estado de um saber estático, idealizado; e colocar em operação uma prática docente erigida como uma profissão que interfira na realidade social, em específico a escolar. E, ainda que preferencialmente deseje-se uma prática docente emancipadora, superar uma formação dada à inércia é um desafio mesmo em cenários de orientação política diferente. Como notou Freire (1997), o fazer pedagógico é necessariamente um ofício que exige ruptura com inação e complementaridade entre teoria e prática, independentemente da ideologia política encampada, pois o trabalho docente é lastreado em “saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora” (Freire, 1997, p. 23). Ele cita como exemplo ações práticas tais como cozinhar e velejar, para concluir que: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (p. 24). A compreensão freiriana sobre a teoria e a prática é que estas permanecem em uma relação encadeada, sem homogeneizar-se, mas aliançadas entre si. Essa aliança é estabelecida pela ação reflexiva e questionadora, que interroga tanto o saber (aquele que é aprendido nos cursos

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1, e-1179, 2026.

superiores), quanto o fazer (aqueles práticas consolidadas pelo costume na escola). Quando o saber dito “superior” não pode ser questionado ou atualizado pela reflexão dialética com o mundo real, ele descontextualiza-se, e torna-se erroneamente superior. E assim, reportando-se ao mito da Esfinge relembrado na epígrafe, tal saber nada decifra, não faz a devida leitura de mundo, nem comprehende o repertório das pessoas; a esfinge o devora.

Segundo McGarr, O’Grady e Guilfoyle (2017) quando o saber, isto é, a academia, é quem promove a cisão entre teoria e prática por desprezar essa última, há questões de autoridade e poder envolvidas. Essas questões podem permanecer submersas, invisibilizadas por raciocínios que buscam influenciar os interlocutores. O saber erroneamente superior, quando arroga sua autoridade final como formador de docentes, não está apenas discutindo um corpo teórico, contrapondo teorias. Está dilatando sua auto importância para transpor o vazio, a lacuna entre teoria e prática, assumindo que o conhecimento que detém é o conhecimento definitivo e relevante. Todo quadro teórico, é claro, é também o espelhamento de campos em disputa. Mas se buscar estabelecer, implacavelmente, sua autoridade teórica na formação docente, o saber acadêmico pode promover engajamento, em vez de reflexão crítica. É o que explicam os autores:

Assim, o engajamento com essa ‘teoria educacional’ pode não refletir necessariamente a rejeição ou aceitação desse corpo de conhecimento, mas sim uma disposição para aceitar a autoridade daqueles que definiram essa base de conhecimento. Em essência, o aluno-professor concorda com a autoridade do ‘formador de professores’ para definir qual é o conhecimento teórico relevante para os docentes?⁸ (McGarr, O’Grady e Guilfoyle, 2017, p. 2)

Essa acriticidade converte discentes em acólitos, seguidores da autoridade do formador em vez de aprendizes que estabelecem uma relação dialética com as teorias aprendidas. Nas estruturas simbólicas e hierarquizadas da vida acadêmica, essa prepotência da teoria pode ser aceita pelos alunos-professores (diríamos docentes em formação). Mas essa aceitação, comumente tácita, como costumam ser nos contextos em que o conhecimento equivale a poder, é uma ação oca naquele que é, de fato, o ambiente relevante para a

⁸ No original: “As such, engagement with this ‘educational theory’ may not necessarily reflect one’s rejection or acceptance of this body of knowledge but could rather reflect a willingness to accept the authority of those that have defined this knowledge base. In essence, does a student teacher assent to the authority of the ‘teacher educator’ to define what relevant theoretical knowledge is for teachers? Viewed through this lens of ‘knowledge as power’ (Foucault, 1982), the ‘theory-practice divide’ can be viewed not as a simple acceptance of relevant knowledge but instead an acceptance of the authority of others to determine what knowledge is relevant”. Tradução dos autores.

comprovação das teorias da educação: a escola.

