

# TRABALHO PRESCRITO, PLANIFICADO E REALIZADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRIMEIRO OLHAR\*

*Anna Rachel Machado\*\**

## RESUMO

O artigo apresenta a análise de um processo de formação de professores com a utilização dos conceitos de *trabalho prescrito*, *planejado* e *efetivamente realizado*, tendo por foco as ações do formador nesses três níveis. Os dados incluem o texto produzido pelo representante da universidade que solicitou o serviço de assessoria aos formadores, o plano de trabalho concebido por estes e uma das conversações desenvolvidas em reunião entre as formadoras-assessoras e os professores de Língua Portuguesa da instituição. O confronto dos resultados obtidos permite chegar a uma interpretação sobre as múltiplas relações entre esses três níveis de trabalho e o papel que as formadoras-assessoras e os professores desempenham. As conclusões finais apontam para questões de pesquisas que devem ser desenvolvidas para se compreender mais adequadamente o trabalho tanto do formador quanto do professor visando à construção de procedimentos de formação mais diretamente relacionados ao cotidiano da prática educacional.

**Palavras-chave:** Formação do professor; Trabalho prescrito; Trabalho planificado; Trabalho realizado; Análise da conversação.

---

\* Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada sob o título "Análises discursivas: trabalho planificado e trabalho real na formação de professores" na sessão coordenada de comunicações "Teorias de discurso e Formação de Professores", no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discurso, Ação e Sociedade, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em abril de 2002.

\*\* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Experiência sem teoria é cega, mas teoria sem  
experiência é um mero jogo intelectual.  
(I. Kant)

O objetivo deste artigo é o de, em primeiro lugar, apresentar um ensaio inicial de utilização dos conceitos de *trabalho prescrito*, *trabalho planejado* e *trabalho realizado* na análise da atividade de formação de professores, com o pressuposto de que possamos, com eles, ter um novo olhar sobre ela e que, a partir daí, vislumbremos formas mais consistentes de atuar em situações semelhantes. Secundariamente, esperamos que este ensaio possa também inspirar outras pesquisas que utilizem esses conceitos também para a análise do trabalho do professor, pois, embora este seja consideravelmente diferente do formador, há semelhanças claras entre eles, pois em ambos se trata de colaborar para o desenvolvimento de outros sujeitos.

Para atingir esses objetivos, o artigo se encontra dividido em quatro partes. Na primeira, estão expostos os pressupostos teóricos que guiaram a reflexão, referentes aos conceitos utilizados. Na segunda parte, será apresentada a metodologia e, na terceira, a discussão dos resultados das análises efetivadas. Finalmente, a quarta seção sintetiza as conclusões sobre o trabalho do formador a que essas análises nos permitem chegar.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Inúmeras pesquisas realizadas em situações de trabalho de vários tipos já comprovaram que lidamos aí com pelo menos dois níveis de trabalho:

- a) o do *trabalho prescrito*, isto é, um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações; e

b) o do *trabalho realizado*, o conjunto de ações efetivamente realizadas.<sup>1</sup>

Assim, é fato que, em qualquer atividade de trabalho institucional ou empresarial, o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, freqüentemente explicitadas em *textos instrucionais ou procedimentais*. Esses textos, de acordo com o Grupo LAF (2001), definem as tarefas de cada trabalhador, os objetivos, as condições materiais, o desenvolvimento temporal, os resultados que delas são esperados, pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos. Portanto, *pré-figuram* as ações do trabalhador. É nesse conjunto de textos pré-figurativos que incluímos os *textos de planificação*, que explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos, indicando-nos um terceiro nível de trabalho a que devemos atentar, o do *planificado*.

Desse modo, é apoiando-se nessas normas e, às vezes, nesse planejamento, que o trabalhador desenvolve o chamado *trabalho realizado*, isto é, o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi *prescrito*.

