

DISTÂNCIA ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REAL DO TRABALHO: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O ENEM

Gabriela Belo da Silva (UFPB)

Bruna Costa Silva (UFPB)

RESUMO

O estudo da atividade docente enquanto um gênero profissional exige uma observação para além das ações desenvolvidas em sala de aula. Nesta perspectiva, tomando a linguagem como um eixo estruturador das condutas humanas, objetivamos construir inteligibilidade sobre a opacidade que envolve o trabalho docente, buscando uma melhor compreensão sobre os processos que compõem essa atividade, e, para tanto, observamos o trabalho desenvolvido por um professor em situação de planejamento e execução das aulas em um cursinho de preparação para o ENEM, em 2014, na cidade de Catalão-Go, a partir de uma articulação entre o Interacionismo sociodiscursivo (ISD) – na medida em que entendemos que as atividades realizadas no sistema educacional, se materializam através de textos (orais e/ou escritos) e é somente por meio de textos que se é possível apreender verdadeiramente as condutas humanas e seus modos de agir –, e os estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, por serem os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real, fundamentais para a análise do trabalho docente, pois contemplam os diferentes níveis que caracterizam esse gênero profissional. Buscando alcançar o objetivo proposto, pautamo-nos, nos postulados de autores como: Amigues (2002; 2004); Bronckart (1999; 2006; 2008); Clot e Yvon (2004); Machado (2007) e Pérez (2014). Para tanto, utilizamos em nosso *corpus* a matriz de referência para a redação do ENEM, bem como o planejamento das aulas de redação do cursinho e o simulado (avaliação) aplicado pelo professor ao final de cada módulo. Nessa perspectiva, como resultados deste trabalho, identificamos que, no que tange ao trabalho real, este é fortemente influenciado pelo que é prescrito nos documentos oficiais que orientam a prova do ENEM e que por vezes o trabalho docente é impedido ou barrado, pelas condições de produção que envolvem o desenvolvimento de sua atividade em sala de aula.

Palavras-chave: Gênero profissional. Prescrição. Trabalho real. Trabalho realizado.

1. INTRODUÇÃO

A análise da atividade docente enquanto um gênero profissional, pressupõe uma observação que vai além das ações desenvolvidas em sala. Importa, não apenas a atividade que se efetivou no momento da aula, mas há um conjunto de fatores que atuam e interferem na forma como se constitui a interação professor-aluno. Nesse sentido, propomos, a partir do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), articulado com os aportes da Ergonomia e da Clínica da Atividade, analisar a **atividade de ensino** como um verdadeiro trabalho, considerando a multidimensionalidade da atividade docente (Amigues, 2004). Desse modo, entendemos que as características e especificidades desse gênero profissional atuam como objetos de reflexões e estudos, tanto no que tange ao seu caráter didático, quanto no que se refere ao seu aspecto científico (BRONCKART, 2006; PEREZ, 2014).

Nesse íterim, objetivamos construir inteligibilidade sobre a opacidade que envolve o trabalho docente, buscando ter uma melhor compreensão sobre os processos que compõem essa atividade que é opaca (BRONCKART, 1999) e complexa. Esta pesquisa justifica-se, na medida em que consideramos, em nossa análise, as contribuições pautadas em estudos teórico-metodológicos e praxiológico de que o trabalho que o professor realiza é multidimensional, ou seja, inicia-se antes da efetivação do trabalho e atravessa as paredes da sala de aula, invadindo o seu cotidiano (TARDIF, 1999), é por isto, para estabelecer qualquer julgamento ou avaliação sobre a profissão docente, a qual é dotada de múltiplos e diferentes modos de agir, é preciso, antes de tudo, conhecer os bastidores e a face invisível da sua atividade (JARTY, 2011).

