QUANDO O LICENCIANDO COMEÇA A SE RECONHECER COMO PROFESSOR? CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A IDENTIDADE DOCENTE

WHEN DOES A PRE-SERVICE TEACHER BEGIN TO RECOGNIZE THEMSELVES AS A TEACHER? PIBID CONTRIBUTIONS TO TEACHER IDENTITY

João Alisson Tomé de Sousa[1], alisson.tome@aluno.uece.br

Resumo: Este artigo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a constituição da identidade profissional de licenciandos, tomando como problema o processo pelo qual sujeitos ainda em formação começam a reconhecer-se e a ser reconhecidos como professores. Desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva, fundamentada em estudos sobre formação, socialização e identidade profissional, articulados a pesquisas que investigaram experiências de participantes e egressos do PIBID. A experiência do autor como professor supervisor do Programa é incorporada como lugar de problematização e reflexão, sem constituir corpus empírico autônomo. A análise indica que o reconhecimento de si como professor não ocorre em um momento isolado nem decorre simplesmente da presença física do licenciando na escola. Sua construção relaciona-se à participação progressiva na cultura profissional, à responsabilização pelo ensino, ao reconhecimento conferido por estudantes e professores experientes, à mobilização de saberes e à reflexão sobre as situações concretas vivenciadas. Conclui-se que o PIBID potencializa processos de identificação com a docência ao permitir que a escola se constitua, ainda durante a licenciatura, como espaço de socialização, elaboração de conhecimentos e construção de uma posição profissional.

Palavras-chave: Formação inicial. Socialização profissional. Inserção escolar. Saberes da experiência.

Abstract: This article analyzes the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the construction of pre-service teachers' professional identity, focusing on the process through which individuals still undergoing initial education begin to recognize themselves, and to be recognized by others, as teachers. A qualitative, bibliographical, and theoretical-reflective study was conducted based on research on teacher education, professional socialization, and professional identity, combined with studies addressing the experiences of PIBID participants and graduates. The author's experience as a school-based PIBID supervisor is incorporated as a standpoint for problematization and reflection rather than as an independent empirical corpus. The analysis indicates that recognizing oneself as a teacher does not occur at a single moment nor result merely from being physically present at school. It is gradually constructed through participation in professional culture, responsibility for teaching, recognition by students and experienced teachers, mobilization of professional knowledge, and reflection on concrete educational experiences. The study concludes that PIBID strengthens processes of identification with teaching by enabling the school to become, during initial education, a space for professional socialization, knowledge construction, and the development of a professional position.

Keywords: Initial education. Professional socialization. School immersion. Experiential knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Quando alguém começa a ser professor? A resposta aparentemente mais simples apontaria para a conclusão da licenciatura, para a obtenção de uma habilitação profissional ou, talvez, para o primeiro contrato de trabalho. Nenhum desses marcos, contudo, parece suficiente para explicar a complexidade que acompanha o tornar-se docente. Antes que um diploma declare alguém legalmente habilitado para

1 Mestrando em Educação Pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)

ensinar, experiências, relações, conhecimentos, expectativas e reconhecimento social já participam da elaboração daquilo que o sujeito entende por ser professor. A profissão começa, de certo modo, a ser experimentada antes que seja formalmente exercida.

É nesse intervalo formativo que se situa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao inserir estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas públicas e colocá-los em contato com atividades didático-pedagógicas acompanhadas por profissionais das instituições formadoras e da Educação Básica, o Programa possibilita uma aproximação sistemática com o futuro espaço de trabalho. Farias, Silva e Cardoso (2021) destacam justamente a inserção dos licenciandos no contexto da rede pública desde a formação acadêmica, acompanhados por docentes e participando de atividades ligadas ao ensino.