Esses conceitos de *trabalho* têm sido amplamente utilizados nas pesquisas sobre situações de trabalho as mais diversas, tanto no Brasil,<sup>2</sup> quanto no exterior (Grupo LAF, 2001; Clot & Faïta, 2000), mas só recentemente começaram a ser utilizados para a compreensão do trabalho educacional. Essa exclusão pode ser atribuída a vários motivos. De um lado, do ponto de vista histórico, a própria origem da atividade educacional e de seu desenvolvimento permitiu que ela, durante muito tempo, fosse vista como “missão”, “sacerdócio”, dificultando a atribuição de um sentido profissional a ela. De outro lado, a própria concepção de *trabalho* oriunda do marxismo afastava as pesquisas sobre o trabalho do campo intelectual em geral e do educacional, em particular.

Em uma concepção marxista estrita, o processo do trabalho pode ser definido por três elementos constituintes de um sistema triádico: a atividade pessoal do homem; o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para realizar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico, em uma direção desejada pelo agente transformador. Os meios podem ser concebidos como sendo um conjunto de propriedades físicas e químicas que o trabalhador utiliza para agir sobre o objeto, construído socio-historicamente e em permanente modificação, de acordo com as transformações sociais e tecnológicas. O produto da trans-

<sup>1</sup> Outros autores ainda vêem outros níveis. Para trabalho real, por exemplo, ver Clot (2000).

<sup>2</sup> Na área da Linguística Aplicada, destacam-se as pesquisas do Grupo Atelier, do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística e Estudos da Linguagem (cf. Souza e Silva, Machado (Org.), 1998 e Souza e Silva, Faïta, 2002).

formação do objeto seria algo que pode ser consumido tanto pelo próprios trabalhadores quanto por outros consumidores. Nesse processo, entretanto, não só o objeto é transformado mas também o próprio trabalhador e as relações existentes entre os trabalhadores.

Portanto, com essa concepção, não poderíamos considerar as atividades intelectuais e, em particular, as de ensino como tendo direito de serem chamadas de *trabalho*, uma vez que não há nelas um objeto material que seja transformado ou consumido. Entretanto, a modificação dessa concepção tornou-se inevitável dadas as profundas modificações sócio-econômicas e tecnológicas a que assistimos, que tendem a fazer desaparecer o trabalho braçal, que vai sendo, pouco a pouco, substituído pelo trabalho que se pode chamar de intelectual, em sentido amplo.

Em relação à atividade educacional, Schneuwly (2002) ainda nos mostra que, se tomarmos as concepções de Vygotsky (1978) a seu respeito, podemos expandir o escopo da concepção marxista. De fato, nessa atividade também temos um sistema triádico, que é constituído por um agente (o professor) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente (o aluno) em uma direção desejada, por meio da mediação de ferramentas, um conjunto semiótico complexo, socio-historicamente construído. Nesse caso, os objetos a serem transformados seriam os processos psíquicos do aluno, e os produtos, esses mesmos processos transformados, o que permite a transformação dos processos naturais de desenvolvimento.

Entretanto, ainda segundo Schneuwly (2002), o trabalho do professor não pode ser visto de forma mecânica, de forma equivalente à ação do trabalhador sobre um objeto físico. Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que, nesse trabalho, emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, *ambientes* que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção, etc.

Segundo Tardif e Lasserre (1999), essa concepção do trabalho educacional permite que distingamos, também aqui, entre o *trabalho prescrito*, homogeneizado pela instituição escolar, envolvendo a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, as finalidades, as rotinas da interação, etc., e o *trabalho realizado*, variável, que tem por objeto as interações com os alunos e que se realiza continuamente pela transformação dos objetivos na ação cotidiana.

Tomando as considerações desses autores como base de nossa reflexão, parece possível, de forma similar, considerar a atividade dos formadores de professores como *trabalho*, considerando que também temos aí um sistema triádico, constituído

pelo formador, pelas ferramentas e pelo professor em formação. Com o mesmo raciocínio, parece ser possível distinguir, nessa atividade, os níveis de trabalho encontrados em outras situações.

Assim, tendo sob foco uma situação particular de formação, serão buscadas, no decorrer deste artigo, respostas às seguintes questões:

- a) Como se caracteriza a prescrição das ações do formador?
- b) Como se caracteriza sua planificação?
- c) Quais são as relações entre a prescrição, a planificação e o *trabalho efetivamente realizado*?

