

A ATIVIDADE DE TRABALHO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO)
diler_costa@yahoo.com.br

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)
juremarosa@ig.com.br

RESUMO

A prefeitura da cidade do Rio de Janeiro tornou público, em 2010, o concurso docente para o Programa Rio Criança Global (PRCG), cuja proposta educacional está centrada no ensino de língua inglesa em escolas municipais, abrangendo as quatro habilidades do idioma: expressão oral, compreensão auditiva, produção escrita e leitura na língua alvo. Não se trata de projeto temporário ou para alunos selecionados, mas implementação e manutenção do ensino de inglês em todo ensino fundamental. A habilidade que recebe maior concentração no Programa Rio Criança Global é a produção oral e, para alcançar esse objetivo, há materiais didáticos de apoio e capacitação docente periódica. Até mesmo o processo seletivo para os docentes se mostrou distinto de concursos anteriores, uma vez que exigia fluência oral em língua inglesa. Neste artigo, considerando a proposta do Programa Rio Criança Global e o resultado esperado em termos de domínio oral do aluno em inglês, propomos a analisar, à luz da ergologia e da linguística aplicada, a nossa experiência no Programa Rio Criança Global. Objetivamos discutir como desenvolvemos nossa atividade de trabalho face aos desafios existentes na escola pública, os quais limitam a implementação das orientações prescritas pelo projeto e podem ser similares às dificuldades de outros contextos. Compreendemos que apesar das diretrizes do Programa Rio Criança Global apontarem para democratização do ensino de inglês, docentes e outros trabalhadores do espaço escolar precisam fazer constantes renormalizações para que o programa atenda às expectativas sociais a que se propõe.

Palavras-chave:

Atividade de trabalho. Programa Rio Criança Global. Professores de inglês.

1. Introdução

Nossa experiência no Programa Rio Criança Global (PRCG) começou em 2010, junto com o próprio Programa, o qual objetiva ensinar inglês para todos os alunos do ensino fundamental, no município do Rio de Janeiro. Participamos da primeira turma de capacitação, a qual ocorreu, excepcionalmente, antes da nossa posse no serviço público na matrícula de inglês. Conhecemos as diretrizes do programa, bem como da necessidade de priorizar a oralidade, pois o Programa Rio Criança Global

objetiva oferecer aos alunos conhecimentos condizentes com a expectativa de um país que sediaria, nos anos seguintes, dois eventos mundiais: a Copa do Mundo e as Olimpíadas e Paraolimpíadas.

Cabe-nos pontuar que o Programa Rio Criança Global não se trata de um projeto temporário, ou que acontece em horário diferente dos turnos escolares. Embora receba o nome de Programa, trata-se da inserção de aulas de inglês no currículo escolar do ensino fundamental I (alunos do primeiro ao quinto anos) e fundamental II (alunos do sexto ao nono ano). É importante pontuar que é obrigatório, na educação escolar brasileira, ter uma língua estrangeira no ensino fundamental II, mas opcional no ensino fundamental I.

Após ingresso no Programa Rio Criança Global, o qual apresenta estrutura inovadora para o ensino de inglês, observamos que a experiência e prática diárias demandam constantes renormalizações ou, em outras palavras, decisões estratégicas que oportunizem o desenvolvimento da nossa atividade de trabalho. Nesse sentido, o artigo emerge como discussão da nossa experiência no Programa Rio Criança Global, a qual pode ser semelhante à de outros docentes, mas sempre pontuando que a atividade de trabalho é única, resultante do encontro das prescrições com a realidade do trabalho, forjada nas escolhas de cada trabalhador.

Iniciamos o artigo discutindo as características do Programa Rio Criança Global, bem como tensões que participam do ensino de inglês no Brasil, em especial quando se comenta o insucesso do ensino de inglês na esfera pública. Em seguida, discutimos aspectos que participam da nossa atividade de trabalho nesse programa, apresentando nossa experiência no ensino de inglês. Encerramos este artigo com as considerações finais, sempre observando a nossa vivência como educadores.

