

A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ENSINO DE FRANCÊS NA EJAI

Livia Eccard¹
Rafael Loroza²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos formativos da atuação de bolsistas de Iniciação à Docência no ensino de Língua Francesa no âmbito do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-UERJ), com foco na relação entre formação inicial e realidades escolares. Partimos da seguinte problematização: em que medida a inserção supervisionada em um contexto de escolarização tardia tensiona, ressignifica e potencializa a formação inicial de professoras/es de línguas adicionais? Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de cunho interpretativista, fundamentado na análise de registros de planejamento, materiais didáticos produzidos, relatórios reflexivos dos bolsistas e reuniões de orientação pedagógica realizadas ao longo de um ano letivo. O referencial teórico articula contribuições de Freire, Vigotski, Piaget, Garcia e Porcher & Groux, especialmente no que tange à educação crítica, à perspectiva sociointeracionista e às múltiplas linguagens no ensino de línguas. Os resultados evidenciam que a atuação no programa promoveu deslocamentos significativos nas concepções dos licenciandos acerca de currículo, material didático, avaliação e papel docente. A experiência com sujeitos da EJAI, marcada por heterogeneidade geracional, trajetórias escolares interrompidas e demandas socioculturais específicas, exigiu dos bolsistas uma postura investigativa, ética e dialógica, distanciando-os de modelos transmissivos e aproximando-os de práticas contextualizadas e emancipatórias. Conclui-se que a imersão em realidades escolares complexas, quando acompanhada de supervisão crítica e fundamentação teórica consistente, constitui espaço privilegiado de articulação entre universidade e escola, contribuindo para a formação de docentes mais sensíveis às desigualdades educacionais e mais preparados para atuar em contextos plurais.

Palavras-chave: formação inicial docente; EJAI; língua adicional; iniciação à docência.

Introdução

A formação inicial de professoras/es no Brasil historicamente enfrenta o desafio de articular, de maneira consistente, fundamentos teóricos e experiências concretas nas realidades escolares. No campo das licenciaturas em Letras, essa tensão torna-se ainda mais evidente quando se trata do ensino de línguas adicionais em contextos não hegemônicos, como a Educação de Jovens, Adultas/os e Idosas/os (EJAI). É nesse cenário que se insere a experiência aqui analisada: a atuação de bolsistas de Iniciação à Docência no ensino de Língua Francesa no PROEJAICAp-UERJ.

¹ Doutora em Letras Neolatinas. Professora Adjunta de Língua Francesa no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, coordenadora de projeto de extensão e ex-bolsista coordenadora de iniciação à docência. E-mail: eccardlc@gmail.com

² Graduando em Letras Português/Francês pela UERJ. Bolsista de extensão e ex-bolsista de iniciação à docência. Instituição. E-mail: rafaellorozaoficial@gmail.com

O objetivo deste trabalho é discutir como a inserção desses licenciandos em um programa de escolarização tardia tensiona e reconfigura sua formação inicial, contribuindo para a construção de uma profissionalidade docente comprometida com práticas críticas, contextualizadas e socialmente referenciadas. Interessa-nos, especificamente, compreender quais aprendizagens docentes emergem do confronto com as realidades escolares da EJA e como a supervisão universitária pode potencializar tais aprendizagens.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, baseada na análise de documentos institucionais, planos de aula, materiais didáticos autorais, registros de reuniões pedagógicas e relatos reflexivos produzidos pelos bolsistas ao longo do primeiro ano de funcionamento do componente curricular de Língua Francesa no Programa. A análise foi orientada por categorias emergentes relacionadas a: (i) concepções de currículo; (ii) relação teoria-prática; (iii) construção de autoridade docente; (iv) elaboração de material didático; (v) compreensão das especificidades da EJA.

O texto organiza-se em três seções, além desta introdução: inicialmente, contextualizamos o PROEJAICap-UERJ e o lugar da iniciação à docência em sua estrutura; em seguida, discutimos os deslocamentos formativos provocados pelo encontro com a EJA; posteriormente, analisamos o papel da produção de material didático como dispositivo formativo; por fim, apresentamos considerações acerca das contribuições dessa experiência para o debate sobre formação inicial e realidades escolares.

O PROEJAICap-UERJ como espaço de formação docente

O PROEJAICap-UERJ, instituído pelo Ato Executivo de Decisão Administrativa 040/REITORIA/2022, nasce com a finalidade de ofertar escolarização a pessoas jovens, adultas e idosas no âmbito do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, assumindo como princípio a valorização dos saberes de vida dos educandos e a construção de um currículo integrado, articulado às práticas sociais. Contudo, para além de sua função social junto ao público da EJA, o Programa configura-se também como um potente espaço de formação inicial docente, especialmente pela inserção estruturada de bolsistas de Iniciação à Docência em sua dinâmica pedagógica.