Há paradoxos nesta relação entre formadores de docentes e os docentes em formação. Estes últimos tendem a reproduzir a maneira como foram ensinados, e não propriamente, reproduzem a teoria educacional que defendem. É um quadro paradoxal pois embora declarem, e por vezes, de fato, intencionem aplicar criticamente a teoria aprendida no mundo real do trabalho, eles resvalam para a aceitação da autoridade que os formou, e não aderem, propriamente, à aceitação do conhecimento acadêmico recebido. Este último, nem sempre é o fator teórico que é discutido com a realidade concreta. Explicando melhor, e retornando aos autores, o problema *da theory-practice gap* transcende a mera aceitação da teoria acadêmica como definitiva; ao observar mais detidamente a lacuna, como em um microscópio, é possível notar outras matizes:

Visto através dessa lente de 'conhecimento como poder' (Foucault, 1982), a 'lacuna teoria-prática' pode ser vista não como uma simples aceitação do conhecimento relevante, mas sim como uma aceitação da autoridade de outros para determinar qual conhecimento é relevante.⁹ (McGarr, O'Grady e Guilfoyle, 2017, p. 2)

Essa dilatação da teoria difere da relação encadeada proposta por Freire, tendo efeitos nocivos que podem extrapolar os aspectos formacionais. Como é eivada por uma disputa de autoridade e poder, produz uma dicotomização entre a teoria e a prática docente que é internalizada pelos egressos. Afinal, ainda é possível, pela intelecção crítica, reformular teorias quando elas se contrapõem ao real. Mas há um custo afetivo maior para o indivíduo que inicia-se na docência quando o ambiente escolar questiona não apenas a teoria que ele aprendeu, mas também a autoridade que a representa, e que o egresso admira. E este custo afetivo aqui retratado não tem caráter poético, é um dado relevante para descrever o risco psicossocial para docentes iniciantes. Esse incômodo emocional já pode ser percebido no estágio, como é exemplificado pelos autores quando apresentam os relatos de respondentes da pesquisa, feita na Irlanda. No artigo, apresentam-se os relatos de 23 estudantes de licenciatura, estagiários, que fizeram descrições emocionais fortemente atreladas ao estado subjetivo que é produzido pela lacuna entre teoria e prática. Convém avisar, a quem lê, o risco de gatilhos e desconforto. Os entrevistados, homens e mulheres, compuseram um denso repertório que

⁹ No original: “Viewed through this lens of ‘knowledge as power’ (Foucault, 1982), the ‘theory-practice divide’ can be viewed not as a simple acceptance of relevant knowledge but instead an acceptance of the authority of others to determine what knowledge is relevant”. Tradução dos autores.

descreve sua condição psicológica diante da dicotomia entre o saber aprendido e a realidade enfrentada na prática. As respostas usam palavras e expressões tais como “sentimentos viscerais”, “descontentamento”, “rejeição”, “frustração com irrelevância percebida”, “apreensão social”, “indignação”. Há um desalento na constatação de que a teoria não se ajusta às engrenagens da escola real, como é percebida na resposta de uma licencianda que é reproduzida aqui: “não há, tipo, pensamento crítico, não há resolução de problemas. As pessoas não sabem os motivos por trás das coisas... [e] é só decorar coisas para deixar outras pessoas felizes”¹⁰ (McGarr, O’Grady e Guilfoyle, 2017, p. 15,16). Seu desapontamento quanto à teoria educacional à qual havia sido exposta é fundamentado em que, no seu entendimento, tal teoria fracassa em capacitar as pessoas a “entenderem o ambiente ao seu redor”; “não há resolução de problemas”.

Esse diagnóstico é percebido também pelas pesquisas nacionais. Há uma correlação entre a evasão da carreira docente e o choque de realidade, como observam os autores:

Essa dicotomia entre teoria e prática, ou entre formação inicial e formação continuada, é um dos grandes problemas apontados por Nóvoa para explicar a desvalorização da profissão docente. (Scheibe; Sarturi, 2016, p. 195).

Como visto até agora, o saber acadêmico pode arrogar-se como unilateral e suficiente, dificultando uma relação dialógica com a realidade do trabalho na escola e acentuando a oposição entre teoria e prática. Mas, afinal, como essa dicotomia se estabeleceu? Ela tem uma origem provável em razões estruturais, no processo em que as instituições de ensino superior se veem como entidades historicamente separadas da escola fundamental. “Faculdade”, “Instituto de Ensino Superior” e “Universidade” operam também uma linguagem simbólica de títulos, sobressaindo-se hierarquicamente em relação à “Escola”. Na fraseologia acadêmica não se chama a universidade de “escola”. Essa, ficou para trás, no passado formativo daqueles que agora participam do ensino superior. E há, ainda, trincheiras bem definidas: é como se a universidade fosse a hospedeira da teoria e a escola hospedeira da prática.