A relevância dessa inserção ultrapassa, porém, a possibilidade de experimentar metodologias aprendidas durante o curso. A escola que recebe o licenciando não é apenas o lugar onde determinada teoria será posteriormente aplicada. Ela possui tempos, regras, conflitos, relações, linguagens e modos próprios de organizar o trabalho. Inserir-se nela significa aproximar-se de uma cultura profissional que não pode ser inteiramente apreendida pela descrição externa. O licenciando observa professores, acompanha estudantes, participa de planejamentos, encontra imprevistos, experimenta sucessos e frustrações e, progressivamente, elabora respostas para situações que começam a exigir dele uma posição docente.

Os estudos acerca do PIBID oferecem indícios importantes desse movimento. Farias, Silva e Cardoso (2021), ao investigarem 263 egressos de duas instituições públicas cearenses, identificaram que 75,6% exerciam efetivamente a docência e que a participação no Programa havia contribuído para que enfrentassem de forma mais construtiva os dilemas da profissão. Os autores registraram, ainda, intensa identificação dos participantes com o magistério e maior percepção de preparo para os primeiros anos da carreira. Costa e Silva (2024), em investigação com participantes de um subprojeto desenvolvido em Fortaleza, igualmente identificaram experiências de socialização profissional, contato com professores experientes, reflexão sobre a docência e fortalecimento do compromisso com a profissão.

Esses resultados fazem emergir uma questão anterior à própria entrada formal na carreira. Se os participantes chegam aos primeiros anos de exercício trazendo aprendizagens e processos de identificação produzidos ainda na licenciatura, é possível que o movimento de tornar-se professor tenha iniciado muito antes do primeiro

vínculo empregatício. A questão que interessa a este trabalho não é, portanto, apenas saber se o PIBID contribui para a formação inicial, aspecto já reiteradamente identificado pela literatura, mas compreender por quais mediações o licenciando passa a reconhecer-se como professor durante sua inserção no cotidiano escolar.

A experiência deste autor como professor supervisor do PIBID tornou essa indagação menos abstrata. No acompanhamento de oito bolsistas inseridos em uma escola pública de Ensino Fundamental, situações inicialmente pequenas começaram a adquirir outro significado. Já nos primeiros contatos, estudantes procuravam os licenciandos para pedir auxílio, estabelecer conversas e construir formas particulares de aproximação; uma carta, uma flor ou um doce oferecido a quem acabara de chegar poderiam parecer acontecimentos triviais da vida escolar. Não eram, contudo, completamente banais. Aqueles estudantes começavam a atribuir aos bolsistas um lugar dentro da rede de relações da sala de aula. Antes mesmo que os licenciandos afirmassem plenamente "sou professor", alguém já começava a tratá-los como sujeitos participantes da ação educativa.

A literatura oferece uma imagem quase simétrica dessa experiência. Em pesquisa de Silva, Soares e Valle (2021), uma licencianda relata que passou a perceber-se professora quando os próprios estudantes começaram a dirigir-se a ela dessa maneira: "eles vinham até mim, como professora, me viam como professora" (Silva; Soares; Valle, 2021, p. 13). O relato evidencia que o reconhecimento profissional não se produz apenas no interior do sujeito. Ele também lhe é devolvido pelo olhar e pela ação do outro.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Dubar (2012). Para o autor, as identidades profissionais constituem-se mediante processos de socialização que articulam educação, trabalho, instituições e coletivos profissionais. As atividades profissionais possuem uma dimensão simbólica que possibilita ao indivíduo identificar-se pelo trabalho que desenvolve e, simultaneamente, ser reconhecido por outros como integrante daquela profissão. Assim, reconhecer-se professor é um processo simultaneamente pessoal e social.

Nóvoa (2017) reforça essa dimensão quando defende que a formação de professores seja efetivamente orientada para uma profissão, e não limitada ao acúmulo de conhecimentos externos ao exercício profissional. Sua noção de posição docente permite pensar a formação como construção de uma maneira de estar, agir, decidir e assumir publicamente a profissão. O autor associa essa posição a uma postura profissional, a um lugar no interior da docência, a um estilo de trabalho e à

capacidade de permanentemente reconstruir a própria ação.

