

AS PRESCRIÇÕES NO TRABALHO DO PROFESSOR: LIMITAÇÕES OU NOVAS MANEIRAS DE AGIR?

Mariana Casemiro Barioni*

RESUMO

O objetivo do presente artigo é discutir o papel das prescrições no trabalho do professor iniciante, buscando analisar o impacto destas na situação de trabalho deste profissional. Fundamentamo-nos em duas Ciências do Trabalho, a Clínica da Atividade (CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; FAÏTA, 2002; 2004) e a Ergonomia da Atividade e dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; SAUJAT, 2002; 2003; 2004; AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014). que nos forneceram conceitos para analisar o trabalho do professor iniciante de francês e sua relação com as prescrições de sua situação de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE

Prescrições, trabalho do professor, professor iniciante.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the role of requirements for beginner teacher's work, trying to analyze the impact of the work situation of this professional. Fundamented on two Labour Sciences, Clinical Activity (CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; Faïta, 2002, 2004) and the Ergonomics of Activity and Education Professionals (Amigues, 2002; 2003; 2004; 2009; SAUJAT, 2002; 2003; 2004; Amigues; FELIX; ESPINASSY, 2014), they provided concepts to analyze the novice teacher's work of French and their relationship to the requirements of their work situation.

KEYWORDS

Prescriptions, teacher's work, beginning teacher.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar a relação do professor iniciante de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho, tendo como contexto de pesquisa uma escola particular de língua francesa localizada no interior do Estado de São Paulo. Participou desse estudo, Francisca, nossa professora-participante na época iniciante no *métier* de professor de francês.

Dessa maneira, este artigo, fruto da pesquisa acima mencionada, busca discutir o papel das prescrições no trabalho do professor iniciante e o impacto destas na situação de

* Mestre pelo Programa de Pós-graduação de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês – FFLCH – USP.

trabalho deste profissional. Para tanto, apresentaremos um breve panorama das duas ciências do trabalho que adotamos em nossa pesquisa, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade e alguns conceitos teóricos delas oriundos para, em seguida, apresentarmos as considerações acerca do papel das prescrições na atividade de trabalho do professor iniciante.

Fundamentação Teórica

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade são algumas das ciências do trabalho que têm como objetivo compreender e solucionar os problemas dessa atividade humana, as quais adotamos na presente pesquisa.

A Ergonomia da Atividade dos profissionais da educação, (AMIGUES, 2002; 2003; 2004; 2009; SAUJAT, 2002; 2003; 2004; AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014) é a Ergonomia de linha francófona que propõe a adaptação do trabalho ao homem, tendo como preocupação melhorar o bem-estar do trabalhador. Utilizamos, nesta pesquisa, vários conceitos (explanados adiante) propostos pelo grupo ERGAPE (Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação), que se preocupa, especificamente, com o trabalho educacional. Os estudos desenvolvidos pelos ergonomistas buscam compreender, principalmente, “o conjunto de diferenças entre o trabalho realizado e o trabalho prescrito, sabendo que elas são inevitáveis” (GUÉRIN et al, 2001, apud LOUSADA; BARRICELLI, 2011, p. 228).

A Clínica da Atividade (CLOT, 1995; 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2008; 2010; 2012; 2013; FAÏTA, 2002; 2004) é uma perspectiva teórico-metodológica que aborda o problema da subjetividade no trabalho, posicionando-se no quadro das preocupações da ergonomia de linha francesa e propondo um novo olhar sobre as atividades de trabalho. Desenvolvida pela equipe do *Conservatoire des Arts et Métiers* (CNAM), a Clínica da Atividade centra-se na contribuição da atividade de trabalho para a construção permanente das pessoas. Interessada em promover o desenvolvimento dos trabalhadores por meio da intervenção em seu ambiente de trabalho, a Clínica da Atividade considera que o trabalho não é uma atividade humana simples, mas sim, uma atividade que exerce uma função psicológica específica na vida pessoal e que merece ser investigada. Para Clot (2002 apud

CLOT, 2006a), a Clínica da Atividade é um meio de melhorar a qualidade de vida no meio de trabalho quando uma demanda se manifestar. Assim, a investigação do trabalho deve incluir sua dimensão psicológica, não podendo restringir-se, apenas, à observação da tarefa prescrita e do produto realizado.