## METODOLOGIA

Os dados selecionados para análise foram coletados em um trabalho de assessoria demandado por uma universidade particular do Estado de São Paulo, em 1998, a um instituto de pesquisa e assessoria em linguagem a que me encontrava ligada como especialista em ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Os dados que serão aqui analisados são de três tipos, tal como segue abaixo:

- a) texto produzido oralmente, referente à primeira negociação entre os assessores e o representante da instituição; considerado *a priori* como *texto prescritivo*;
- b) o plano de formação produzido por duas das formadoras-assessoras (Litteris, 1998) sob demanda da instituição, considerado como *texto planificador*;
- c) texto produzido oralmente por duas formadoras-assessoras e doze professores da universidade, em um de seus encontros, com duração de 3 horas, considerado como *texto do trabalho realizado*.

Selecionados esses textos, eles foram analisados com o levantamento das ações e das categorias de ação abaixo discriminadas (com base em Grupo LAF, 2002):

- no texto *prescritivo* e no *planificador*:
  - as ações a serem desenvolvidas por formadoras-assessoras e professores da instituição;
  - a atribuição de responsabilidade a formadoras-assessoras e professores ou papel atribuído;
  - as finalidades e/ou objetivos das ações.
- no texto referente ao *trabalho realizado*:
  - as ações realizadas;
  - o papel ou as responsabilidades assumidas pelos formadoras-assessoras e professores.

A análise do *trabalho realizado* foi complementada com a análise da interação desenvolvida, com base em algumas das proposições de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1994).

Finalmente, as diferentes análises foram confrontadas, observando-se suas inter-relações, de acordo com nossas questões de pesquisa.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES

### O trabalho prescrito

A demanda de nosso trabalho insere-se no contexto mais global das transformações por que passa o ensino no Brasil, motivadas, fundamentalmente, pelas ações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e, no caso, pela efetivação da avaliação dos cursos universitários, no quadro das transformações por que passa o Estado brasileiro, que o tem transformado de Estado do Bem-Estar Social a Estado Avaliador, no quadro da implantação global do neoliberalismo.

Refletindo esse contexto mais amplo, a universidade que nos contratou também passava por um momento de transição. Segundo Mello (1999), o discurso institucional dominante era um discurso que impunha à comunidade interna os princípios de um modelo de gestão empresarial, conhecido como *modelo da qualidade total*. Esse discurso estava ligado a uma mudança substancial do quadro de direção da universidade, a que se seguia uma série de ações impostas à comunidade universitária, como a contratação de assessores para diferentes disciplinas, ações essas que, segundo a mesma autora, não davam espaço de discussão aos professores em exercício.

Negociando nossa contratação, o texto produzido pelo representante da instituição pode ser considerado como *prescritivo em sentido lato*, pois já estabelecia as ações mais amplas a serem desenvolvidas sob nossa responsabilidade, as finalidades mais amplas, o tempo de sua execução e os outros agentes a quem se pretendia atingir. A curto prazo, objetivava-se a melhoria da produção e da leitura dos alunos dos primeiros anos e, a médio prazo, de todos os alunos da universidade. Para isso, sugeria-se a reestruturação total do ensino de Língua Portuguesa, com a preparação concomitante dos professores em exercício para essa reestruturação.

Assim, nesse texto, a responsabilidade pela reestruturação e pela transformação dos professores (isto é, de seus modos de falar, pensar, ensinar, etc., principalmente em relação à leitura e à produção de textos) eram atribuídas às formadoras-assessoras, ao mesmo tempo que essa transformação era vista como estratégia necessária para que a finalidade maior das atividades fosse atingida: a transformação dos alunos para que pudessem ser bem sucedidos nas avaliações de cursos do MEC.

Entretanto, observamos que, ao contrário do que acontece em outras situações de trabalho (cf. Algodual, 2002, por exemplo), como nas empresas e nos serviços em geral, não encontramos, nesse discurso, prescrições claramente definidas e rígidas sobre as ações efetivas a serem desenvolvidas pelas formadoras-assessoras ou sobre as estratégias, ferramentas e objetos a serem utilizados para que os objetivos almejados fossem atingidos. Essa ausência de prescrição rígida pode ser compreendida como derivada do fato de os representantes da instituição não serem especialistas da área e de, portanto, desconhecerem as formas possíveis dessas ações.