Essa origem estrutural de uma hierarquização do saber acadêmico sobre o saber oriundo da prática docente já foi percebida por pesquisas anteriores em momentos distintos. A autora Amanda Oliveira Rabelo (2019), e um pouco antes dela, Selma Garrido Pimenta

¹⁰No original: “there is no, kind of, critical thinking, there is no problem solving. People don’t know the reasons behind things...[and] it is just learning off things to keep other people happy”. Tradução dos autores.

(2005), apontam para a supervalorização do saber universitário em detrimento ao saber prático de professoras e professores.

Tal questionamento tem relação com o que destaca Pimenta (2005), que há valorização da pesquisa na universidade frente ao ensino, mas é preciso questionar que ser um bom pesquisador não é garantia de excelência no desempenho pedagógico; ao mesmo tempo a autora demarca a importância da investigação de situações concretas, com base nas teorizações de Nóvoa (1992; 1995; 2017a) e Schön (1995), de uma epistemologia da prática, da investigação sobre a formação continuada, em que o professor reflexivo reelabora os saberes e identidades da profissão, pois o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, sendo preciso investigar a sua prática, construindo saberes-fazeres, efetuando vínculos entre universidade e escola pela pesquisa colaborativa. (Rabelo, 2019, s. página).

Na citação de Rabelo é possível perceber duas interpretações aplicáveis a esse texto: a primeira é que o perfil professoral acadêmico, isto é, a atuação de quem ensina no ensino superior, está mais alinhado à pesquisa, ao aprofundamento da teoria. Este é o perfil que tende a ser mais reproduzido entre discentes, que são, de fato, docentes em formação. Sendo assim, desde a construção de suas identidades profissionais na formação superior, docentes em formação tendem a reproduzir com mais vigor o papel de pesquisador, o que não é garantia de que terão uma atuação pedagógica frutífera quando ingressarem na escola. A segunda interpretação é também o apontamento de uma solução: amparada em autores tais como Nóvoa (1992; 1995; 2017a) e Schön (1995; 2000), a autora enfatiza a necessidade de que a formação de futuros docentes investigue situações reais, naquilo que ela chama de uma “epistemologia da prática”, baseada em um escrutínio minucioso dos saberes e identidade da profissão docente.

Antes de prosseguir e abordar essa imersão nos saberes e práticas docentes, importa ainda refletir sobre as relações subjetivas de egressos com a lacuna entre teoria e prática. Quando a teoria exacerba seu papel na relação com a prática, subalternizando-a, ela amplia o descompasso entre o muito a que a carreira docente se propõe e as tensões subjetivas que pairam sobre docentes iniciantes. Este é o resultado do choque entre expectativas superestimuladas e um campo real onde a performance é dúbia. Quando as formações teóricas prometem muito, também comprometem o início da carreira de forma irreal com a transformação prática da realidade. Há de se pensar em incluir, nas formações iniciais, um

discurso moderador quando se aponta o “potencial” transformador da carreira docente. É importante frisar o sentido da palavra “potencial”, que neste contexto, é análogo ao poder de uma ideia, sendo, portanto, virtual; isto é, algo suscetível de existir, mas que ainda não foi configurado na existência real.

Os autores e autoras citados até aqui podem lastrear essa problemática com contrapesos: avaliar os aspectos nocivos do deslumbramento com a teoria, mesmo quando essa descola-se da realidade (com quem deve manter uma dialogicidade), não equivale a defender uma prática feita sem a intelecção crítica, que seja tecnicista e apenas reproduutora do status quo. Uma prática assim, baseada unicamente na técnica, no saber como fazer, atende à tecnocracia neoliberal, mergulhando docentes em um ativismo que não é reflexivo, uma ação docente que não se questiona, não se permite reeditar ou abordar a realidade com propostas inovadoras. A busca por equilíbrio entre essas tensões exige um estado de atenção constante, como exemplifica Rabelo (2019, s. página) quando trata da instrumentalização das pesquisas para atenderem objetivos pragmáticos:

Todas essas críticas têm também tido repercussões opostas, descritas por André (2001), em uma tendência pragmatista imediatista das pesquisas em educação que tem repercutido em uma propensão de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção aliada a uma crítica ao caráter acadêmico das pesquisas produzidas na universidade, supervalorizando a prática e desprezando a teoria, tendo como consequência também a diminuição dos financiamentos e o aumento da sobrecarga dos docentes com tantas atividades, que lhes subtrai o tempo crítico para a produção intelectual.