Assim, alinhamo-nos a Machado (2007) e Perez (2014), ao relatarem que os conceitos – **trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real** – são extremamente importantes para a análise do trabalho docente, pois contemplam os diferentes níveis que caracterizam esse gênero profissional. Assim sendo, estamos tomando a linguagem enquanto parte constitutiva da situação de trabalho, “enquanto eixo

norteador das condutas humanas” (PEREZ, 2014, p. 71), pois é através da linguagem, no processo de interação, que os indivíduos se desenvolvem. Desse modo, é por meio da análise do “estatuto das ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social” (1997, p. 67) que construímos uma percepção hermenêutica acerca dos *corpora*. Considerando essas colocações, entendemos que todas as atividades realizadas no sistema educacional, se materializam através de textos – orais e/ou escritos (BRONCKART, 2009) e é somente por meio de textos que se é possível apreender verdadeiramente, as condutas humanas e seus modos de agir, principalmente nas situações de trabalho, por ser esta uma atividade essencialmente humana que só se constitui por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, com base nessas questões, e no modelo teórico metodológico que Bronckart (2006) propõe em seu plano de pesquisa, para a análise do ensino como trabalho, elegemos como temática o estudo de textos produzidos **sobre e no** trabalho docente. Nesse contexto, optamos por eleger as categorias de análise e *corpora* descritos abaixo:

Categorias de Análise Relacionadas ao Trabalho do Professor	<i>Corpora</i>	Categorias de Análise – ISD
Trabalho Prescrito	<i>Matriz de Referência de Redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2013).</i>	<i>Modalizações</i>
Trabalho Realizado	<i>Planejamento das aulas de redação do Cursinho Pré-ENEM.</i>	<i>Vozes</i>
Trabalho Real	<i>Simulado – avaliação aplicada ao final de cada mês.</i>	

Quadro 01 – corpora e categorias de análise.

Com base nessas noções refletimos sobre a distância que existe entre o que é prescrito ao professor e aquilo que é realizado por ele, levando em consideração o real da sua atividade (CLOT, 2004). Destarte, passaremos agora a análise propriamente dita e posteriormente, há mais algumas palavras, no sentido de finalizar nossas percepções hermenêuticas.

2. O TRABALHO PRESCRITO

Para construir a percepção hermenêutica, a que nos propomos, utilizamo-nos dos conceitos supracitados e nos apoiamos na definição de Amigues (2002) a respeito da prescrição – ao discorrer sobre o trabalho do professor. Para esse autor, em uma perspectiva ergonômica, a **prescrição** é um organizador da atividade coletiva de ensino. Assim sendo, esta se constitui enquanto um artefato cultural, ou seja, o trabalho do professor é orientado por prescrições e pré-figurado por ele, além de também ser organizado por outros (coletivo de trabalho e/ou pais, alunos) (*op.cit.*). Nesse sentido, configura-se como trabalho **prescrito**, a atividade definida por documentos, os quais têm como meta normatizar, pois estas são constituídas por modelos e programas que servem como prescrições de tarefas que devem ser realizadas pelos profissionais (Bronckart, 2006; PÉREZ, 2014). Nessa categoria, como *corpus*, elencamos a Matriz de Referência para a Redação do ENEM.

No que diz respeito ao documento oficial do ENEM, o texto em análise foi produzido pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), órgão do Governo Federal¹. A matriz é parte que integra um documento maior (manual), no qual é possível encontrar um caminho que orienta o docente a preparar, tecnicamente, o aluno para que ele possa se sair bem na prova de redação do ENEM. Desta feita, temos uma prescrição de **como deve ser** realizada a tarefa do professor de ensinar e que metas devem ser atingidas dentro de cada competência, como podemos verificar quando o INEP descreve como deve ser ensinado o “tipo textual: dissertativo argumentativo” (INEP, 2013, p. 3). Além disso, o manual prescreve passo a passo, a maneira como o professor deverá proceder para que seja capaz de nivelar os alunos. Assim, selecionamos as seguintes competências da Matriz, para que possamos refletir sobre a forma como é construída essa prescrição e o impacto desta na prática do docente.

¹ Dividido em três partes: delimita-se uma matriz de correção por competências; algumas recomendações sobre a prova e o tema a ser desenvolvido; e uma coletânea de redações corrigidas no ano anterior, as quais são denominadas redação nota 1000.

Competência 01	<i>Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. (BRASIL, 2013, p. 12).</i>
Competência 04	<i>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. (BRASIL, 2013, p. 12).</i>
Competência 02	<i>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. (BRASIL, 2013, p. 12).</i>
Competência 03	<i>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. (BRASIL, 2013, p. 12).</i>
Competência 05	<i>Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 12).</i>

Quadro 02 – Competências do documento oficial do ENEM.