Assim, entendemos que a prescrição do trabalho *realizado*, no sentido estrito do termo, não se encontra delineada nos textos produzidos pelos representantes da instituição. O que encontramos como prefiguração das ações está nos textos produzidos pelas próprias formadoras-assessoras, isto é, em vários planos de trabalho, nos quais são especificados os objetos, as ferramentas e as ações que deveriam ser realizadas para que os objetivos da demanda pudessem ser alcançados (Rangel *et al.*, 2001). Especificamente em relação à formação contínua dos professores, essa prefiguração encontra-se em um plano específico de formação dos professores (Litteris, 1998), que passamos a discutir a seguir.

## O trabalho planificado

Dado que o plano de formação que está sob nosso foco foi demandado pela universidade, ele pode ser visto como um texto que desempenha uma função dupla em relação à ação dos professores: de um lado, já é um texto pertencente ao *trabalho efetivamente realizado* pelas formadoras-assessoras, mas, de outro, é também um *texto de planificação*, uma vez que nele se definem as ações específicas (ou tarefas) que os diferentes agentes deveriam realizar, as responsabilidades de cada um, suas etapas, seus objetivos, os resultados desejados, as ferramentas a serem utilizadas, os contextos a serem criados, os objetos de estudo a serem colocados, a distribuição do tempo, etc.

Seu cunho institucional se evidencia na colocação do instituto de assessoria contratado como seu produtor responsável e a universidade como seu destinatário. Na verdade, os reais produtores foram as formadoras-assessoras responsáveis pela formação, que se dirigem a dois grupos de destinatários: ao grupo da direção, pelo qual o plano deveria passar e ser aprovado, buscando-se atender, portanto, às finalidades almejadas e aos limites materiais institucionais (de tempo, de espaço, de organização já existente dos diversos cursos e das transformações possíveis, de disponibilidade dos professores e formadoras-assessoras, de sua remuneração) e ao grupo de professores envolvidos, dos quais era necessário angariar a simpatia e a concordância com a proposta.

Curiosamente, a estrutura global do projeto se assemelha à de planos de curso, sendo constituído por *Justificativas*, *Objetivos gerais e específicos*, *Conteúdos*, *Metodologia*, *Cronograma* e *Bibliografia*, o que parece evidenciar que a representação subjacente das formadoras-assessoras era a de que, de fato, seriam elas os agentes transformadores, e os professores, os transformados, tal como se concebe o trabalho de ensino e tal como a instituição propunha.

Entretanto, uma análise mais acurada mostra que as formadoras-assessoras, discursivamente, e reiteradamente, dividem com os professores a responsabilidade das ações, ao afirmarem, por exemplo:

- na *Justificativa*: “consideramos que esse projeto deve ser levado a cabo, efetivamente, tanto pelos assessores quanto pelos professores diretamente envolvidos com o ensino de produção e leitura de textos” (Machado e Magalhães, 1998, p. 3);
- na explicitação do *Objetivo geral* do plano: “propiciar contextos em que professores e assessores<sup>3</sup> trabalhem para discutir as práticas existentes na situação didática específica e para criar novas práticas...” (Litteris, 1998, p. 5), em que professores e formadoras-assessoras figuram como agentes responsáveis pelo trabalho (“trabalhem”), dividindo-se assim a responsabilidade pelo trabalho a ser desenvolvido.

Essa divisão é justificada com argumentos de ordem teórica, o que nos indica que o “gênero de atividade”<sup>4</sup> assumido pelas formadoras-assessoras encontra seu lugar de morfogênese e validação em textos científicos de suas áreas de atuação. A única ação cuja responsabilidade é assumida de forma exclusiva pelas formadoras-assessoras é a de “propiciar contextos” adequados para que as ações por elas prescritas/prefiguradas pudessem se desenvolver.