Diante dessas considerações, formula-se como problema deste estudo: por quais processos a participação no PIBID contribui para que o licenciando comece a reconhecer-se como professor? O objetivo consiste em analisar o papel da inserção escolar, da socialização profissional, do reconhecimento e da mediação de professores experientes na constituição da identidade docente de licenciandos participantes do Programa. Defende-se que o PIBID não produz automaticamente uma identidade profissional, tampouco transforma o licenciando em professor pelo simples fato de colocá-lo no interior de uma escola. Sua potência formativa reside nas relações e mediações que tornam essa presença uma experiência profissional refletida.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo assume abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva. A investigação mobiliza estudos relacionados à formação e à identidade profissional docente, especialmente Nóvoa (2017), Dubar (2012), Pimenta (1999), Saviani (2009) e Silva, Soares e Valle (2021), articulando-os a três pesquisas que tomam o PIBID como objeto de análise: Farias, Silva e Cardoso (2021), Costa e Silva (2024) e Alves, Nogueira e Alves (2021).

A seleção dos trabalhos específicos sobre o Programa buscou privilegiar estudos que ultrapassassem sua descrição institucional e apresentassem elementos referentes à inserção escolar, à identificação com o magistério e à constituição da identidade profissional. Farias, Silva e Cardoso (2021) analisam a experiência de egressos do PIBID no Ceará; Costa e Silva (2024) abordam diretamente a construção da identidade profissional de licenciandos participantes do Programa; e Alves, Nogueira e Alves (2021) investigam as implicações da experiência pibidiana para professores egressos do Programa. Os três trabalhos, embora desenvolvidos com sujeitos, contextos e procedimentos metodológicos distintos, convergem ao atribuir relevância à experiência escolar na aprendizagem da profissão.

A experiência do autor como professor supervisor do PIBID comparece no trabalho em outra condição. Não constitui um corpus empírico submetido a procedimentos sistemáticos de coleta e análise, razão pela qual não são atribuídos aos bolsistas depoimentos, categorias ou resultados produzidos nesta investigação. A experiência de supervisão funciona como lugar de problematização e como elemento reflexivo a partir do qual determinadas questões encontradas na literatura tornam-se visíveis na materialidade cotidiana da escola.

A análise foi organizada em quatro movimentos: a compreensão da identidade profissional como construção social e processual; a inserção do licenciando na cultura escolar; o papel do reconhecimento na passagem simbólica da condição de estudante para uma posição docente; e a supervisão como mediação formativa capaz de transformar experiência em objeto de reflexão. Esses eixos não são compreendidos de maneira isolada, mas como dimensões que se interpenetram durante o processo de iniciação à docência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Tornar-se professor: identidade, socialização e reconhecimento

A pergunta presente no título deste estudo contém uma armadilha. Perguntar "quando" o licenciando começa a reconhecer-se como professor pode sugerir a existência de um acontecimento único e perfeitamente localizável, como se a identidade profissional se instaurasse em determinado dia e permanecesse estável a partir dele. A literatura analisada indica justamente o contrário.

Silva, Soares e Valle (2021) compreendem a identidade docente como mutável, construída coletivamente e dependente do reconhecimento de diferentes atores sociais. Seus resultados evidenciam que saberes disciplinares e experienciais participam desse processo, mas não o encerram: a forma pela qual o sujeito passa a ser reconhecido e a reconhecer-se dentro das relações profissionais também ocupa posição decisiva. Os autores retomam ainda a perspectiva segundo a qual a identidade não é fixa ou definitivamente concluída, mas se reconstrói mediante sucessivas socializações.