Ao analisarmos o direcionamento do documento oficial, no que diz respeito à matriz de avaliação das competências, podemos constatar um uso recorrente de verbos no modo infinitivo impessoal, ou seja, em apenas cinco competências, identificamos oito vocábulos dessa natureza (*Selecionar, relacionar, organizar etc.*). É possível afirmar que, neste caso, os verbos estão sendo utilizados em sentido genérico ou indefinido, o que faz com que a atenção do leitor recaia sobre o processo verbal a ser desenvolvido. Desse modo, há o apagamento do enunciador, o que revela que os sentidos subjacentes ao texto não estão a serviço de um indivíduo, mas sim dos interesses de instituições governamentais que tem como propósito, definir quais são as ações e saberes necessários aos candidatos que almejam ingressar no Ensino Superior. Do mesmo modo, apesar de, institucionalmente, o texto não ter sido escrito para os professores, é perceptível que o docente está implicado neste discurso, posto que cabe a ele criar as condições necessárias para que essas competências sejam desenvolvidas.

Apesar disso, como nos aponta Tardif (1999, p. 45), os documentos/prescrições desconsideram os saberes do docente e sua relação com o exercício da docência, seu contexto, as condições de produção às quais o professor é submetido para que seja possível atingir as metas propostas no documento. Nesse sentido, há uma distância

entre o “saber plural docente”² e os documentos elaborados pelo poder público. Tal postura fica evidente, nas competências 03 e 05, por meio do uso dos verbos (*Selecionar, relacionar, organizar, interpretar e elaborar*) delimitadores do conhecimento, assim, todo conhecimento sistematizado que extrapole o que é “cobrado” parece ser desnecessário. Há nesse sentido, como nos elucida Perrenoud (2013), um descompasso entre o ensino escolar e os saberes necessários ao cotidiano da vida.

Ademais, percebe-se na competência 03, uma **modalização lógica** organizada em torno de verbos que estão ligados ao mundo objetivo, para sua realização, mas que por outro lado, relacionam-se com as **modalizações pragmáticas**, posto que estas visam delimitar modos de agir, modos de pensar, o que muitas vezes limita o trabalho do professor, uma vez que o direcionamento dado é de um ensino tecnicista e modelador. Já na competência 05, temos uma **modalização deôntica**, posto que a produção textual elaborada pelo aluno **deve** passar pelo crivo dos valores sociais, aquilo que é permitido e/ou aceitável na produção. Nessas ocorrências podemos identificar de forma muito pontual, a voz institucional transpassada por vozes sociais, as quais dizem respeito ao que deve/necessário e pode ser feito em uma redação do ENEM.

Com relação às competências 01 e 04, por meio dos efeitos de sentido que emergem dos substantivos, **domínio e conhecimento**, podemos ressaltar que os dados nos apontam para uma busca da operacionalização do saber, o que reduz a noção de aprendizado enquanto desenvolvimento, pois aqueles que não conseguem ter total domínio do conhecimento da língua, dentro do tempo estipulado, são excluídos. Por outro lado, entendemos que a ideia trazida no documento é reforçada por uma voz social representada pelos pais e pela comunidade escolar, no sentido de que saber língua é ter domínio da estrutura, é conhecer cada regra e cada exceção, sem considerar o processo de letramento enquanto um processo formativo. Percebemos,

² Referimo-nos aqui aos saberes docentes apresentados por Tardif (1999). São eles: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e experienciais.

nesse aspecto, a prescrição sendo atravessada pelo coletivo, como nos assevera Amigues (2004).

Na competência 02, temos evidenciado o caráter **aplicacionista** proposto pelo documento oficial. Nesse excerto, não há no documento, pensando na “gestão de competências”, uma preparação para a vida, mas busca-se estabelecer “os objetivos da escolaridade obrigatória como ‘condição de acesso’ ao ensino pós-obrigatório” (PERRENOUD, 2013, p. 25). Destarte, constatamos que, tal como nos elucida Amigues (2004), as prescrições dadas para o ensino de redação são vagas e imprecisas e com certeza essas irão exigir dos professores que as definam para si e que, posteriormente, possam redefini-las para prescrever aos alunos. Esse trabalho de concepção e reconcepção dessas prescrições levam os docentes a organizar seu ambiente de trabalho, a se mobilizar para construírem uma resposta satisfatória e comum ao que lhes foi prescrito, já que “o desenvolvimento temporal e os resultados que deles são esperados” pré-figuram as ações dos trabalhadores (MACHADO, 2007). Desse modo passamos, então, do trabalho prescrito ao realizado.