Assim, pode-se afirmar que, de um lado, o texto é *planificador* das ações das formadoras-assessoras; e, de outro, é um *texto prescritivo* das ações dos professores, ações essas relacionadas na seção *Objetivos específicos* do plano, e que podem ser divididas em dois tipos básicos: um, de cunho discursivo, pois os professores deveriam “discutir” diferentes tipos de conteúdos referentes ao ensino/aprendizagem de produção e leitura com seus colegas e com as formadoras-assessoras; e outro, de cunho cognitivo, pois os professores são instados a “examinar, identificar e analisar os diferentes gêneros que circulam, são produzidos, construídos e apropriados nesse contexto” (Litteris, 1998, p. 5).

---

<sup>3</sup> Observe-se que, neste plano de trabalho, se auto-nomeiam como *assessores* e não como *formadoras* ou *formadoras-assessoras*, o que nos mostra a aceitação do papel que a instituição lhes confere e a supremacia dessa representação, pelo menos nesse documento e nessa interação com a instituição.

<sup>4</sup> “Gênero de atividade” é conceito construído por Clot (2000), inspirado no conceito bakhtiniano de gênero de discurso, designando formas de atividade mais ou menos estabelecidas, construídas sócio-historicamente para cada atividade, servindo de “modelo” para as ações que nelas se realizam.



Se ainda compreendermos “criação de contextos” como sendo a disponibilização de determinados objetos a serem estudados (Schneuwly, 2002), podemos detectar, nesse plano das formadoras-assessoras, que esses objetos também já se encontravam previstos por elas na parte da *Metodologia* e de *Conteúdos e Bibliografia* do plano, sendo eles os textos sobre ensino de leitura e produção aí elencados e o material didático que deveria ser produzido pelos professores e formadoras-assessoras.

Examinando-se os conteúdos desses textos, observamos que todos eles dizem respeito a questões teóricas referentes ao ensino de produção e de leitura de textos, como: “questões gerais sobre ensino/aprendizagem; funcionamento da leitura e da escrita; funcionamento da escrita na sociedade; gêneros diversos e suas relações com o contexto de produção; tipos de discurso; tipos de organização textual: seqüências descritivas, narrativas, explicativas e argumentativas; mecanismos de textualização: conexão e coesão; mecanismos enunciativos: responsabilidade enunciativa e polifonia; questões relativas aos subsistemas (léxico, morfossintático, ortográfico, retórico, estilístico...); seqüências didáticas: problemas e soluções para a elaboração de material didático” (Litteris, 1998).

A discussão dessas questões realizou-se em reuniões semanais entre as formadoras-assessoras e os professores, tal como previsto no plano analisado. É justamente um deles que será examinado a seguir, como exemplo de parte do *trabalho efetivamente realizado*.

## O trabalho realizado

Mesmo não se esgotando nessas reuniões, é sobretudo nelas que podemos observar o *trabalho efetivamente realizado* pelas formadoras-assessoras, uma vez que foi aí que se processaram as interações diretas com os professores. A que foi analisada esteve centrada na discussão de um material didático voltado para o ensino/aprendizagem de produção de textos pertencentes ao gênero artigo de opinião, a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa dos primeiros anos dos cursos (de) Ciências Humanas (cf. Machado, 2000).

Esse material didático foi desenvolvido por uma das formadoras e a tarefa proposta aos participantes da reunião foi a de analisar, discutir e criticar seus exercícios e sugerir-lhes modificações. Adotando conceitos de Schneuwly (2002), podemos afirmar, assim, que a busca de transformação dos professores se deu por meio da *criação de um ambiente*, isto é, por meio da *apresentação de um objeto*, no caso, a fotocópias dos exercícios, e com o uso da discussão e da crítica como suas *ferramentas* fundamentais.

Para compreendermos de forma mais apurada os papéis dos participantes desse encontro, observemos, em primeiro lugar, a quantidade de turnos de cada participante, tal como se encontra no Quadro 1 e no Quadro 2.