Em nossas sociedades contemporâneas, o trabalho exerce “uma função psicológica cujo desaparecimento produziria apenas efeitos catastróficos” (YVON; CLOT, 2001, p.63). No trabalho, podemos nos identificar “em objetos, materiais, receitas, odores et até mesmo nos encontrarmos, sozinhos e com o outro, e isso pode ser a raiz dos sentimentos profissionais constitutivos da saúde” (CLOT, 2010, p.40). O trabalhador “encolhe-se” se ele não se orgulha ao menos um pouco do que ele faz, e esse “encolhimento” é prejudicial à sua saúde (CLOT, 2012). É preciso se reconhecer em algo, não apenas ser reconhecido por alguém ou algo.

Vemos cada vez mais a existência de problemas de saúde (física e mental) causados pelas atividades de trabalho das pessoas, e para cuidá-los, é necessário também cuidar do trabalho. Para Clot (2013), é fundamental que se reconheça legítima a existência de conflitos sobre a qualidade do trabalho e as doenças causadas por este quando algo não vai bem para o trabalhador. Cuidar do trabalho não é apenas um problema de gestão dos riscos psicossociais (CLOT, 2012) deste, mas também das influências que ele exerce nas vidas dos trabalhadores e na natureza. Assim, a problemática do trabalho e da saúde no trabalho é uma questão política absolutamente central (CLOT, 2008; 2010).

Clot (2008; 2010) acredita que a melhor maneira de prevenir as doenças no trabalho é que o trabalhador tenha o sentimento do “trabalho bem feito”. Para ele, não há bem-estar sem “bem-fazer”. Em sua atividade de trabalho, o profissional almeja ser eficaz: ele busca fazer tudo aquilo que deve ser realizado apesar dos obstáculos inesperados gerados pela organização, almejando a “eficácia apesar de tudo” (CLOT, 2008), de todos os impedimentos que possam vir a impossibilitá-lo de bem cumprir suas tarefas. O trabalho bem feito, para o trabalhador, é “atingir os objetivos que ele se deu ou que lhe deram e chegar ainda a um resultado que seja satisfatório aos seus próprios olhos” (CLOT, 2013, p.25), é conquistar sua eficácia no trabalho, uma vez que homem aprecia o trabalho eficaz e detesta os esforços inúteis (CLOT, 2014).

Quando o trabalhador não consegue responder às exigências da organização em que ele trabalha ou quando esta não pode atendê-lo em seus desejos e exigências para

efetuar um trabalho de qualidade, a saúde do trabalhador é atingida e as doenças do trabalho começam a surgir (CLOT, 2008; 2013). Da mesma maneira, se o trabalhador não encontra espaço para discutir sua atividade de trabalho em sua organização ou com seus colegas, tanto a eficácia da organização quanto sua saúde no trabalho são prejudicadas. A qualidade no trabalho é etapa fundamental para a qualidade de vida.

Através do trabalho, o sujeito se inscreve em uma obra coletiva e, ao mesmo tempo, se individualiza. Assim, toda forma de impedimento da atividade induz a uma imobilização do dinamismo interno do sujeito, de sua energia vital (BENDASSOLLI, 2011). Segundo esse autor, quando o sujeito está desprovido do objeto em que investir seus esforços, ele se esvazia, se retrai, perde a experiência do significado. Sob a ótica da clínica da atividade, quando isso acontece, os pesquisadores dizem que o sujeito foi privado de seu poder de agir (CLOT, 2008; 2010). Com o poder de agir tolhido, seguindo o que nos mostra Clot (2008; 2010), a saúde do profissional em sua atividade de trabalho está prejudicada, pois o sofrimento no trabalho é causado, principalmente, pela amputação do poder de agir do sujeito, e não pela incapacidade deste último de fazer face às exigências da organização do trabalho.

A proposta da Clínica da Atividade (CLOT, 2008) é justamente a de restituir, desenvolver o poder de agir dos sujeitos e do coletivo nas situações de trabalho. Para esse autor, o poder de agir diz respeito à atividade individual, mas também à atividade coletiva e é sua restituição, seu desenvolvimento que pode contribuir para que os trabalhadores não adoçam no (e por causa do) trabalho. Nesse sentido, Clot (2008) nos mostra que o conceito de poder de agir se aproxima do conceito de “agency” utilizado por vários autores, já que ele indica um raio de ação, um conjunto de “capabilités” do sujeito (Clot, 2008, p. 30) que preserva as possibilidades atuais e futuras da atividade de trabalho. Em nossa pesquisa, esse conceito é importante, pois ele permitirá melhor compreender a situação de trabalho e sua influência no poder de agir da professora iniciante.