Em Dubar (2012), essa dimensão ganha fundamento sociológico. As atividades profissionais podem oferecer aos sujeitos não apenas uma fonte de renda, mas uma forma de identificação e reconhecimento social. As identidades construídas pelo trabalho ligam-se às instituições, aos coletivos e às interações que autorizam alguém a reconhecer-se e a ser reconhecido como profissional. Isso significa que a pergunta "sou professor?" dificilmente pode ser respondida apenas pelo indivíduo. Há também uma pergunta implícita dirigida aos outros: *sou reconhecido por vocês nessa posição?*

Tal reconhecimento aparece com força particular quando o licenciando entra na escola. Inicialmente, ele pode ser apresentado como bolsista, universitário, estagiário ou participante de um projeto. Essas designações são institucionalmente corretas, mas não esgotam aquilo que progressivamente acontece nas relações cotidianas. O estudante que lhe pede explicação sobre uma atividade, que espera sua orientação, que lhe dirige uma pergunta pedagógica ou que comemora com

ele a compreensão de determinado conteúdo começa a deslocá-lo simbolicamente da posição exclusiva de estudante universitário.

Costa e Silva (2024) oferecem um exemplo bastante elucidativo. Um dos participantes de sua investigação associa sua satisfação profissional ao momento em que um aluno, após receber sua ajuda, retorna para agradecer pelo desempenho obtido. Os autores interpretam esse reconhecimento como elemento que reforça o compromisso do bolsista com a docência e contribui para sua identidade profissional. Não é o agradecimento em si que "faz" o professor. O que ele materializa é uma relação na qual o licenciando percebe que sua ação produziu um efeito pedagógico e que esse efeito foi reconhecido por aquele a quem se dirigia.

Algo semelhante é encontrado por Silva, Soares e Valle (2021), quando a licencianda anteriormente mencionada identifica justamente no modo como os alunos passaram a tratá-la um momento significativo para perceber que estava "sendo uma professora". O outro funciona, nesse processo, como espécie de espelho social. Não determina sozinho a identidade, mas oferece ao sujeito uma imagem de si que pode ser assumida, contestada ou reelaborada.

Pimenta (1999) permite acrescentar outra dimensão. A identidade docente relaciona-se aos significados socialmente construídos da profissão e aos sentidos que cada professor atribui ao próprio trabalho a partir de sua história, de seus saberes, valores, relações e expectativas. Silva, Soares e Valle (2021), ao mobilizarem essa perspectiva, ressaltam precisamente que o professor é ator e autor na construção dos significados de sua atividade. Assim, reconhecer-se professor não equivale simplesmente a aceitar uma identidade concedida externamente; envolve elaborar profissionalmente aquilo que se vive.

O PIBID cria condições particulares para esse movimento porque antecipa, no percurso formativo, situações que tradicionalmente seriam experimentadas apenas de maneira mais intensa no estágio ou após a graduação. Alves, Nogueira e Alves (2021) observam que o contato com o ambiente escolar possibilita ao licenciando perceber a complexidade da profissão antes mesmo de concluir sua formação. O que se antecipa não é a profissão em sua totalidade, mas o contato com alguns de seus problemas, responsabilidades, relações e satisfações.

A identidade começa, assim, a ganhar materialidade. O licenciando deixa gradualmente de formular o professor apenas como alguém que observa de fora, frequentemente construído a partir das lembranças dos docentes que teve durante sua escolarização, e passa a formular a profissão também a partir da pergunta: *como eu agiria nessa situação?*

3.2 A escola como espaço de iniciação à cultura profissional

A inserção do licenciando na escola constitui uma das características centrais do PIBID. Contudo, reduzir essa inserção à ideia de "colocar a teoria em prática" empobreceria sua dimensão formativa. Farias, Silva e Cardoso (2021) chamam atenção justamente para o risco de fortalecer a crença de que seria a prática, isoladamente, aquilo que realmente forma o professor, relegando a teoria a posição secundária. Os autores defendem uma compreensão na qual as experiências realizadas no contexto escolar participam da formação sem reinstalar a antiga dicotomia entre teoria e prática.