**Quadro 1**  
**Número de turnos das formadoras-assessoras**

Formadoras-assessoras	Nº de turnos	%
A1	116	28,43
A2	68	16,66
Total	184	45,96
<b>Total geral</b>	<b>408</b>	<b>100,00</b>

**Quadro 2**  
**Número de turnos dos professores**

Professores	Nº. de turnos	%
P1	92	22,54
P2	90	22,05
P3	19	4,65
P4	3	0,73
P5	8	1,96
Px	2	0,49
Total	214	54,04
<b>Total geral</b>	<b>408</b>	<b>100,00</b>

Como vemos, os professores, considerados em conjunto, detêm um número maior de turnos (54,04%) do que as formadoras. Entretanto, individualmente, é uma delas, A1, que detém o maior número deles (28,43%), seguida de perto por P1 e P2. Observando o número de palavras de cada turno, nota-se que é ainda A1 que produz, freqüentemente, turnos bem longos, principalmente quando explica alguma questão teórica ou lê em voz alta os exercícios que havia produzido para a oficina, não havendo nenhum outro participante que consiga manter o turno por tanto tempo, sem interrupções. Observemos ainda o número de professores que tomaram turnos e os que se mantiveram em silêncio (50% para cada caso).

Dessa forma, podemos verificar que o *trabalho efetivamente realizado*, ao mesmo tempo, aproxima-se e distancia-se do *planificado*: de um lado, há uma divisão da responsabilidade, mas a responsabilidade maior é assumida por A1, por força da prescrição institucional, que lhe atribui explicitamente essa responsabilidade. Mesmo querendo “compartilhá-la”, A1 segue a prescrição de coordenar, dirigir o trabalho. Em relação aos professores, a prescrição referente a essa divisão de responsabilidade é tomada em diferentes graus, indo da participação mais explícita até o silêncio.

A identificação dos temas ainda nos permite delimitar o número de seqüências temáticas (13) e identificar os responsáveis pela introdução de novos temas, tal como se encontra resumido no Quadro 3:

**Quadro 3**  
**Número de atos de abertura de seqüências por participantes**

Participantes	Atos de abertura	%
Formadoras-assessoras	A1 = 6	46,15
Professores	P = 7	53,84
Por professor	P1 = 5	38,46
	P2 = 1	7,69
	P3 = 1	7,69

Como vemos, os professores detêm, conjuntamente, um número maior de atos de abertura de seqüências temáticas (53,84%) do que as formadoras-assessoras (46,15%). Entretanto, da mesma forma que vimos em relação à distribuição dos turnos, também aqui é A1 que detém o maior número deles, do ponto de vista individual (46,15%), seguida muito de perto por P1 (38,46%).

Ainda examinando as seqüências temáticas, vejamos, no Quadro 4, os temas que as caracterizam, tal como segue, não na ordem em que efetivamente surgiram.

**Quadro 4**  
**Temas de cada seqüência temática (ST) e respectivos participantes responsáveis por sua introdução**

Participante responsável pela introdução do tema	S.T.	Tema	
Formadora-assessora A1	01	A relação entre os mecanismos lingüísticos e as características particulares dos gêneros (discussão teórica)	
	03	A necessidade de se elaborar um glossário dos termos básicos utilizados no conjunto de exercícios	
	04	As tarefas anteriormente propostas ao grupo	
	07	As atividades propostas no segundo conjunto de exercícios	
	09	O exercício 1 do segundo conjunto de exercícios	
	11	O segundo subsídio teórico aos exercícios	
	12	O exercício 4 do segundo conjunto de exercícios	
Professores	P1	02	Procedimentos mais eficientes para a aprendizagem pelos alunos dos mecanismos lingüístico-discursivos
		08	O procedimento de distribuição do material para os alunos
		10	A noção de enunciador (colocada no exercício 1) e a operacionalização de seu uso
		13	A organização das aulas, do ponto de vista da distribuição do tempo
	P2	06	Procedimentos a serem adotados pelos professores em relação a alunos negligentes
	P3	05	Procedimentos a seguir para constituir uma pasta de textos para os alunos e para sua utilização

ram durante a interação, mas separadas em grupos, de acordo com o participante que foi o responsável pela sua introdução.