2. *Entre rupturas e permanências: o Programa Rio Criança Global como proposta para o ensino de inglês nas escolas públicas*

A língua inglesa está presente nas políticas educacionais brasileiras desde a época do Império (LEFFA, 1999; SILVA, 2012), sendo que, à época, não possuía o prestígio e nem tampouco o papel hegemônico que observamos na contemporaneidade. Leffa (1999) também pontua que foi durante o Império que as línguas estrangeiras, não apenas o inglês, começaram a sofrer negligências, as quais até hoje são observadas, em especial, na educação escolar pública (PAIVA, 1997; ASSIS-PETER-

SON & COX, 2007; BARCELOS, 2011; GIMENEZ, 2011; LIMA, 2011; MICCOLI, 2011), mas que também podem ser observadas em escolas privadas. (ASSIS-PETERSON & COX, 2007; BARCELOS, 2011; MICCOLI, 2011)

Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentam em seu texto sobre o ensino de línguas estrangeiras o desenho de um quadro nada animador quanto à valorização de outros idiomas, o qual corrobora o descaso crescente por mais de um século:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21)

Uma vez que há descrença quanto ao ensino escolar de línguas estrangeiras, sobretudo a língua inglesa na educação pública, o que é atestado, inclusive, por documento oficial, observamos a popularização de cursos livres de idiomas, os quais se comprometem a oferecer ensino completo da língua, corroborando a ideia de que:

Só aprende inglês quem pode pagar pelas aulas nos cursos livres. Quer dizer, só terá esse capital cultural quem puder comprá-lo. Essa é a ordem natural das coisas numa sociedade capitalista, e, essa crença, embora não assumida explicitamente, é apoiada implicitamente pela inércia em mudar seu status de incompetente. (ASSIS-PETERSON & COX, 2007, p. 12)

Barcelos (2011) critica essa crença quanto à impossibilidade de aprendizagem na escola pública, bem como a transferência para os cursos livres da responsabilidade de ensinar inglês. A autora ainda expressa sua crença na possibilidade do ensino de idiomas nas escolas públicas, mas pontua que para isso acontecer, é preciso que “os professores sejam respeitados pelos seus pares, pelos agentes educacionais e pelos pais, que precisam acreditar nessa possibilidade e cobrar e lutar por seus direitos” (BARCELOS, 2011, p. 156). Essas atitudes pressupõem reivindicar políticas educacionais que primem pela qualidade da educação pública escolar e valorizem dos sujeitos que participam do processo de formação humana escolar.

Essa comercialização que circunda o ensino de língua inglesa se configura como exemplo da política neoliberal, que objetiva dilapidar não apenas a educação escolar pública, mas também outros setores a fim de promover o mercado livre. Shigunov Neto & Maciel (2011, p. 45) esclarecem que “perante a lógica do mercado adotada pelo neoliberalismo,

a educação é tida como bem econômico, uma mercadoria subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda”. Com base nisso, retomamos a ideia de acesso à língua inglesa como emblema de poder e, possivelmente, garantia de melhor empregabilidade. (JORDÃO & FOGAÇA, 2008, MICCOLI, 2011; SILVA, 2012)

Neste cenário de tensões e desigualdades no que concerne à presença da língua inglesa na educação escolar brasileira, no qual se reconhece a necessidade e importância hegemônica desse idioma, mas em contraponto também se observa a sua negligência histórica, desponta, em 2010, nova proposta educacional para o ensino dessa língua: o Programa Rio Criança Global, cuja diretriz está centrada no ensino das quatro habilidades do idioma – domínio oral, compreensão auditiva, produção escrita e leitura em língua inglesa – gratuitamente.

No Programa Rio Criança Global, a proposta de ensinar a língua inglesa emerge de forma distinta daquela que, tradicionalmente, acontece na educação escolar brasileira: o objetivo principal está centrado na mudança do foco da leitura para a expressão oral no idioma alvo; todavia, as outras habilidades mencionadas também são contempladas no projeto. Miccoli (2011, p. 180) explica que:

O ensino de línguas com foco na comunicação, no uso da língua em sala de aula na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades, embora desafiador, passa a ser o propósito a nortear as ações de professores em sala de aula, única e exclusivamente, porque ninguém pergunta: "Você lê e escreve em inglês?" A concepção de saber uma língua estrangeira está associada à comunicação.