Para Vigotski (1984, 2008), “o homem está, a cada minuto, cheio de possibilidades não realizadas” (1994a apud CLOT, 2001). O comportamento tal como ele foi realizado é apenas uma ínfima parte de tudo aquilo que é possível: um comportamento possível que triunfou; em outras palavras, foi um dos comportamentos possíveis que foi realizado, mas as outras tantas possibilidades que não o foram também fazem parte da atividade, pois continuam atuando no indivíduo. É nessa perspectiva que Clot (2001a, 2006b) propõe a

noção de real da atividade, a partir das noções de trabalho prescrito e trabalho realizado, das quais trataremos a seguir.

O trabalho prescrito é tudo aquilo que é recomendado pelas organizações de trabalho e que deve ser feito, cumprido. Ele se pode materializar nos textos de orientação, orais ou escritos, que prefiguram o trabalho, que o precedem sem serem necessariamente prescritivos. Para os *métiers* relacionados ao ensino, as prescrições são tudo aquilo que a instituição escolar define e comunica ao professor “para ajudá-lo a conceber, organizar e realizar seu trabalho” (DAGUZON; GOIGOUX, 2007), como por exemplo o programa de ensino e outras instruções oficiais, as leis e regimentos do domínio da educação do país, as avaliações dos alunos, entre outras. Propondo determinadas configurações verbais do agir (BRONCKART, 2008, p. 127), em outras palavras, indicando ao trabalhador como ele deve “agir”, os textos de orientação podem ser considerados como um dos locais de morfogênese de sua ação (BRONCKART, 2008).

Muitas vezes não consideradas nas análises do *métier* do professor (LOUSADA; BARRICELLI, 2011), as prescrições “desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42), sendo impossível não as considerar na análise da atividade desse *métier* uma vez que fazem parte dele, sobretudo o do professor iniciante.

A realização da prescrição junto aos alunos não é direta, “mas mediada por uma atividade de concepção e de organização do meio” (AMIGUES, 2004): ao entrar em contato com os textos de orientação, o trabalhador realiza a reconcepção da tarefa a ser realizada. As prescrições desencadeiam, através de um diálogo entre elas e os recursos disponíveis “uma atividade de reconcepção, não apenas dos objetivos e dos meios de ação, mas também do meio de trabalho que permitirá de realizá-los”. (AMIGUES, 2009, p.18). Essa atividade de transformação da prescrição não acontece sem conflitos ou tensões. Nenhum trabalhador se contenta em aplicar as prescrições que lhe são impostas, procurando adaptá-las à situação singular na qual ele se encontra de acordo com o objetivo a alcançar (YVON; CLOT, 2001).

Assim, para podermos compreender o trabalho do professor, é necessário observar as tarefas que ele deve desempenhar, determinadas pelo que é orientado por inúmeras instâncias (instituição escolar, didática das disciplinas, etc.) e que são reelaboradas pelos professores nos diferentes contextos em que exercem sua atividade.

Vemos, assim, que não há trabalho sem prescrições, podendo elas serem explícitas ou implícitas. As prescrições implícitas são aquelas que não foram redigidas por ninguém em nenhum lugar, podendo ser, como Barricelli (2012) exemplifica, os modelos de conduta, de vestimenta, de postura, entre outras. Já as prescrições explícitas são as regras, as normas, os manuais de procedimentos; tudo aquilo que foi explicitado como necessário a ser feito por alguma instância organizadora do trabalho.

Não podemos compreender um trabalho independentemente das prescrições, das dimensões coletivas que o organizam (AMIGUES, 2012) e dos “resultados da atividade de trabalho sobre o próprio trabalhador” (LOUSADA, 2006, p. 72). No que concerne ao trabalho do professor, não é diferente: é fundamental que analisemos as prescrições existentes em sua situação de trabalho visto que elas chegam aos alunos através da reconcepção e reorganização realizada pelo professor, aspecto característico de seu trabalho.