Como se depreende a partir do texto acima, há um fator estressor sobre a pesquisa e a formação inicial docente, que é a “tendência pragmatista imediatista” apontada, que dentre outros malefícios, pode inviabilizar pesquisas sem consequências mais imediatas, diminuindo o “tempo crítico” para a produção intelectual. Não basta reproduzir o *know how*¹¹, sem refletir, sendo anulados pelo estado atual das coisas, sem esperança de causar alguma transformação. É como se a esfinge, escancarando a bocarra, nos devorasse mais.

Ao relacionarem-se como opositoras, teoria e prática são tomadas pela rivalidade, produzindo reverberações conflitantes, com cada lado enfatizando sua perspectiva, aquilo que vêm do problema, como se esse ponto de vista fosse um determinante final. No entanto, algo

¹¹O “saber como fazer”, uma expressão para o saber advindo da prática e experiência.

pode se constatar, sem muito esforço, como crítica a uma acentuação da teoria, quando essa assoberba-se sobre o campo prático: que pesquisas podem se ultra especializar e cristalizarem-se em teorias reverenciadas, o que as torna em monumentos. E que tais monumentos tornam-se corpos teóricos que podem produzir um fluxo de recursos e construtos acadêmicos, tais como eventos, livros, artigos e outros artigos com aprimoramentos e objeções; e ainda assim é possível que, mesmo tecendo debates, mesmo expondo-se ao contraditório, mesmo ouvindo as falas de desacordo; ainda assim é possível que, por terem como espaço relevante apenas o ambiente acadêmico, as interlocuções sejam intelectualmente endogâmicas, pois não estabelecerem uma relação de conexão entre a formação docente e a prática. O perigo não está no volume da teoria, mas na distância do real.

Ancorando-se nas pesquisas já citadas, é possível deduzir que superar uma compreensão monolítica sobre a formação de ensino superior é essencial para a construção de uma formação docente que atenue o choque de realidade. Essa superação parte, inicialmente, de uma constatação: não se pode abordar formação docente como se ela fosse uma esfera exclusivamente intelectual. Importa enfatizar a prática, através de estágios e programas de iniciação e residência. Essa é uma forma de acentuar o quanto uma relação dialógica com o campo de atuação se constitui em uma experiência formativa indispensável e de largo espectro formador. Autoras e autores lidos até aqui elaboraram um encorajamento à inclusão da prática como componente curricular indispensável, que entremeado a todo o processo de formação docente, seja pivô de uma articulação essencial entre os quadros teóricos aprendidos (e defendidos) e o ambiente da sala de aula e da unidade escolar, que se vê atravessado por realidades complexas e desafiadoras.

O PIBID enquanto uma casa comum erigida no terreno da inovação

Propõe-se, portanto, a constituição de uma casa comum da formação e da profissão docente, um entre-lugar institucional que integre universidade, escola e profissão, rompendo com dicotomias e fragmentações.

António Nóvoa.

As análises a seguir corroboram o caráter ensaístico que é potencializado pelo diálogo entre as pesquisas apresentadas até este ponto e as propostas de autoras e autores da língua portuguesa que foram e serão citados. Tal diálogo é pautado nas interrelações entre "formação

docente", "theory practice gap" e "reality shock"

A formação inicial de licenciadas e licenciados tem por objetivo garantir a profissionalidade de docentes em formação, potencializando a transformação da realidade. Tal objetivo ultrapassa o modelo tecnocrático de reproduzir mão de obra qualificada. Para atingi-lo é necessário *atender*, mas também transcender as competências sociotécnicas¹², pois como diria Cassia Regina de Oliveira (2019, p. 5):

Nesta perspectiva, os estudos de Donald Schön (1995) e de Antonio Nóvoa (2009) trazem reflexões significativas acerca da complexidade da ação docente, que demanda uma formação pautada na reflexão da prática para a superação do modelo técnico.