3. O TRABALHO REALIZADO

A noção de **trabalho realizado** nasce da ergonomia com o objetivo de melhor compreender a ação do trabalhador, ou seja, é a partir dessas noções que é possível entendermos o trabalhador, não apenas como aquele que simplesmente segue prescrições, mas como aquele que age (MACHADO, 2007). Ainda, no que se refere à noção de trabalho **realizado**, Bronckart (2006, 2008) define como **trabalho real**³, toda atividade realizada em uma situação concreta, podendo ser uma resposta à prescrição, ou uma adaptação dessas normas a sua situação de trabalho. Na perspectiva de Tardif (1999) os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

³ Iremos trabalhar com a concepção de Yves Clot, pois ao nos referirmos ao trabalho real faremos referência tanto ao trabalho realizado, quanto ao que foi impedido ou não realizado.

Desse modo, o planejamento é um texto planejado que explicita “o conjunto de tarefas, seus objetivos, condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações” (MACHADO, 2003, 81). Nessa perspectiva a planificação em análise foi elaborada e utilizada pelo professor, para ministrar as aulas dentro de um período de um mês, em um cursinho Pré-ENEM, na cidade de Catalão-Go. O professor divide o planejamento mensal em 6 módulos, sendo cada um composto por duas aulas. Dentro de cada módulo, o docente deverá trabalhar teoricamente um gênero textual (seu uso e sua estrutura) e, posteriormente propor uma produção textual. Essa produção por sua vez, baseia-se sempre em uma temática, isto é, o professor escolhe um tema e em seguida, os alunos, após lerem vários textos sobre o mesmo assunto devem sistematizar a estrutura do gênero e produzir um texto dentro do gênero proposto pelo professor. Faz-se necessário ressaltar ainda que o planejamento está organizado em três partes, sendo que nos quatro primeiros módulos, o docente pretende trabalhar a parte teórica dos gêneros e nos dois módulos finais, este se programa para fazer uma revisão e posteriormente realizar a aplicação de uma avaliação sobre os gêneros trabalhados. Dentre os gêneros citados temos: o artigo de opinião, o editorial e a carta aberta. Além disso, o professor se propõe a trabalhar ainda com o tipo textual dissertativo-argumentativo. Com referência ao que analisamos, o planejamento vai de 01/06 a 30/06 de 2014. Assim, o texto foi produzido pelo único professor de Redação da instituição.

Refletindo sobre as modalizações e as vozes que emergem do Planejamento de Aula elaborado pelo professor, foi possível estabelecer inferências através das modalizações e das múltiplas vozes que atravessam e inter cruzam a voz que está no texto planejado, interferindo nas escolhas (ação) didático-pedagógicas do docente. Dentre elas podemos citar a voz das teorias com as quais o professor teve contato ao longo de sua escolaridade e formação; sua voz enquanto sujeito empírico, posto que, ao longo de seu planejamento pudemos identificar traços de suas crenças, expectativas, anseios; a voz social sobre o que e como deve se proceder em uma aula

de redação preparatória para o ENEM; e a voz da matriz de correção por competências do ENEM.

Nas ocorrências abaixo pudemos identificar a redefinição da matriz documental no texto (auto)prescritivo elaborado pelo professor, bem como no trabalho real (Avaliação) também elaborado por ele. Desta feita, evidenciamos que o planejamento prescreve um trabalho a ser realizado conforme expõe o conteúdo das sequências discursivas e as vozes, representadas pelos verbos de sentido genérico e indefinido.

Ocorrência 01	<i>O artigo de opinião é um gênero textual ligado ao âmbito jornalístico e tem por finalidade a exposição de um ponto de vista sobre um determinado assunto.</i>
Ocorrência 02	<i>O editorial é um tipo de texto utilizado na imprensa, especialmente em jornais e revistas.</i>
Ocorrência 03	<i>Os trechos e fragmentos apresentados levarão o aluno a ter uma nova percepção dos fatos cotidianos.</i>
Ocorrência 04	<i>Tornar o aluno apto... (2x)</i>
Ocorrência 05	<i>Levar o aluno a compreender... (2x)</i>

Quadro 03 – recorte do plano de aula.