O fenômeno mais notável no exame dessas temáticas é a divergência nítida existente entre os interesses da assessora e os dos professores. Enquanto a primeira busca centralizar a discussão sobre os exercícios do material didático e sobre os construtos teóricos necessários para sua implementação, os professores, na grande maioria das vezes, buscam voltar o seu foco para problemas de ordem essencialmente prática, material mesmo, que se constituem como a infraestrutura básica para o desenvolvimento de seu trabalho junto aos alunos.

Assim, enquanto a assessora procura orientar sua ação pelo *texto de planificação*, os professores “violam” a *prescrição* que lhes tinha sido dada: a de “discutir” diferentes tipos de conteúdos referentes ao ensino de produção e leitura e a de “examinar, identificar e analisar os diferentes gêneros que circulam, são produzidos, construídos e apropriados nesse contexto”, levando a discussão para problemas de seu trabalho de ordem organizacional.

## SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir do que foi analisado, algumas conclusões podem ser retomadas e outras podem ser avançadas no que diz respeito aos três níveis do trabalho de formação de professores e das suas inter-relações. Em primeiro lugar, observamos que, em relação ao *trabalho prescrito*, ao contrário do que ocorre em outras situações de trabalho, as prescrições sobre as formadoras- assessoras são feitas de forma vaga, dando-se uma relativa liberdade às suas ações efetivas.

Em segundo lugar, quanto ao *trabalho planejado*, observamos que a escolha do gênero de atividade pelas formadoras-assessoras parece ser fortemente influenciada pelos modelos configurados nos textos científicos da área da psicologia do desenvolvimento e da lingüística a que as mesmas atribuem um valor de verdade. Além disso, verificamos que o *texto planejador* tem uma tripla função: ao mesmo tempo que *prefigura* as ações, já é uma parte do *trabalho realizado* pelas formadoras-assessoras e é *prescritivo* das ações a serem desenvolvidas pelos professores, conforme a expectativa da instituição. Mas, se as formadoras-assessoras se mostram em conformidade com a prescrição institucional, colocando-se como agentes responsáveis pela transformação dos professores, elas também se mostram parcialmente afastadas dessa prescrição, na medida em que buscam dividir a responsabilidade com os professores, pelo menos no *trabalho planejado*.

Já no *trabalho efetivamente realizado*, de fato, embora os professores participem dele ativamente, o material didático foi construído pela formadora-assessora

A1. Além disso, a análise da interação nos mostra que é ela também que assume com mais intensidade a responsabilidade por sua condução. Assim, poderíamos considerar que surge aí uma “contradição” entre o *planificado* e o *realizado*. Entretanto, falar apenas em contradição nada nos explica. Na verdade, podemos dizer que o afastamento do *trabalho realizado* em relação ao *planificado* indica a força maior da *prescrição* institucional nesse trabalho específico. Em outras palavras, há duas intenções que se realizam nas ações concretas do formador: de um lado, oriunda das teorias assumidas, a de desenvolver um processo em que os professores sejam agentes do processo de reestruturação do ensino; mas, de outro, oriunda das prescrições institucionais, a de fazê-los se transformarem.

Além disso, observamos ainda que o *trabalho planificado* e o *realizado* das formadoras-assessoras também se distanciam em relação aos ambientes planejados e criados para essa possível transformação. Como vimos, o ambiente previsto nos *textos de planificação* fica sujeito, *no trabalho efetivamente realizado*, a interferências diretas dos professores, que o transformam, tornando presentes objetos discursivos referentes a aspectos materiais de suas práticas diárias na sala de aula, que não são minimamente considerados na planificação das formadoras. E é essa questão que merecerá destaque especial nas considerações finais seguintes, pois é ela que diz respeito à liberdade dos sujeitos envolvidos em atividades educacionais.

Como vimos, os professores não se recusam a entrar no ambiente criado pelas formadoras. Ao contrário, até seguem parte do que lhes é *prescrito*, assumindo a responsabilidade que lhes é atribuída. Mas, ao fazê-lo, tentam sem cessar modificar esse ambiente, buscando dar-lhe uma direção diferente da que foi traçada previamente pelos agentes que buscam transformá-lo, mostrando-nos abertamente as suas inquietações, as suas necessidades mais urgentes, localizadas em aspectos aparentemente menores da organização de seu trabalho, mas sem os quais não podem desenvolvê-lo adequadamente, por melhores que sejam as teorias e os materiais didáticos.