Diferentemente de estágios marcados pela observação pontual ou por intervenções episódicas, a participação dos licenciandos no referido programa se dá de forma sistemática, longitudinal e supervisionada. Os bolsistas não apenas acompanham aulas: eles planejam, executam, avaliam, reelaboram e refletem sobre o processo pedagógico. Essa imersão

contínua produz um deslocamento fundamental na formação inicial, pois rompe com a lógica de dissociação entre teoria universitária e prática escolar.

A literatura sobre formação docente tem reiteradamente apontado que um dos principais desafios das licenciaturas é evitar que a prática seja concebida como mera aplicação de teorias previamente consolidadas. Ao contrário, como argumenta Vigotski (2001 [1934]), o desenvolvimento humano se dá na interação social e na mediação simbólica. Transpondo essa compreensão para o campo da formação docente, é possível afirmar que o “tornar-se professor/a” é também um processo mediado, situado e historicamente construído. A escola, nesse sentido, não é apenas campo de estágio, mas espaço de constituição identitária.

Neste processo, os licenciandos vivenciam a docência em sua complexidade real: heterogeneidade de perfis, trajetórias escolares interrompidas, inseguranças dos cursistas, limitações institucionais, necessidade de adaptação curricular e constante negociação de sentidos. Essa experiência confronta representações idealizadas de sala de aula, frequentemente construídas no imaginário acadêmico, e exige a mobilização de saberes que extrapolam o domínio linguístico.

Ao depararem-se com sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos — trabalhadores, mães, avós, pessoas que retornam à escola após anos de afastamento — os bolsistas são interpelados a reconsiderar concepções implícitas sobre aprendizagem, tempo pedagógico e avaliação. A docência deixa de ser pensada como transmissão sequencial de conteúdos e passa a ser compreendida como prática social situada, atravessada por dimensões éticas, políticas e afetivas.

Freire (2013) adverte que a educação não é neutra e que toda prática pedagógica carrega uma visão de mundo. A inserção dos licenciandos em um programa voltado à escolarização tardia explicita esse caráter político da educação. Ao ensinar língua francesa para sujeitos historicamente excluídos de determinadas esferas de capital cultural, os bolsistas passam a compreender que o ensino de uma língua adicional não se restringe à aquisição de estruturas gramaticais, mas envolve a ampliação de repertórios simbólicos e a possibilidade de acesso a novos espaços de participação social.

Essa compreensão é aprofundada quando a prática é acompanhada por momentos sistemáticos de reflexão orientada. Nas reuniões pedagógicas, as situações vividas em sala de aula são problematizadas à luz de referenciais teóricos, evitando que a experiência se converta em improvisação ou mera reprodução de modelos intuitivos. Retomando Freire (2005, p. 43-44),

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Embora Freire se refira à formação permanente, sua proposição aplica-se com igual força à formação inicial. A prática, quando não acompanhada de reflexão teórica, corre o risco de cristalizar práticas pouco fundamentadas; por outro lado, a teoria desvinculada da experiência concreta tende a permanecer abstrata. O PROEJAICAp-UERJ, ao articular atuação docente e supervisão crítica, cria condições para que essa dialética se efetive.

Outro aspecto relevante diz respeito à construção da autonomia profissional. Ao participarem da elaboração da ementa, da definição de objetivos semestrais e da produção de material didático autoral, os bolsistas deixam de ocupar posição passiva e assumem papel ativo na organização do currículo. Essa participação favorece a compreensão de que o currículo é construção social e política, e não simples documento normativo a ser executado.

Além disso, a experiência na EJAI contribui para o desenvolvimento de competências relacionais e comunicativas fundamentais à docência. O trabalho com turmas heterogêneas exige escuta atenta, sensibilidade às histórias de vida e capacidade de adaptação constante. Tais competências raramente são plenamente desenvolvidas em disciplinas teóricas isoladas; elas emergem da interação concreta com sujeitos reais, em contextos marcados por tensões e negociações.

A presença da universidade no interior da escola, por meio da atuação orientada dos bolsistas, também fortalece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As situações vividas em sala tornam-se objeto de investigação, reflexão e produção acadêmica, contribuindo para que a escola pública seja reconhecida como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a importância de experiências como a do PROEJAICAp-UERJ durante a formação inicial reside em ao menos três dimensões complementares: (i) a dimensão epistemológica, ao permitir que a teoria seja tensionada e ressignificada pela prática; (ii) a dimensão identitária, ao favorecer a construção de uma identidade docente crítica e situada; e (iii) a dimensão ética-política, ao inserir os licenciandos em contextos de desigualdade educacional que demandam compromisso social.