No excerto acima, por meio da demarcação do verbo no infinitivo (é) – ocorrência 01 –, e do advérbio que determina uma finalidade (**a exposição de um ponto de vista sobre um determinado assunto**), podemos depreender a voz do professor, do autor do texto, representando uma ação intencionada, com escolhas teóricas e metodológicas, estas, por sua vez, compõem o conjunto dos conceitos construídos a partir de vozes outras, que norteiam a matéria a ser pensada e o modo de dizer e fazer (AMIGUES, 2004) oriundas das prescrições do seu coletivo e dos seus pré-construídos já interiorizados. Além disso, podemos perceber também a dificuldade teórica que o próprio professor possui, quando confunde **gênero textual e tipo de texto** – ocorrência 02. Assim sendo, verificamos aqui, uma **modalização lógica**, da qual emerge vozes procedentes do campo científico, pois ao definir o conceito teórico de cada termo, ainda que equivocadamente, o docente recorre ao mundo objetivo para legitimar seus objetivos e estratégias de ensino.

Nas ocorrências analisadas os dados nos mostram que na ocorrência 01, temos a presença de uma **modalização pragmática** que se desenvolve dentro de um espaço lógico. Percebemos também que está presente nos documentos a voz empírica do produtor do texto, uma vez que, nas ocorrências 03, 04 e 05, este prescreve para si o **que fazer e como** o aluno **deve** aprender. Nesse sentido, o professor além de se apropriar do discurso do documento oficial, o reconfigura ao seu modo, trazendo para si a responsabilidade de conseguir desenvolver no aluno as capacidades necessárias para passar na prova do ENEM.

É importante destacar ainda, na ocorrência 03, quando o professor relata que os textos que ele levará para a sala de aula serão capazes de levar os alunos a terem uma nova percepção do cotidiano, revela que este desconsidera os pré-construídos dos alunos, pois para ser aprovado na redação do ENEM, o aluno precisa ser capaz de mobilizar os saberes adequados, durante a prova. Não é qualquer conhecimento que é válido, ou necessário e para que o aluno consiga fazer as escolhas adequadas durante o momento da escrita, ele precisa saber o que e como fazer. Além disso, identificamos no planejamento, um enfoque no trabalho com definições de conceitos e na estrutura textual, o que comprova que a planificação do texto elaborado pelo professor, centra-se na mobilização dos saberes necessários a uma boa nota. Destarte, o professor desconsidera o engajamento dialógico do aluno na apropriação das ferramentas e técnicas para pensar (AMIGUES, 2004), pois nesse contexto, trata-se de um trabalho mecânico de treinamento e não de reflexão. Depois de refletirmos sobre o prescrito, o real do trabalho, passaremos agora ao real da atividade, refletindo não apenas sobre o que foi realizado, mas também sobre os impedimentos que conduziram à não realização de algo planejado.

4. O REAL DA ATIVIDADE

É “tratando o trabalho como um campo essencial do desenvolvimento” (MACHADO, 2005, p. 160), que Yves Clot, por meio da Clínica da Atividade, acrescenta às noções já apresentadas pela Ergonomia, o **real da atividade**. Para Lousada (2004),

essa categoria contrapõe-se à atividade realizada, pois além das atividades realizadas, contempla também o que não pôde ser realizado ou que, por algum motivo foi impedido (CLOT, 2004).

Considerando essas questões e refletindo sobre a atividade de Avaliação, é válido ressaltar que esta foi aplicada como método⁴ avaliativo no final do semestre e tinha como objetivo avaliar se os alunos estavam conseguindo desenvolver as competências da matriz de correção proposta pelo ENEM. É oportuno ressaltar que ela está dividida em quatro partes,

quais sejam: instruções – normas gerais da avaliação; tema – assunto a ser discutido; coletânea – textos que dialogam com o tema e propostas de redação – que apesar de serem constituídas por três gêneros, mantém um enfoque na linguagem padrão e nas estruturas do gênero.