Diante disso, restam-nos algumas perguntas: em que medida, ao dizermos que a formação de professores atual se volta para o cotidiano da sala de aula, para a experiência desses profissionais, ainda não estamos nós, os formadores, muito atados às teorias que assumimos? Em que medida podemos compreender as dificuldades da organização material do trabalho do professor? Em que medida podemos planificar ações de formação em que nos aproximemos mais desse trabalho efetivo? A nosso ver, para respondê-las de forma adequada e buscarmos atingir o ideal visualizado na epígrafe deste artigo – experiência e teoria em relação dialética – muitas e muitas pesquisas deverão ser feitas, para que ele seja compreendido em todas as suas dimensões, e não apenas nas cognitivas e didáticas, da mesma forma que o fizemos aqui, em relação ao trabalho do formador.

## RÉSUMÉ

L'article présente l'analyse d'une démarche de formation d'enseignants avec l'utilisation des concepts de travail prescrit, planifié et effectivement réalisé et ayant le focus sur les actions du formateur. Les données incluent le texte produit par le représentant de l'université qui a demandé le service de consultants aux formateurs; le plan du travail de ceux-ci et une des conversations développée dans une réunion entre eux et les enseignants de Langue Portugaise de l'institution. La confrontation des résultats obtenus permet qu'on arrive à une interprétation sur les rapports établies entre les différents niveaux de travail et le rôle que les formateurs et les enseignants y jouent. Les conclusions finales arrivent à des questions de recherches qui doivent être développées pour comprendre plus soit le travail de l'enseignant soit du formateur pour qu'on arrive à des démarches de formation plus reliées au quotidien de la pratique éducationnelle.

**Mots-clés:** Formation d'enseignants; Travail prescrit; Travail planifié; Travail réel; Analyse de la conversation.

## Referências bibliográficas

ALGODOAL, M. J. A. **As práticas de linguagem em situação de trabalho de operadores de telemarketing ativo de uma editora**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002. (Tese, Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem).

CLOT, Y; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, n. 4, p. 7-42, 2000.

GROUPE LAF. Language, action, formation. L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation. *Analyse du travail et formation professionnelle. Recueil de textes du Séminaire Romand de 3ème Cycle en Sciences de l'Éducation*. Genebra: Universidade de Genebra, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Masson & Armand Colin, 1990-1994. v. I e II.

LITTERIS, Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem. **Projeto Cultura da Escrita**. Proposta de assessoria ao ensino de leitura e produção de textos na universidade. Aperfeiçoamento Docente, 1998.

MACHADO, A. R.; MAGALHÃES, M. C. C. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de um nova situação de trabalho a ser desvelada. In: SOUZA E SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-25, 2000.

MELO, E. E. **Práticas discursivas na construção de uma imagem institucional**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1999. (Dissertação, Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).

RANGEL, E. de O.; MACHADO, A. R. M.; MAGALHÃES, M. C. C.; GARCIA, A. L. Cultura da escrita – um projeto para a universidade, suas utopias e sua problemática. CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2001. 1.370.doc

SCHNEUWLY, B. La tâche: outil de l'enseignant; métaphore ou concept? In: DOLZ J.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T.; WIRTHNER, M.; SCHNEUWLY, B. (Eds.). Les tâches et leurs entours en classe de français. COLLOQUE INTERNATIONAL DE LA DFLM, 8, 2001, Neuchâtel. **Actes...** Neuchâtel: IRDP, 2002. [CD-ROM].

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant; un essai didactique. 2002. (Cópia disponibilizada pelo autor em PDF).

SOUZA E SILVA, M. C. P. de; MACHADO, A. R. (Orgs.). **The specialist**. São Paulo: EDUC, n. 19. (Número especial).

SOUZA E SILVA, Faïta, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail de l'enseignant au quotidien**. Bruxelles: De Boeck, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.