Para alcançar o objetivo de ensinar as quatro habilidades da língua inglesa, destacando à comunicação oral, existem materiais didáticos de apoio para as aulas – livros, CDs, DVDs – e capacitação docente periódica, além da chamada capacitação inicial, realizada, em geral, antes dos professores começarem as atividades de trabalho no Programa Rio Criança Global.

Na capacitação inicial, os professores têm acesso às diretrizes e propostas do programa, além de conhecerem os materiais pedagógicos e calendário escolar, além de serem convocados a pensar sobre a importância de ensinar inglês no contexto público municipal, bem como os desafios que por vezes surgem. Nos encontros periódicos, chamados de Revitalização, os docentes refletem sobre a própria prática e podem compartilhar suas experiências em sala de aula.

A proposta do Programa Rio Criança Global chama a atenção na educação municipal do Rio de Janeiro por ser diferente de todas as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação no que tange à língua inglesa. É importante destacar que o próprio concurso se mostrou distinto dos anteriores ao exigir, como requisito para aprovação, domínio oral da língua inglesa, uma vez que o foco do programa está no desenvolvimento da oralidade.

Fator relevante é que, embora os PCN (BRASIL, 1998) determinem o ensino de línguas estrangeiras do sexto ao nono anos, o Programa Rio Criança Global implementou as aulas de inglês, inicialmente, nas turmas de primeiro ao terceiro, estendendo gradualmente essa disciplina aos anos subsequentes. Essa decisão, todavia, encontra respaldo legal na Resolução nº 07 (BRASIL, 2010), que expressa a opção do ensino de língua estrangeira no primeiro segmento – primeiro ao quinto ano –, desde que por docente habilitado no idioma em curso superior reconhecido.

Contudo, embora o escopo do Programa Rio Criança Global desponha no cenário de malogro da educação escolar pública, oportunizando exposição à língua inglesa nas quatro habilidades do idioma, não passa despercebida a parceria entre a prefeitura e a editora dos livros didáticos adotados, a qual pertence a uma renomada rede de cursos livres presente no estado do Rio de Janeiro, bem como em outros lugares pelo Brasil. Nesse sentido, entendemos que o suporte oferecido ao programa no que tange à produção dos livros e outros materiais didáticos, assim como capacitação dos professores, inicial e continuamente, passa por um instituto de línguas que participa do mercado de comercialização do idioma.

A partir das observações tecidas, emergem algumas perguntas quanto à concepção e à característica do Programa Rio Criança Global: estão os materiais desenvolvidos pela editora de acordo com as necessidades do ensino na escola pública, considerando a proposta do Programa e o número de alunos em sala de aula? Estão todas essas escolas equipadas para que os recursos disponíveis sejam implementados? Os professores que capacitam os docentes do Programa Rio Criança Global são funcionários do município ou conhecem os desafios existentes no mesmo? Existe valorização do ensino de inglês nas escolas municipais por parte da comunidade escolar?

Uma vez que nos comprometemos a falar sobre a nossa atividade de trabalho, correríamos o risco de fazer generalizações ao tentar responder às perguntas acima, mas nos sentimos à vontade para insuflar esses

questionamentos. Logo, a discussão neste artigo apresenta como base a nossa experiência de atuação no Programa Rio Criança Global desde a sua implementação, compreendendo mais de cinco anos de docência.

3. Desafios na nossa atividade de trabalho no PRCG

Refletir a respeito da atividade de trabalho, a partir da abordagem ergológica, exige compreender que o fazer do trabalhador acontece de forma dissociada da sua história de vida, como defendem Schwartz (2000), Fígaro (2009), Durrive (2011) e Viera Júnior & Santos (2012). A própria atividade de trabalho se configura como atividade humana (FÍGARO, 2009; SCHWARTZ, 2011; VIEIRA JÚNIOR & SANTOS, 2012), que traz entrelaçada o ser “antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido”. (SCHWARTZ, 1996, p. 151)