Já na primeira parte, no que diz respeito às **instruções**, percebemos que o docente confere uma atenção especial à **capacidade de leitura e a habilidade (do aluno) no tratamento das informações**. Podemos perceber por meio desse enunciado, que o professor, no trabalho real, se apropria do termo capacidade em detrimento do termo competência, ou seja, seu objetivo aqui é avaliar a competência enquanto uma prática. Espera-se que o aluno seja capaz de colocar em ação, aquilo que apreendeu durante as aulas. Apesar de se produzir um planejamento focado no estruturalismo, na avaliação o docente propõe analisar o grau de letramento dos alunos, sua capacidade de compreender a coletânea e produzir sentidos a partir dela.

Apesar de termos essas informações bem claras na **introdução**, quando fazemos um exame acuidado da proposta de redação, percebemos uma incoerência quanto ao que se propõe analisar inicialmente e ao que de fato delimita para que o aluno produza. Na produção, por meio de **modalizações pragmáticas** (faça, escreva, você deverá, o texto deve ter, etc), o docente demarca o seu lugar, que embasado nos referências de correção do ENEM, coloca-se em uma posição de conhecedor do

⁴ No processo avaliativo do ENEM, toma o sentido de método devido ao caráter quantitativo e tecnicista deste sistema que visa medir e treinar para alcançar resultados.

caminho que o aluno precisa trilhar para obter sucesso na avaliação. Logo, o docente vai delineando o percurso que o aluno deve seguir para produzir um texto satisfatório ao processo seletivo.

Ao analisar a avaliação, conseguimos perceber, não apenas como o docente reconfigurou o documento para si e para os alunos, mas percebemos também o que foi proposto no planejamento, mas que não foi realizado, o que foi impedido. Neste caso, especificamente, as condições de produção são determinantes nesse processo e funcionam como dificultadores para que o docente consiga cumprir tudo o que se autoprescreveu. Assim, chamamos a atenção, para o número de gêneros⁵ que o professor propõe trabalhar com os alunos durante um mês (no trabalho real). Percebemos ainda que, das competências propostas pelo trabalho prescrito, o docente confere um enfoque especial à competência 03, promovendo certo apagamento dos demais quesitos de avaliação. Diante disso, lançamos alguns questionamentos: ainda que seja o objetivo do docente trabalhar uma única competência por mês, seria esse tempo suficiente para, com esse público tão diverso (seis turmas com setenta alunos e duas aulas semanais), torná-los aptos a produzirem um texto satisfatório para o exame? E ainda, seria possível esses alunos “dominarem” as normas e estrutura da língua e dos gêneros como propõe o documento, sem uma prática de escrita diária? Quais seriam as condições reais de trabalho desse professor que além de ministrar as aulas “teóricas” também teria que corrigir semanalmente, no mínimo 720 redações? Além disso, o tempo funciona como um elemento complicador, pois o docente tem apenas duas aulas semanais para, mensalmente, conseguir desenvolver nos alunos as competências propostas pelo documento em quatro meses.

5. MAIS ALGUMAS PALAVRAS

A partir do que foi analisado é possível constatar que as prescrições tem um caráter vago e impreciso, no entanto, é perceptível que o documento confere uma

⁵ São quatro gêneros, uma revisão e uma avaliação.

relativa autonomia ao professor, uma vez que em seu epicentro tem-se as metas a serem cumpridas independente das condições de produção, o que oferece ao professor a possibilidade de adequá-las a cada integral.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. **L'enseignement comme travail**. In: Bressoux, P. (ed.) **Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.
- _____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37-53.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: para um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999/2009.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.; Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio *et. al.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- _____. Un retour nécessaire sur la question du développement. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), **Vygotski et les recherches en éducation et em didactiques**, Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008.
- Clot, Y. & Yvon, F. (2004). **Apprentissage et développement dans l'analyse Du travail enseignant**. *Psicologia da Educação*, (19), 11-38.
- J. JARTY, 2011, « **Le travail invisible des enseignants 'hors les murs' »**, **Ethnographiques.org**, **numéro coordonné par Bidet, A. et Schoeni, D.** "Analyser les présences au travail: Visibilités et invisibilités", 23, disponible en ligne, URL : <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>
- MACHADO, Anna Rachel, ABREU-TARDELLI, Lilia Santos, LOUSADA, Eliane G.(2004). **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial (Coleção Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos).
- _____. (2005). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial. (Coleção Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos).
- MACHADO, Anna Raquel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel e COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das letras, 2007, p. 77-97.
- PERRENOUD, Ph. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- _____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes**
- SAUJAT, F. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Bruxelles : De Boeck.