Porém, essa reconcepção não é individual: os coletivos de trabalho exercem importantes funções na atividade de trabalho, produzindo respostas comuns às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004) e elaborando suas regras de funcionamento: o trabalho é organizado por instâncias hierarquicamente mais altas, mas reorganizado por aqueles que o fazem. São os coletivos os responsáveis, verdadeiramente, por operar transformações duráveis em seus meios de trabalho (CLOT; FAÏTA; FERNANDEZ; SCHELLER, 2000). Assim, o coletivo funciona ainda como uma instância organizadora do trabalho, comportando “prescrições indispensáveis à realização do trabalho real” (CLOT, 2001a).

Visto que o trabalho prescrito é a tarefa dada ao trabalhador, o trabalho realizado é o que ele efetivamente faz, não sendo necessariamente tudo o que lhe foi prescrito, podendo ser considerado como uma resposta às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004). Por exemplo, se pensarmos no *métier* do professor de francês, o seu trabalho prescrito é composto, por exemplo, pelo programa do curso: os conteúdos que ele deve trabalhar com os alunos naquele estágio da aprendizagem. Em um determinado contexto, o professor planejou-se para dar uma aula sobre o conteúdo X, programando sete atividades a serem nela realizadas. Entretanto, ele só conseguiu realizar cinco atividades do total de sete que haviam sido programadas: essas cinco atividades é o que chamamos de trabalho realizado. O que foi feito, a possibilidade realizada, “é governada por conflitos entre atividades rivais

eliminadas que poderiam ter, sem dúvida, realizado a mesma tarefa” (CLOT, 2001). O que foi realizado é uma pequena parte de tudo o que é possível.

É na existência de lacunas consideráveis existentes entre o trabalho que foi prescrito e o trabalho que foi efetivamente realizado que encontramos o real da atividade. Clot (2006) chama de “real da atividade” o conjunto inteiro de possibilidades: as que foram cumpridas (o trabalho realizado), mas também tudo aquilo que o trabalhador desejou realizar, mas que, por algum motivo, não o fez. O real da atividade “é um espaço de conflitos entre (e no interior de) diversos polos aos quais aquele que age dirige sua atividade” (ROGER, 2013, p.111). Dessa forma, resta, na atividade “toda sorte de resíduos, os possíveis não realizados que vão habitar, nutrir, às vezes parasitar, a atividade futura ou então lhe abrir outras possibilidades” (ROGER, 2013, p.112).

O real da atividade somente se manifesta pela atividade realizada, a ação efetiva, “que o exterioriza sem traduzi-lo exatamente – nem inteiramente – e sem permitir que ele seja alcançado” (ROGER, 2013, p.113). Lousada (2006, p. 75) observa que é justamente a investigação do real da atividade que pode permitir a melhor compreensão e a modificação dos problemas no trabalho, devendo ele ser levado fundamentalmente em conta na análise das situações de trabalho (LOUSADA, 2004, p. 276).

A observação da ação, do trabalho realizado, não é suficiente para dar conta da compreensão do real da atividade, de todos os mecanismos e possibilidades a ele associadas; no entanto, essa observação pode constituir a via de acesso para chegar ao real da atividade, aquilo que não se vê: “o que não se vê, a atividade, explica aquilo se vê, a ação” (AMIGUES; FÉLIX ; ESPINASSY, 2014). Dado que “a atividade não pode ser tocada com os dedos” (HUBAULT, 1996 apud AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY, 2014), devemos empregar métodos indiretos de investigação (VYGOTSKI 1994a; 1994b; 1999 apud CLOT, 2001) para termos acesso àquilo que é inobservável, ao real da atividade. Alcançar o real da atividade implica, então, proceder de maneira indireta, “provocando o desenvolvimento para poder estudá-lo e compreender seus movimentos” (ROGER, 2013, p.113).

Algumas considerações

Buscamos investigar, no contexto de trabalho de nossa professora-participante, Francisca, o papel exercido pelas prescrições nele existentes e seus impactos na situação de trabalho desta professora.

Os documentos de orientação, responsáveis por veicular as prescrições ao trabalho no contexto que analisamos, são o lugar onde se dá a morfogênese do agir (BRONCKART, 2008) do trabalhador. Quando Francisca, a professora participante da presente investigação, entra em contato com esses documentos para poder realizar seu trabalho, ela os modifica, os reconhece, pois os integra em sua própria atividade de trabalho (SAUJAT, 2002).