Discutir o conceito de atividade de trabalho, nesse sentido, presuppõe pensar que o trabalhador deixa a marca do percurso de vida naquilo que se propõe a fazer, não sendo possível apagar o sujeito que é enquanto desenvolve suas tarefas. Assim, as frustrações e conquistas de cada ser humano também emergem durante as situações de trabalho e se consolidam no relacionamento do sujeito consigo mesmo e com o coletivo de trabalho, uma vez que a atividade de trabalho possui a dimensão unívoca e irrepetível, mas também acontece nas relações tecidas com os outros (SCHWARTZ, 2000) e com o meio. (VIEIRA JÚNIOR, 2012)

Observamos, então, que as escolhas realizadas acontecem a partir do relacionamento do trabalhador com sua atividade de trabalho, mas trazendo a reboque a experiência de vida, a qual é construída em diferentes espaços de socialização, urgindo que cada empreenda o uso de si, ou, como explicam Schwartz e Echernacht (2007), a mobilização de toda a complexidade que constitui cada ser humano, tecida nas experiências formadoras de sua própria história pessoal.

Observamos que a atividade de trabalho se efetiva a partir do embate entre “trabalho prescrito (normas antecipadoras do trabalho) e experiência (particular, específica de cada sujeito)” (FÍGARO, 2009, p. 06). A partir dessas tensões, compreendemos que o trabalhador é convocado a tomar as decisões, buscando renormalizar, ou seja, “fazer sua a norma que antecipa e ajusta seu agir, a fim de se manter – mesmo que seja pouco – na origem do ‘uso de si’”. (DURRIVE, 2011, p. 49)

Nossa experiência no Programa Rio Criança Global, assim como todas as atividades de trabalho humanas, é marcada por constantes renormalizações. Cabe-nos pontuar que essas renormalizações, no entanto, não são exclusivas da nossa experiência no Programa, mas emergem como práticas sempre presentes na vida de todo trabalhador, em todas as situações de trabalho, porquanto “cada configuração onde os homens têm de viver coloca-lhes questões novas onde, através do uso que fazem deles mesmos, experimentam também seu ser”. (SCHWARTZ, 2000, p. 48)

Logo, um desafio recorrente está na aceitação da turma da figura do professor de inglês. No primeiro segmento, é comum o predomínio de apenas um professor, que leciona algumas disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais. Assim, a figura do professor de inglês, ensinando algo específico, a princípio, pode causar desconforto, pois os alunos estão mais acostumados a um referencial. Embora também existam outros educadores, como de artes e educação física, observamos que a referência maior acaba se voltando para o professor regente.

Se por um lado o ensino de inglês deve ser realizado por profissional habilitado na língua (BRASIL, 2010), por outro lado observamos que, quando se trata do primeiro segmento, os docentes, em geral, não recebem formação na universidade para o ensino de inglês para crianças e que as capacitações do Programa também não dão conta das especificidades do trabalho com esse grupo. Assim, há necessidade de os professores de inglês conhecerem as peculiaridades das turmas, bem como das demandas de ensinar crianças, por vezes, em fase de alfabetização.

Nossa experiência no Programa Rio Criança Global nos faz perceber que a valorização da atividade de trabalho de professores de inglês no primeiro segmento, em especial, consolida-se dia a dia a partir da aceitação da comunidade escolar do ensino da língua inglesa, reconhecendo o papel sociocultural que a língua desempenha na formação dos estudantes, bem como a discussão, ainda que inicial, das pluralidades que constituem o mundo. Percebemos, então, que se torna importante comprometimento dos docentes e demais profissionais do coletivo de trabalho para consolidar as práticas educativas como importantes para a formação humana dos alunos, tão importante quanto outras disciplinas.

Apesar de existirem materiais de apoio, como mencionado anteriormente, percebemos que há inúmeras questões que comprometem o ensino e inglês no primeiro segmento: livros que sofrem atraso na entrega,

escolas sem recursos para trabalhar áudio e vídeo, às vezes ocorre falta de livros para todos os alunos, etc. O professor, nesses casos, precisa criar estratégias para trabalhar os conteúdos didáticos de modo que atendam às recomendações do Programa Rio Criança Global, cujo foco está na fluência. Cada profissional, movendo-se entre as normas prescritas para o Programa e aquelas que o educador cria para si (DURRIVE, 2011), face a seu compromisso social, decide como desempenhar sua atividade de trabalho.