Saviani (2009) ajuda a compreender a razão dessa cautela. Ao examinar historicamente a formação de professores, identifica um dilema produzido pela dissociação de dois componentes da função docente: os conteúdos culturais e cognitivos e sua dimensão pedagógico-didática. O problema não se resolve privilegiando unilateralmente uma das partes, pois ambas integram a especificidade do ensinar. Dessa forma, não basta ao licenciando acumular experiências de sala de aula; é necessário possuir instrumentos conceituais que lhe permitam compreender, questionar e reorganizar essas experiências.

A escola, portanto, adquire relevância não por oposição à universidade, mas porque apresenta ao futuro professor uma realidade que demanda interpretação. Ele começa a perceber, por exemplo, que um planejamento tecnicamente coerente pode encontrar respostas imprevistas dos estudantes; que a explicação de determinado conteúdo precisa ser reelaborada; que alunos de uma mesma turma não aprendem da mesma maneira; que tempos institucionais interferem na ação pedagógica; que conflitos, afetos, rotinas e decisões coletivas constituem a profissão tanto quanto a aula formalmente ministrada.

Costa e Silva (2024) identificam essa amplitude ao afirmarem que a inserção dos bolsistas na cultura escolar possibilita contato não apenas com o ensino em sentido estrito, mas também com diversas dimensões do cotidiano institucional. A socialização profissional aproxima o licenciando de professores experientes, estudantes, colegas e comunidade, ampliando sua percepção acerca da complexidade da profissão.

Farias, Silva e Cardoso (2021) encontram repercussões desse processo após a graduação. Para os autores, a entrada no magistério constitui período atravessado por tensões e aprendizagens, no qual o professor precisa afirmar-se em um contexto novo. Os egressos do PIBID analisados demonstraram recorrer às experiências anteriores para enfrentar os dilemas iniciais da profissão e declararam sentir-se mais preparados para fazê-lo.

Há aqui uma distinção importante. O PIBID não elimina o chamado choque com a realidade. Nem deveria fazê-lo. Nenhuma experiência formativa é capaz de reproduzir antecipadamente todas as condições e responsabilidades do exercício profissional. O que o Programa parece possibilitar é que o futuro professor chegue a esse momento sem que a escola lhe seja inteiramente estrangeira.

É significativo que Farias, Silva e Cardoso (2021) sintetizem uma premissa recorrente nos estudos da área: "não se nasce professor, aprende-se a ser docente". A afirmação desloca a profissão tanto de uma compreensão vocacional quanto de uma interpretação exclusivamente técnica. Aprende-se a ser professor mediante conhecimentos, relações e experiências historicamente situadas. O PIBID não substitui esse percurso. Insere-se nele.

3.3 A supervisão e a construção de uma posição docente

A presença de um professor da Educação Básica acompanhando o licenciando constitui elemento especialmente relevante para compreender a dimensão formativa do PIBID. Alves, Nogueira e Alves (2021) destacam que a proposta do Programa atribui à escola e aos professores que nela atuam função formadora, promovendo a aproximação entre formação acadêmica e conhecimentos constituídos no exercício profissional.

Nessa perspectiva, supervisão não pode ser reduzida à conferência de frequência, cumprimento de carga horária ou verificação de atividades. Sua dimensão formativa se concretiza quando o professor experiente torna o cotidiano escolar inteligível ao licenciando. Por que determinada estratégia produziu determinado efeito? Por que uma atividade cuidadosamente planejada não mobilizou a turma? Que outra mediação seria possível? O que significa modificar o planejamento sem abandonar o objetivo de aprendizagem? Essas perguntas inserem a prática em um movimento reflexivo.

Na experiência deste autor acompanhando oito bolsistas, observação, planejamento e regência passaram a constituir momentos distintos de um mesmo processo. A observação não se limitava a assistir à aula; exigia aprender a perceber a turma. O planejamento não correspondia simplesmente ao preenchimento de um formulário; precisava antecipar escolhas didáticas diante de estudantes concretos. A regência, por sua vez, colocava essas escolhas diante da imprevisibilidade própria da ação pedagógica. Após cada movimento, a supervisão abria espaço para retornar ao que havia acontecido e perguntar por quê.