O movimento mais desafiador é esse: partindo de um modelo que superenfatiza a teoria em detrimento da prática, transicionar para um programa acadêmico que preze pela relação dialógica entre teoria e prática. É preciso integrar ambas de maneiras significativas, de uma forma que faça sentido para docentes em formação. E que elas e eles possam ser recebidos com hospitalidade em ambientes nos quais as estratégias didáticas aprendidas precisam ser aplicadas, e reaplicadas, repetidas vezes. E que tais docentes em formação possam replicar a teoria em situações reais, supervisionados, sem descuidar dos riscos possíveis que se encontram nos ambientes relevantes, isto é, as escolas. E para além disso, esvaziando a lente de “conhecimento como poder” (Foucault, 2014), que Escola e Instituição de Ensino Superior possam atuar em papéis simétricos na formação de futuros docentes, sem hierarquização entre elas, em corresponsabilidade (Nóvoa, 2019, p. 206) por uma autêntica formação profissional. E ainda que haja respectivas funções, que a parceria se ampare como um espaço seguro, uma Casa Comum¹³, para uma participação digna, onde o processo decisório seja compartilhado. Onde encontrar essa Casa Comum?

Tal conceito de uma Casa Comum para a formação profissional docente é extraído dos textos de António Nóvoa. No decorrer deste artigo, se fará uma breve definição de como o autor comprehende essa casa, que ele também chama de “Terceira Casa”; Após isso, o PIBID será apresentado em suas possibilidades, buscando-se perceber o quanto se aproxima do

¹²Há descrições dessas competências no documento “Bússola de Aprendizagem da OCDE 2030”. Veja o link nas referências deste artigo.

¹³ Daqui em diante os autores usarão a primeira palavra em maiúscula nas expressões: Casa Comum, Terceira Casa, Terceiro Lugar e Entre-lugar, para acentuar que são conceitos de Nóvoa em discussão.

conceito. É importante frisar, como ponto de partida, que não é o objetivo do autor e da autora deste artigo afirmar que a Casa Comum proposta por Nóvoa e o PIBID sejam exatamente a mesma coisa. Trata-se de uma reflexão sobre como vencer a *theory-practice gap*, refletindo o conceito em Nóvoa com esse propósito e buscando entender como o PIBID, enquanto política pública educacional, tem o potencial de apontar caminhos práticos.

O tema de uma casa formacional comum não é um tema novo em António Nóvoa, tendo sido abordado em obras anteriores, tais como “Os professores e a sua formação”, no capítulo “Formação de professores e profissão docente”: “Propõe-se, portanto, a constituição de uma casa comum da formação e da profissão docente, um entre-lugar institucional que integre universidade, escola e profissão, rompendo com dicotomias e fragmentações” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Este “entre-lugar institucional” aventado pelo autor tem como principal objetivo integrar a formação acadêmica com a escola, considerando-a como meio propício para a construção da profissionalidade docente dos licenciandos. Há uma reafirmação do espaço escolar enquanto ambiente fundamental para a progressão de habilidades de docentes em formação, afirmação que já é consensual pela presença dos estágios obrigatórios nas matrizes dos cursos de licenciatura. Em acréscimo, o autor propõe que essa Casa Comum possa integrar, de forma holística, os papéis por vezes isolados que a instituição formadora e a Escola ocupam na aplicação dos quadros teóricos aprendidos no campo real das práticas pedagógicas.

Isso faz com que a Casa Comum não seja apenas um cenário adequado, uma rota de desenvolvimento de competências para um futuro exercício profissional. Extrapolando essa compreensão, esse Entre-lugar é a possibilidade de erigir um ecossistema pertinente, reconhecendo a dependência entre os atores envolvidos (escola, universidade, docentes do ensino superior, professoras da educação básica, gestores escolares, etc...) e a formação da profissionalidade docente. Estabelecidos assim, em uma rede, os atores se desenvolvem de forma contínua e em mutualidade, amalgamando o saber da academia como o saber e a prática da escola.