As prescrições explícitas existentes no contexto de trabalho de Francisca são veiculadas por quatro documentos de orientação analisados, que vimos (através das análises¹), ser fechados e diretos. O uso de verbos no infinitivo ou nominalizações neles mostra o quanto esses documentos prescrevem a ação do professor iniciante, deixando pouca margem para modificações consideradas interessantes e enriquecedoras para o ensino pelos professores. Desse modo, o espaço para Francisca exercer sua criatividade nas atividades que realiza é pequeno, não permitindo que ela se coloque no que faz, e conseqüentemente, impedindo que ela se reconheça em seu trabalho. O não-reconhecimento em sua atividade profissional provoca-lhe o sentimento de não estar realizando bem suas atividades, o sentimento do bem-feito do qual nos fala Clot (2010). Sem a sensação de fazer bem seu trabalho, não há o bem-estar, o *bien-être* (CLOT, 2010), o que tem influência na saúde do trabalhador. Nesse contexto, o poder de agir de Francisca está comprometido e a saúde no trabalho prejudicada.

De fato, no contexto de trabalho de Francisca, as prescrições explícitas são bastante restritivas, uma vez que encontramos em todos os documentos de orientação a presença de modalizações deônticas representadas por verbos no infinitivo, conforme mostramos nas análises. Indicando o “dever fazer” do professor, essa característica linguístico-discursiva revela o forte grau injuntivo desses documentos e limitador do poder de ação do professor em relação ao que ele pode fazer para adaptar as prescrições à sua situação de trabalho.

Observamos, ainda, que há a vigilância da execução das prescrições explícitas na situação de trabalho de nossa professora participante. Nesse contexto, vimos que há uma

¹ Por questões de espaço, não é possível mostrarmos nesse artigo as análises realizadas. Dessa forma, apresentaremos apenas suas conclusões.

série de prescrições implícitas que nos mostram que as prescrições explícitas devem ser seguidas à risca, já que são controladas pela direção. Frente a esse forte controle, não é possível que Francisca lance mão de outras maneiras de realizar seu trabalho, para atingir a eficácia da qual nos fala a ergonomia. Em outras palavras, Francisca não mostra o sentimento de que está realizando bem seu trabalho, ensinar a língua francesa para seus alunos, o que podemos ver abaixo através da modalização apreciativa negativa “pesada”.

Vimos também que as prescrições estão, muitas vezes, associadas às modalizações apreciativas com valor negativo, o que notamos também nos diários de aula². De fato, todas as prescrições existentes nesse contexto de trabalho, tanto as explícitas como as implícitas, operam limitando o poder de agir de Francisca. É pelo trabalho que o sujeito consegue se inscrever numa obra coletiva e, ao mesmo tempo, personalizar-se. Portanto, toda forma de impedimento da atividade induz a uma imobilização do dinamismo interno do sujeito, de sua energia vital (BENDASSOLLI, 2011). Desprovido do objeto em que investir esta última, o sujeito se esvazia, se retrai, perde a experiência do significado. Com o poder de agir tolhido, seguindo o que nos mostra Clot (2008; 2010), a saúde da professora em sua atividade profissional está prejudicada, pois sofrimento no trabalho é causado, principalmente, pela amputação do poder de agir do sujeito, e não pela incapacidade deste último de fazer face às exigências da organização do trabalho.

No entanto, nem todas as prescrições são negativas para o professor. Amigues (2004) afirma que as prescrições fortes e não vagas são importantes para o professor iniciante, pois ajudam-no a saber o que fazer ou não em seu trabalho. Vimos, no contexto profissional de Francisca, que uma prescrição explícita pode ajudar o professor a realizar seu trabalho. Por exemplo, um dos documentos existentes em sua situação de trabalho - o documento de orientação “*Annexe Tableau – cahier de verbes*” - contém uma maneira possível de ensinar e sistematizar a conjugação verbal da língua francesa aos alunos que pode ajudar a professora iniciante em sua prática. Observamos ainda, no contexto de trabalho de Francisca, que os alunos também são agentes prescritores no trabalho de Francisca, produzindo prescrições implícitas. Ela imagina como eles se sentirão com a realização de determinada atividade em aula e pauta sua ação através desse sentimento, preocupada com a satisfação dos alunos,

² Os diários de aula são textos de caráter subjetivo em que a professora participante da pesquisa registrou todas as suas impressões das aulas que dava. Infelizmente, por restrições de espaço, não é possível coloca-los nesse artigo.