É justamente nessa possibilidade de retorno crítico à experiência que a presença

do professor supervisor adquire densidade. O licenciando não precisa descobrir sozinho todos os códigos de uma profissão que está começando a conhecer. O professor experiente pode explicitar saberes que a rotina tornou quase silenciosos: maneiras de organizar a aula, perceber alterações no comportamento da turma, selecionar exemplos, administrar tempos, modificar uma explicação ou decidir quando insistir e quando reconstruir uma estratégia.

Costa e Silva (2024) identificam processo semelhante quando um bolsista afirma que o convívio com docentes mais experientes contribuiu para sua formação ao permitir observar "como se portam e como exercem sua profissão". As autoras relacionam essa convivência à socialização profissional e à constituição da identidade docente. Importa observar que esse processo não deve produzir simples imitação. A formação profissional ganha potência quando o modelo observado pode ser interrogado, apropriado, recusado ou transformado pelo licenciando.

É nesse sentido que Nóvoa (2017) propõe pensar a formação a partir de uma posição profissional. Tornar-se professor requer progressivamente construir uma maneira própria de agir, sem que essa singularidade seja confundida com isolamento. Ela se forma justamente no interior de uma comunidade profissional, no contato com conhecimentos e com outros professores.

A supervisão pode funcionar, portanto, como uma espécie de porta de entrada para essa comunidade. O supervisor conhece a escola a partir de dentro, mas, ao acompanhar licenciandos, também é obrigado a tornar explícito aquilo que muitas vezes executa de maneira incorporada. Explicar uma decisão pedagógica implica revisitá-la. Justificar uma estratégia significa transformá-la novamente em objeto de pensamento. A formação, nesse sentido, não se movimenta em uma única direção: ao participar da formação dos licenciandos, o professor da escola também é provocado a reconsiderar a própria prática.

3.4 Quando a escola começa a devolver a imagem de professor

A experiência de supervisão revelou ainda um aspecto que as categorias tradicionais de planejamento e regência nem sempre conseguem capturar integralmente: o pertencimento à escola também se constrói nas relações aparentemente pequenas.

Nos primeiros dias de participação dos bolsistas, manifestações de aproximação dos estudantes começaram a surgir. Uma carta. Uma flor. Um doce. É possível enxergar apenas gestos afetivos. Entretanto, quando observados à luz da discussão sobre identidade profissional, eles também

evidenciam que aqueles licenciandos haviam deixado de ser completamente estranhos ao cotidiano da turma. Os estudantes começavam a incluí-los em sua rede de referências escolares.

Não se pretende romantizar essas manifestações ou fazer da afetividade um critério para a constituição profissional. Ser professor demanda conhecimento, responsabilidade pedagógica e compromisso com a aprendizagem, e não a conquista da simpatia dos estudantes. O ponto é outro: o vínculo pode funcionar como uma das formas pelas quais o licenciando percebe que sua presença adquiriu sentido para aqueles sujeitos.

A literatura analisada fornece evidências bastante próximas. Costa e Silva (2024) registram o relato de um participante que descreve a satisfação experimentada quando uma estudante lhe comunica ter obtido bom resultado após sua ajuda. O episódio é analisado pelas autoras como experiência de validação e reconhecimento capaz de fortalecer o compromisso com a profissão. Em outro caso, um participante relata que o PIBID foi decisivo para que deixasse de ter dúvidas sobre seguir ou não o magistério.

Alves, Nogueira e Alves (2021) chegam a conclusão semelhante em seu estudo com egressos: a participação no PIBID possibilitou que os sujeitos se identificassem como professores e fossem reconhecidos como docentes no espaço escolar. Essa dupla dimensão, identificar-se e ser reconhecido, é central.