Espera-se que este “terceiro lugar” seja capaz de agir no continuum do desenvolvimento profissional docente, dando coerência e consistência aos processos de formação inicial, de indução docente e de formação continuada. Uma palavra para sublinhar, uma vez mais, a importância do período de

indução docente ou profissional — os anos de transição entre a formação e a profissão — na história de vida e na formação dos professores. Ignorar esses anos, como tem sido recorrente nos programas e nas políticas de formação de professores, é um erro de consequências graves para a profissão docente. (Nóvoa, 2022, p.14)

É necessário compreender a abstração de um Terceiro Lugar: ele é diferente do primeiro, que é a universidade. E também distinto do segundo, que seria a escola, estabelecida como o cenário significativo onde o trabalho docente se constitui. É ainda um lugar institucional, não uma improvisação. É uma etapa formacional intencionalmente planejada, que dedicada à formação docente, valoriza um “terceiro gênero de conhecimento” (Nóvoa, 2022, p. 8)¹⁴, aquele que é peculiar à profissionalidade docente, contendo as especificidades do que é ser professora ou professor. É um conhecimento indissociável da prática, mas que difere do saber estabelecido na escola pelo costume, pela prática irrefletida. Ao mesmo tempo, esse “terceiro gênero de conhecimento” complementa o saber científico e acadêmico, superando a lacuna entre a teoria e a prática, contrapondo os conteúdos aprendidos na academia com as exigências do trabalho escolar, em tempo real.

Essa proposta se assemelha ao defendido por este artigo em sua primeira parte: que a formação docente deve respeitar a relação dialógica entre teoria e prática, sem pauperizar nenhuma delas. Esse “terceiro gênero de conhecimento” busca eliminar o divórcio entre universidade e escola, deslocando a formação docente, de um modelo acadêmico monolítico (como se a formação crítica ocorresse unicamente no ambiente de ensino superior) para uma Casa Comum em que o trinômio universidade-escola-profissão docente (apesar de redundante importa dizer) sejam elementos interligados, formando uma matriz formacional híbrida.

Partindo dessa compreensão, elabora-se uma apresentação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é um programa da CAPES iniciado em 2007 (Campelo, 2023). Seu objetivo é incentivar a formação de professoras e professores para a educação básica, ampliando as possibilidades que os cursos de licenciatura têm de integrar a formação superior e as escolas públicas de educação básica. É importante notar como um tema relevante nas formações de ensino superior em vários países, a *theory-practice gap*, já conta, no Brasil com uma política pública educacional dedicada a diminuir a lacuna entre

¹⁴ O autor abordou o tema anteriormente em: “Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente”. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

teoria e prática na carreira docente. Ao inserir docentes em formação no cotidiano escolar, incentiva-se a articulação teórico-prática e amplia-se a contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

O PIBID é fundamental para a formação de futuros docentes, pois oferece mecanismos para concretizar, dentre outras, duas categorias importantes que serão aqui apresentadas. A primeira é: 1- A conexão com o aprender a ser professora ou professor, em contexto; e a segunda: 2- A indução de docentes em formação na experiência inicial no cotidiano escolar. Essas categorias serão analisadas em suas prováveis relações com o conceito de Casa Comum de Nóvoa.

Na primeira categoria, o PIBID contribui com o rompimento da fragmentação entre conhecimento adquirido na universidade, onde discentes podem, erroneamente, receber conteúdos teóricos de forma passiva; esse rompimento só ocorre quando instala-se, nos docentes ainda em formação, a protagonização do desenvolvimento de competências vivenciadas nos ambientes mais cruciais de ensino-aprendizagem. Tais ambientes não apenas simulam a escola, mas são o próprio cenário relevante em que um dia atuarão. O PIBID estabelece que bolsistas do programa passarão por uma imersão profissional na totalidade da dinâmica escolar, com participações em conselhos de classe, reuniões pedagógicas, elaboração de sequências didáticas, planejamento e projetos extracurriculares. Essa imersão difere daquela que é a experiência de estágio, que costuma ser mais observacional.

Há muita semelhança entre essa imersão estimulada pelo PIBID e a Casa Comum proposta por Nóvoa, em especial na ação de romper com a dicotomia tradicional entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada na escola. Mergulhando no espaço da escola, docentes em formação se veem em ambiente prático para aplicar, verificar e contestar conhecimentos teóricos do seu curso; sejam eles da didática, da psicologia da educação ou de conteúdos específicos.