Assim, a experiência de Iniciação à Docência no programa não se configura como etapa acessória da formação, mas como núcleo estruturante de um processo formativo que compreende a docência como prática intelectual, social e política. Ao vivenciarem a escola

em sua complexidade, acompanhados por fundamentação teórica consistente, os licenciandos ampliam sua capacidade de leitura crítica das realidades escolares e se aproximam de uma profissionalidade docente comprometida com a transformação social.

Formação inicial e o encontro com a EJA

A formação inicial docente não pode restringir-se apenas ao âmbito dos estágios obrigatórios da graduação, pois, como mencionado anteriormente, limitar-se à observação de aulas e à elaboração de relatórios descritivos não é suficiente para a constituição plena do futuro professor. No contexto do ensino voltado à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, essa limitação torna-se ainda mais evidente, uma vez que esse público apresenta trajetórias de vida, experiências educacionais e expectativas de aprendizagem bastante diversas. Dessa forma, a formação inicial precisa contemplar espaços de prática que permitam ao licenciando experimentar processos de planejamento, reflexão e reformulação pedagógica, desenvolvendo sensibilidade para lidar com as especificidades desse campo educacional.

A participação no projeto possibilitou aos bolsistas um primeiro contato efetivo com o ensino voltado à EJA, configurando-se como um momento significativo de aprendizagem profissional. Diferentemente de contextos em que o professor em formação apenas analisa ou aplica materiais didáticos previamente estruturados, a experiência exigiu a construção de propostas pedagógicas que considerassem o perfil e as necessidades reais dos estudantes participantes. Nesse processo, tornou-se fundamental elaborar estratégias de ambientação e sensibilização que favorecessem a recepção do conteúdo, especialmente no ensino de língua estrangeira, no qual muitos aprendizes adultos frequentemente demonstram insegurança diante da aprendizagem de um novo sistema linguístico.

Nesse sentido, os bolsistas puderam perceber que o ensino de francês para jovens, adultos e idosos requer não apenas a apresentação de conteúdos linguísticos, mas também a criação de um ambiente pedagógico que valorize a experiência de vida dos estudantes e fortaleça sua confiança no processo de aprendizagem. A construção desse ambiente envolve atitudes docentes que buscam reduzir barreiras emocionais e cognitivas, promovendo uma relação mais acolhedora com a língua estrangeira. Ao perceberem que eram capazes de compreender e utilizar elementos básicos do francês, os alunos tendiam a se engajar mais ativamente nas atividades, o que evidenciou a importância do papel do professor como mediador e incentivador do processo educativo.

Assim, o encontro entre a formação inicial e o contexto da EJAI revelou-se um espaço formativo significativo, no qual os licenciandos puderam desenvolver não apenas competências didáticas, mas também uma postura pedagógica mais sensível às particularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao vivenciarem situações reais de ensino e aprendizagem, os futuros professores passaram a compreender de maneira mais concreta os desafios e as possibilidades do trabalho docente, fortalecendo sua formação profissional e ampliando sua capacidade de atuar de forma crítica e reflexiva em contextos educacionais diversos.

Material didático autoral como dispositivo formativo

Um dos aspectos mais marcantes da experiência formativa no PROEJAICAp-UERJ foi a decisão coletiva de não adotar livro didático comercial, optando pela produção sistemática de material autoral multimodal. Essa escolha, inicialmente motivada pela inadequação de obras disponíveis ao perfil específico do público, revelou-se, ao longo do processo, um dos principais dispositivos de formação docente dos bolsistas.

É importante destacar que a produção de materiais não foi episódica ou complementar: ela constituiu prática permanente ao longo de todo o ano letivo. Cada unidade temática, cada sequência didática e cada atividade proposta foram concebidas, elaboradas, testadas, avaliadas e reelaboradas pelos licenciandos sob orientação. Isso significou que os bolsistas estiveram, continuamente, em posição de autoria pedagógica.

Ao elaborar, por exemplo, a nuvem de palavras com termos de origem francesa presentes no cotidiano brasileiro, os bolsistas precisaram mobilizar conhecimentos linguísticos (transparência lexical, etimologia, variação), didáticos (estratégias de sensibilização, redução da ansiedade inicial) e socioculturais (relações históricas entre línguas românicas). A atividade, aparentemente introdutória, exigiu decisões fundamentadas: que palavras selecionar? Que critérios utilizar? Que objetivos formativos estavam em jogo?