O licenciando começa a ocupar uma posição profissional quando as demandas que chegam até ele deixam de ser apenas tarefas determinadas pelo Programa e passam a ser compreendidas como responsabilidades dirigidas à sua ação. O estudante espera uma explicação. O professor supervisor solicita uma decisão sobre o planejamento. A turma reage à maneira como determinado conteúdo é apresentado. O próprio licenciando avalia o que conseguiu ou não realizar. A profissão deixa de existir somente como horizonte futuro e passa a ser vivenciada, ainda que de forma inicial e acompanhada, no presente.

Isso não significa afirmar que o bolsista já seja professor em sentido jurídico ou que detenha a mesma responsabilidade do docente responsável pela turma. Trata-se de reconhecer uma *posição formativa de iniciação profissional*. O valor do PIBID encontra-se justamente na possibilidade de ocupar esse lugar sem que o licenciando seja abandonado à própria sorte.

Farias, Silva e Cardoso (2021) mostram que o reconhecimento e o apoio permanecem importantes mesmo depois da graduação. Professores iniciantes investigados pelos autores apontaram a relevância do apoio oferecido por gestores, professores

experientes e outros integrantes da comunidade escolar durante seus primeiros anos na carreira. Se esse reconhecimento é importante para quem já possui habilitação e vínculo profissional, sua influência sobre aquele que ainda começa a imaginar-se membro da profissão torna-se ainda mais compreensível.

3.5 Experiência não é sinônimo de formação

A valorização da imersão escolar requer, contudo, uma advertência. Estar na escola não significa necessariamente formar-se bem. A experiência, isoladamente, também pode reproduzir práticas cristalizadas, explicações simplistas e modos de ensinar pouco refletidos.

Farias, Silva e Cardoso (2021) chamam atenção para esse problema ao recusarem a ideia de que "a prática é que realmente forma o professor" quando tal compreensão implica diminuir a importância da teoria. Esse alerta é particularmente necessário quando se discute o PIBID, pois a força de sua inserção precoce no campo profissional poderia ser indevidamente convertida numa oposição ao conhecimento acadêmico.

O cotidiano apresenta problemas; a teoria oferece categorias para compreendê-los. A prática produz novas perguntas; o conhecimento acumulado permite que elas não sejam respondidas apenas pelo improviso. A experiência do licenciando diante de uma turma não elimina a necessidade de estudar aprendizagem, desenvolvimento, currículo, avaliação, didática ou os conhecimentos específicos da área em que ensinará. Ao contrário, faz com que esses conhecimentos adquiram novas perguntas.

Saviani (2011) afirma que o trabalho educativo demanda a identificação dos elementos culturais que devem ser apropriados e a descoberta das formas adequadas para que essa apropriação ocorra. A docência possui, portanto, intencionalidade. Não se reduz a estar diante dos estudantes ou acumular vivências escolares.

É justamente a reflexão sobre a experiência que impede que o PIBID se transforme em mera antecipação prática. Costa e Silva (2024) identificam nas experiências analisadas processos de conscientização crítica, compromisso social, reflexão sobre a profissão e contato com professores experientes. Alves, Nogueira e Alves (2021) também destacam oportunidades de criação, discussão, reflexão e experimentação de modos de ensinar como características relevantes da formação proporcionada pelo Programa.

A experiência torna-se formativa quando pode ser narrada, confrontada, explicada e reelaborada. É nesse movimento que um insucesso deixa de ser apenas frustração e passa a produzir uma pergunta

pedagógica; que uma atividade bem-sucedida deixa de ser casualidade e pode ter suas mediações compreendidas; que a observação de um professor experiente deixa de produzir cópia e passa a fornecer referências para a construção de um modo próprio de ensinar.

Volta-se, então, à pergunta inicial: quando o licenciando começa a reconhecer-se professor? A análise desenvolvida não oferece uma data, mas permite localizar alguns movimentos. Ele começa a fazê-lo quando sua presença na escola adquire responsabilidade pedagógica; quando o outro passa a reconhecer nele alguém capaz de participar do ensino; quando os saberes da formação são mobilizados para interpretar problemas concretos; quando os acontecimentos da sala de aula deixam de ser observados apenas como aluno e começam a ser compreendidos do ponto de vista de quem precisa ensinar.