O programa, sendo uma iniciação profissional que preza pela ação reflexiva, não deve ser compreendido como uma forma de disponibilizar mão de obra ocasional para as escolas. O docente em formação, bolsista, não pode apenas executar atividades, mas precisa apresentar reflexões críticas sobre as ações feitas. E essas ações são moderadas por um coletivo, que no PIBID está assim organizado: Coordenadora de Núcleo (professora da universidade) e Supervisora (professora da escola básica). Há uma extensa troca entre bolsistas, supervisoras e coordenadores/as que participam do programa. Essa partilha extrapola as pessoas

participantes, pois não raramente bolsistas farão perguntas relativas à manifestação (ou não) das teorias aprendidas na academia. E apresentarão casos reais a docentes e discentes da instituição formadora, o que exigirá que aplicações práticas das teorias sejam discutidas.

Dessa forma, as análises e reflexões sobre a experiência da pessoa bolsista quanto à realidade escolar não permanecem apenas em seus relatórios, mas circulam, influenciando os processos formacionais da instituição de ensino superior. Ressalta-se a presença da Supervisora, que Nóvoa chama de “terceiro ator”:

O ponto de partida para uma ‘terceira revolução’ é o reconhecimento de um conhecimento profissional docente, um terceiro género de conhecimento; um terceiro actor — os professores da educação básica como formadores; e um terceiro lugar — uma casa comum da formação e da profissão. (Nóvoa; 2024, p.3)

Essa personagem, a supervisora que é componente indispensável no PIBID, aproxima muito o programa do conceito de Casa Comum de Nóvoa. Tanto para o programa quanto para o autor esse “terceiro ator” é indispensável:

Sem um terceiro actor — os professores da educação básica envolvidos diretamente na formação — e sem um terceiro lugar, as lógicas vigentes (universidade isolada ou escola-prática isolada) continuam a fragilizar a profissionalidade docente. (Nóvoa, 2022, p. 6)

Como é possível concluir, ao propiciar um contato imersivo, supervisionado e mentoreado com a escola, o programa permite que docentes em formação tenham a chance de vivenciar a profissão docente sem romantizações. Antes de nela ingressarem, podem familiarizar-se com o cotidiano concreto, com temas como: diversidade, indisciplina, recursos escassos e a rotina de trabalho típica, que em breve experimentarão. Essa é a experiência do PIBID enquanto uma Terceira Casa, um chamado ao enfrentamento do real e à uma ação prática e reflexiva no contexto escolar, onde o licenciando começa a construir sua identidade profissional.

Considerações finais

Como notado no início do artigo, a lacuna entre teoria e prática (theory-practice gap) é um fenômeno que manifesta-se em diversas profissões e também em outros países. Entre

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1, e-1179, 2026.

docentes iniciantes, o hiato entre o saber teórico aprendido e a realidade do trabalho tem consequências insalubres, produzidas pelo "choque de realidade", uma desconexão do mundo real do trabalho docente com o conhecimento acadêmico. Esse choque gera sentimentos de inaptidão e frustração, que segundo as pesquisas apresentadas, impactam diretamente no aumento do abandono da profissão e na alta rotatividade de docentes em início de carreira.

O conceito de “Casa Comum” ou “Terceiro Lugar” proposto por António Nóvoa compreende uma formação docente intencionalmente planejada na ação de integrar Universidade, Escola e Profissão docente, rompendo com a fragmentação e hierarquização. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é identificado como uma política pública educacional que se alinha a essa visão, ao oferecer mecanismos para uma imersão profissional supervisionada e mentoreada no cotidiano escolar.

O PIBID pode ser uma fronteira inicial da experiência profissional docente, proporcionando uma amenização do choque de realidade. Adicionalmente, quando bolsistas discutem e debatem a realidade encontrada nas escolas e a real aplicação das teorias, propiciam uma possibilidade de ventilar a produção de conhecimento acadêmico. Novas discussões e reflexões podem ser feitas sobre a realidade escolar, sobre os novos saberes oriundos do espaço concreto em que a educação básica se dá.

Assim, o programa contribui significativamente para a construção da identidade profissional e para a atenuação do choque de realidade, configurando-se como uma possibilidade para o rompimento da dicotomia teoria-prática e a melhoria da qualidade da formação docente no Brasil.