Essa lógica se repetiu em todas as etapas do projeto. A sequência didática baseada na música *Soulman*, as fichas biográficas, os blocos de notas personalizados, as atividades de descrição física e as propostas de produção oral final foram construídas a partir da observação atenta das necessidades da turma. Cada material produzido respondia a demandas reais emergentes da prática e, posteriormente, era objeto de análise crítica nas reuniões pedagógicas.

Essa dinâmica instaurou um ciclo formativo estruturado: diagnóstico da realidade → planejamento autoral → implementação → avaliação → reelaboração. Ao vivenciarem esse ciclo repetidamente, os bolsistas passaram a compreender que o material didático não é um instrumento neutro, mas uma materialização concreta de concepções de língua, de sujeito e de educação.

Conforme Garcia (2000) argumenta ao tratar das múltiplas linguagens, a escola deve incorporar diferentes formas de expressão como parte constitutiva do processo educativo. Ao produzirem materiais que articulavam linguagem verbal, musical, visual e corporal, os licenciandos exercitaram uma concepção ampliada de educação linguística, distanciando-se de modelos centrados exclusivamente na gramática normativa.

Além disso, a autoria constante favoreceu o desenvolvimento da autonomia profissional. Diferentemente de contextos em que o professor se torna dependente do manual didático, os bolsistas aprenderam a construir sequências coerentes, definir objetivos factíveis, selecionar gêneros textuais pertinentes e graduar a complexidade linguística de modo intencional. Essa competência é central na formação inicial, pois permite que o futuro docente atue com flexibilidade diante de diferentes contextos escolares. A produção contínua de material autoral também tensionou a relação entre teoria e prática. Ao planejarem atividades, os licenciandos eram instados a justificar suas escolhas à luz de referenciais estudados — seja a perspectiva sociointeracionista de Vigotski, seja a educação problematizadora de Freire, seja ainda a concepção de aprendizagem lúdica defendida por Porcher e Groux (1998). Assim, o material deixava de ser apenas recurso didático e se convertia em exercício de coerência teórico-metodológica.

Outro elemento formativamente relevante foi a experiência do erro e da reelaboração. Nem todas as atividades produziram os efeitos esperados; algumas demandaram ajustes, simplificações ou aprofundamentos. Longe de representar fracasso, essas situações constituíram oportunidades privilegiadas de aprendizagem docente, pois permitiram aos bolsistas compreender que o planejamento pedagógico é processo dinâmico e situado.

Nesse sentido, a produção autoral permanente operou como espaço de experimentação responsável. Ao invés de reproduzirem sequências prontas, os licenciandos foram convidados a assumir o risco calculado da criação, sempre ancorados em supervisão crítica. Essa experiência contribuiu significativamente para a construção de uma identidade docente que se reconhece como produtora de conhecimento pedagógico e não apenas como aplicadora de materiais externos.

Assim, o material didático autoral, no nosso contexto, ultrapassou a função instrumental. Ele constituiu-se como eixo estruturante da formação inicial, favorecendo o desenvolvimento de autonomia, pensamento crítico, capacidade de planejamento, sensibilidade ao contexto e articulação consistente entre fundamentos teóricos e prática escolar concreta.

Considerações finais

A análise da atuação dos bolsistas de Iniciação à Docência no PROEJAICAp-UERJ permite afirmar que a inserção supervisionada em contextos de educação de jovens, adultos e idosos constitui experiência formativa de alta densidade pedagógica e política. O confronto com realidades escolares marcadas por desigualdades históricas e trajetórias interrompidas exigiu dos licenciandos revisão de concepções, ampliação de repertórios e desenvolvimento de postura ética e dialógica.

A formação inicial, nesse caso, não se limitou à aprendizagem de técnicas de ensino de francês, mas envolveu a compreensão do papel social da escola e da língua adicional na escolarização tardia. A articulação entre fundamentação teórica consistente e prática acompanhada mostrou-se condição indispensável para que a experiência não se reduzisse a improvisação, mas se configurasse como processo reflexivo.

Concluimos que programas institucionais que integram universidade e escola, como o PROEJAICAp-UERJ, desempenham papel estratégico na formação de professoras/es comprometidas/os com a justiça social e com a valorização dos saberes dos educandos. Ao aproximar a formação inicial das realidades escolares concretas, ampliam-se as possibilidades de construção de uma docência crítica, sensível e intelectualmente rigorosa. Defender a presença de licenciandos em contextos plurais, acompanhados por orientação fundamentada, é, portanto, defender uma concepção de formação docente que reconhece a escola pública como espaço legítimo de produção de conhecimento e transformação social.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.
- PORCHER, Louis; GROUX, Dominique. *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: PUF, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Ato Executivo de Decisão Administrativa – AEDA 040/REITORIA/2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [1978].