O PIBID pode proporcionar todos esses movimentos. Mas nenhum deles se produz mecanicamente. São as formas de inserção, acompanhamento, reflexão e socialização profissional que transformam a presença na escola em experiência de formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perguntar quando um licenciando começa a reconhecer-se como professor levou este estudo a uma resposta menos temporal do que processual. Não há um instante universal capaz de separar o estudante que ainda não se percebe docente daquele que passa definitivamente a fazê-lo. A identidade profissional não funciona como uma porta que, uma vez atravessada, permanece aberta de forma irreversível.

Os estudos analisados indicam que o reconhecimento profissional é construído progressivamente mediante socialização, experiência, saberes, relações e participação em situações próprias da profissão. O PIBID assume relevância exatamente por permitir que esses processos comecem a ocorrer durante a formação inicial e de forma acompanhada. O licenciando conhece a escola não apenas como o antigo aluno que um dia foi, mas como alguém progressivamente chamado a observar, planejar, intervir, explicar, decidir e refletir.

Nesse processo, o reconhecimento do outro possui força particular. Quando um estudante dirige ao bolsista uma pergunta que dirigiria ao professor, espera dele uma explicação ou reconhece que sua intervenção colaborou para a aprendizagem, atribui-lhe uma posição que pode contribuir para que ele também se veja de outra maneira. Não é o olhar do estudante que produz sozinho a identidade profissional, mas ele participa da rede de relações pela qual essa identidade se torna socialmente possível.

A supervisão também assume lugar decisivo. O professor da Educação Básica não aparece apenas como responsável por permitir o acesso dos licenciandos à sua sala de aula. Sua experiência profissional pode funcionar como mediação para a entrada na cultura docente, oferecendo referências, problematizando decisões e criando condições para que a prática seja transformada em objeto de reflexão. Ao mesmo tempo, acompanhar quem começa a aprender a profissão pode provocar o supervisor a tornar novamente conscientes decisões que a experiência havia naturalizado.

A experiência deste autor confirma a força dessa reciprocidade. Acompanhando a entrada dos bolsistas no cotidiano escolar, tornou-se possível observar não somente sua aproximação com os estudantes, mas também o modo como planejamento, regência, vínculo, dúvidas e pequenos reconhecimentos cotidianos começavam a lhes apresentar a docência por dentro. O processo também alcançava a própria supervisão: ensinar alguém a observar a profissão obriga, em alguma medida, a voltar a observá-la.

Por fim, cabe evitar uma idealização do PIBID. A inserção na escola, por si mesma, não garante formação crítica, tampouco resolve os dilemas históricos da formação docente. Sua contribuição depende da possibilidade de articular experiência e conhecimento, escola e formação acadêmica, ação e reflexão. Quando essas mediações se realizam, contudo, o Programa oferece ao licenciando algo que dificilmente poderia ser produzido apenas pela antecipação abstrata da futura carreira: a possibilidade de começar a viver a pergunta "que professor estou me tornando?" antes mesmo de precisar respondê-la sozinho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana Leal; NOGUEIRA, Neslei Noguez; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. A influência do PIBID na constituição da identidade docente. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 15, n. 26, p. 348-364, jan./dez. 2021. DOI: 10.48075/rtm.v15i26.26179.

COSTA, Vivian Maria Mendonça; SILVA, Simone Cesar da. O PIBID e a construção da identidade profissional dos futuros professores de matemática. *Revista Cearense de Educação Matemática*, v. 3, n. 7, p. 1-20, 2024. DOI: 10.56938/rceem.v3i8.4154.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e225968, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147225968.

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. DOI: 10.1590/198053144843.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência.

In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marcos Vinicius Marques da; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guelero do. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e26209, 2021. DOI: 10.1590/0102-469826209.