Referências

ADMIRAAL, Wilfried et al. Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. **Social Psychology of Education**, [S. l.], v. 26, n. 6, p. 1759–1787, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09819-6> Acesso em: 4 out. 2025.

CAMPELO, Talita da Silva. O PIBID entre 2007 e 2018: A formação de professores como terreno de disputa. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 284–303, 2023. DOI: 10.61389/inter.v14i40.6038 Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6038> Acesso em: 5 out. 2025

DE GREEFF, Elaine; ELS, Crizelle. Insights into the theory-practice gap: Perspectives from South African industrial psychologists. SA j. ind. **Psychol.**, Johannesburg , v. 50, n. 1, p. 1-

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1, e-1179, 2026.

13, 2024 . Disponível em http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-07632024000100013&lng=en&nrm=iso . Acesso em 05 Dez. 2025. <https://doi.org/10.4102/sajip.v50i0.2139>. Acesso em 15 out. 2025

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel **Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> Acesso em 13 ago. 2025.

GÖREGEN, Muhammet S.; TANGHE, Els; SCELFHOUT, Wouter. What Works to Retain Beginning Teachers in the Profession? **A Mixed Methods Approach to Detect Determining Factors**. *Education Sciences*, v. 14, art. 1319, 2024. DOI: 10.3390/educsci14121319. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/12/1319> Acesso 13 out. 2025

KO, Denise; FINK, Dieter. Information technology governance: an evaluation of the theory-practice gap. **Corporate Governance**, v. 10, n. 5, p. 662-674, 2010. Disponível em: <https://www.emerald.com/cgi/article-media/32337/pdfviewer/186188> Acesso em: 4 dez. 2025. Acesso em 15 out. 2025

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M.. **Os professores e sua formação profissional**: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, v. 38, p. e88222, 2022.

MCGARR, Oliver; O'GRADY, Eimear; GUILFOYLE, Lisa. Exploring the theory-practice gap in initial teacher education: moving beyond questions of relevance to issues of power and authority. **Journal of Education for Teaching, Abingdon**, v. 43, n. 1, p. 48-60, 2017. DOI: 10.1080/02607476.2017.125604. Disponível em: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:92c7d309-8629-435f-a7e7-95d2113bf6d0/files/m169ec6f93ea86d55816dd4896cb035f9> Acesso em 15 out. 2025

NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/777>. Acesso em 15 nov. 2025.

NÓVOA, A.. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129> Acesso em 10 out. 2025

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf Acesso em 15 out. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://acesso.gov.br/acesso/> [https://acesso.gov.br/acesso/]. Acesso em 15 nov. 2025.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso em 15 nov. 2025.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível no repositório da Universidade de Lisboa. Acesso em 10 Set. 2025.

OLIVEIRA, Cássia Regina de et al. Profissionalização Docente: Conexão entre Teoria, Práticas Educativas e Trabalho Coletivo em uma Política Pública de Formação. **Interação**, Goiás, v. 22, n. 3, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/65169/36565/313683> Acesso em: 10 nov. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education 2030: The Future of Education and Skills**. Paris: OECD, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/Education_2030_Position_Paper_for_website_with_cover.pdf Acesso em: 10 set. 2025.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, p. 9-22, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/802> Acesso em 23 out. 2025

RABELO, Amanda Oliveira. Pesquisa educacional e prática educativa na formação docente: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 18, 27 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/18/pesquisa-educacional-e-pratica-educativa-na-formacao-docente-um-elo-entre-a-teoria-e-a-pratica-a-experiencia-e-a-inovacao> Acesso em 31 out. 2025

SCHEIBE, Leda; SARTURI, Ricardo. Profissão docente no Brasil: a desvalorização em foco. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 37, n. 135, p. 187-203, abr.-jun. 2016. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 5 out. 2025.

SCHERER, ZAP; SCHERER, EA. Reflexões sobre o ensino de enfermagem na era pós-moderna e a metáfora da lacuna entre teoria e prática. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 498-501, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/j9d47PQSKrPgPqnqQSCQmXw/?lang=en> Acesso em 5 out. 2025.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Recebido: novembro/2025

Aprovado: dezembro/2025

Publicado: Janeiro/2026