Em termos pedagógicos, pensando no ensino da fluência, entre outras coisas, o número excessivo de alunos por turma compromete o ensino de inglês, se compararmos com institutos de línguas, onde há menos alunos por turma. Percebemos que se torna mais difícil para o docente do Programa Rio Criança Global acompanhar a produção oral de cada aluno, especialmente nas turmas em que a carga horária é de 50 minutos por semana. Reiteramos que nesses 50 minutos, além de se ensinar a língua inglesa, há que se gerir todos ou alguns dos desafios citados.

O Programa Rio Criança Global emerge como proposta para o ensino de inglês de forma mais completa, o que pode diminuir hiatos sociais engendrados por políticas que impedem a mobilidade social. Todavia, ainda há pontos que precisam ser repensados, especialmente na estrutura do programa e investimento público para impedir entraves: o número de alunos e a carga horária da língua não se coadunam com a proposta de fluência, entre outros fatores que demandam atenção governamental e que, no fundo, apontam, por vezes, para o quadro de abandono das escolas públicas.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos as aulas de inglês nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, as quais recebem o nome de Programa Rio Criança Global e, também, discutimos os alguns desafios enfrentados na nossa atividade de trabalho como professores. Discutimos como nossa atividade de trabalho é marcada por renormalizações, como acontece com o próprio fazer humano, uma vez que o trabalho prescrito nunca é como o trabalho real.

Neste artigo, pontuamos que, ao longo de anos, o ensino de inglês no Brasil apresenta quadro de descaso na educação escolar brasileira, so-

bretudo com a carga horária reduzida e, por vezes, ausência de políticas públicas que primem pela aprendizagem da língua com maior amplitude.

A partir desse olhar, observamos que a implementação do Programa Rio Criança Global apresenta a oportunidade de refletir sobre os papéis e implicações socioculturais que a língua inglesa desempenha, bem como quanto à necessidade de oferecer ensino do idioma de forma mais holística, não apenas através do recorte da habilidade de leitura. Embora o Programa Rio Criança Global apresente questões que precisam ser resolvidas, emerge como proposta que reconhece o papel do idioma inglês no atual cenário global, no qual há transformações econômicas e sociais viabilizadas por essa língua.

A atividade de trabalho dos docentes de inglês neste programa aponta para iniciativas institucionais de capacitação profissional e desenvolvimento docente, porém, reserva pouco espaço para capacitar os docentes quanto às particularidades do ensino de inglês para crianças. Seria interessante, também, permitir que os professores da rede discutissem os conteúdos a serem abordados nos livros didáticos, participando da elaboração dos materiais a serem utilizados na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan.-abr. 2007.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 07/2010*, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, vol. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

FÍGARO, R. As contribuições da abordagem ergológica para o binômio comunicação e trabalho. *Comunicação Veredas*, Marília, vol. 2, n. 9, p. 203-216, nov. 2009.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

JORDÃO, C. M.; FOGACA, F. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Orgs.). *Global citizenship in the English language classroom*. 1. ed. London: British Council, 2008, p. 20-28.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, D. C. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: _____. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 159-170.

MICCOLI, L. S. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-184.

PAIVA, V. L. M. O. *A identidade do professor de inglês*. A Identidade do Professor de Inglês. Apliedge: ensino e pesquisa, Uberlândia, vol. 1, p. 9-17, 1997.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e valor. *Tempo social. Rev. Sociol.* São Paulo, vol. 8, n. 2, 147-158, out. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v8n2/0103-2070-ts-08-02-0147.pdf>>.

_____. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, Campinas, vol. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

_____; ECHTERNACHT, E. H. O trabalho e a abordagem ergológica: “usos dramáticos de si” no contexto de uma central de teletendimento ao cliente. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, vol. 10, n. 2, jul./dez. 2007.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, vol. 9, supl. 1, p. 19-45, jul-dez. 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações

simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. ____; _____. *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-76.

SILVA, S. B. *Da Técnica à Crítica: os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.

VIEIRA JÚNIOR, P. R.; SANTOS, E. H. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.83-100, jan./abr.2012