As prescrições no trabalho do professor iniciante exercem, portanto, dois papéis: sua execução, sob a vigilância das esferas de coordenação que não aceita sua reconcepção, tolhe o poder de agir do professor novato. No entanto, se o professor puder reconcebê-las, adaptando-as à sua situação de trabalho, elas podem lhe proporcionar o aprendizado e ampliação dos gestos do *métier*. Em outras palavras, ao mesmo tempo que elas podem limitar o poder de agir do profissional, elas são capazes também de ajudar o professor a ampliá-lo, desde que sua reconcepção seja permitida e, mesmo, encorajada.

As prescrições explícitas, veiculadas nos documentos de orientação existentes na situação de trabalho do professor iniciante, dizem o que este profissional deve conhecer em termos de material referente ao ensino de FLE e à sequência de atividades que ele deve realizar em sua aula. As prescrições implícitas existentes nos contextos de trabalho elucidam ao professor iniciante que ele deve reproduzir exatamente em sua prática o que viu da prática dos outros professores, pertencentes ao coletivo profissional do contexto em questão, e o que a esfera de coordenação aprecia e deseja.

Em nosso contexto de pesquisa, a professora novata, ao se relacionar com as prescrições, tem seu poder de agir prejudicado, uma vez que não encontra espaço para exercer, em sua atividade de trabalho, aquilo que julga pertinente e eficaz e sente que seus esforços são em vão. Dessa forma, ela pode, inclusive, ter sua saúde no trabalho afetada. Simultaneamente, ela encontra, com o auxílio do coletivo de trabalho, recursos para esquivar-se das prescrições restritivas e colocar-se em sua atividade, se reconhecendo dela e atingindo sua eficácia no trabalho.

Referências Bibliográficas

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In : BRESSOUX P. *Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Programme École et Sciences Cognitives, 2002. Disponível em: <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>. Acesso em 21/05/2016.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In : Amigues R.; Faïta D.; Kherroubi M. (Org). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, 2003, hors-série n.1. Disponível em: <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>. Acesso em 21/05/2016.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In : MACHADO, A. R. (Org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle, Le travail partagé des enseignants*, vol. 42, n. 2, 2009. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>. Acesso em 21/05/2016.

- AMIGUES, R.; FÉLIX, C.; ESPINASSY, L. Observer le travail enseignant. *Recherche en Éducation*, n. 19, 2014. Disponível em : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>. Acesso em 04/06/2016.
- BENDASSOLLI, P.F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, v.10, n.1, Mar/2011. http://www.unifor.br/images/pdfs/subjetividade/2011.1_artigo3.pdf. Data de acesso : 09/06/2016.
- BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª Ed. Campinas, Mercado de Letras, 2008.
- CLOT, Y. *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: Éditions La Découverte, 1995.
- _____. Méthodologie en clinique de l'activité : l'exemple du sosie. In : DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (org.) *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod, 2001a.
- _____. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Paris, n.146. 2001b.
- _____. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.
- _____. Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*. v.1, n.1, 2006b. Disponível em: <https://www.cairn.info/publications-de-Clot-Yves--3156.htm>. Acesso em 22/05/2016.
- _____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008.
- _____. *Le travail à coeur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. Éditions La Découverte, Paris: 2010.
- _____. *Qu'est devenue la qualité du travail?*. Intervention au Colloque "Une politique du Travail", Paris: 2012.
- _____. L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management*. Paris: Association des amis de l'Ecole de Paris, v.1, n.99, 2013. Disponível em: https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=JEPAM_099_0023. Acesso em 15/05/2016.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Genève v.1, n. 146. 2001
- LOUSADA, E.G.; BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, Recife – PE, v.1, n.8, 2011. Disponível em : <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1049>. Acesso em 14/05/2016.
- SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 2002.
- _____. Arrêtons de penser que les enseignants font de la résistance au changement. Conférence au SNUipp 89, Paris, 2003. Disponível em : <http://89.snuipp.fr/spip.php?article305>. Acesso em 21/05/2016.

_____. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. n.1, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O Ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YVONS, F.; CLOT, Y. Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités: Philosophie, Politique, Histoire*. Paris: Presses Universitaires de France, v.4, n.8, 2001. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-cites-2001-4-page-63.htm>. Acesso em 15/05/2016.