

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A recursividade nas produções subjetivas de docência e orientação por professores do
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT**

Stela Martins Teles

Brasília, DF

2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A recursividade nas produções subjetivas de docência e orientação por professores do
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT**

Stela Martins Teles

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: **Prof^a. Dra. Maristela Rossato**

Brasília, DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teles, Stela Martins

TT269r A recursividade nas produções subjetivas de docência e orientação por professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT / Stela Martins Teles; orientador Maristela Rossato . -- Brasília, 2024.
145 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Orientação acadêmica. 2. Docência. 3. Subjetividade.
4. Mestrado profissional. I. Rossato , Maristela, orient.

II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

TESE DE DOUTORADO A SER AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Professora Dra. Maristela Rossato
Universidade de Brasília – UnB
Presidente

Professora Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília – IFB
Membro externo

Professor Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Membro externo

Professor Dr. José Fernando Patiño Torres
Universidade de Brasília – UnB
Membro interno

Professora Dra. Cirlei Evangelista
Universidade de Uberlândia – UFU
Suplente

Brasília

2024

Dedico este trabalho a você, meu filho João Teles Teixeira. Que possa servir de incentivo para que você siga com seus planos e sonhos.

Te amo.

Agradecimentos

Esta tese representa a conclusão de um ciclo muito importante na minha vida. Em 2006, ao graduar-me em pedagogia pela Universidade de Brasília, prometi que a mim mesma que aquele seria o primeiro dos três diplomas que conquistaria: a graduação, o mestrado e o doutorado. E aqui estou, depois de 18 anos, concluindo esta última etapa.

Foram quatro anos e meio de trabalho, estudo de uma nova teoria, aprimoramento das ideias, construção, desconstrução e reformulações de objetivos até a escrita deste material. Neste percurso, houve uma pandemia, vimos o mundo praticamente parar, perdermos entes e pessoas queridas... sobrevivemos.

Conheci, durante este tempo, pessoas maravilhosas que me ensinaram muito sobre a vida e que generosamente compartilharam seus conhecimentos e tempo. Por isso, quero agradecer de coração a todos e todas que estiveram comigo e fizeram possível a realização deste trabalho, em especial às pessoas abaixo citadas.

Agradeço, imensamente, à professora Maristela Rossato, pela dedicação, generosidade e confiança em orientar esta tese e por ter tornado amoroso o árduo processo de doutoramento.

Agradeço às minhas companheiras Telma, Luciana, Geane e Francisca pelas trocas, fofocas, desabafos, desesperos e, principalmente, apoio nas horas difíceis.

Agradeço aos meus dois colegas professores que tiveram a generosidade de aceitar participar do presente estudo e dispor tempo para a realização da pesquisa.

Agradeço ao Instituto Federal de Brasília – campus Samambaia – que concedeu o afastamento para esta minha qualificação.

Agradeço aos meus pais, Dagmar e Cibél (*in memoriam*), ao meu irmão Henrique e à minha cunhada Andreia.

Agradeço à minha grande amiga Cláudia, com quem passei pelo processo de doutoramento. Mesmo à distância, apoiamo-nos em momentos de angústias, desespero, tristezas, mas na certeza de que seríamos doutoras!

Agradeço aos professores da banca examinadora pela disponibilidade e dedicação na leitura e nas suas contribuições para a melhoria da qualidade deste trabalho.

Por fim, agradeço às Entidades Divinas que, pelas minhas crenças, são a fonte de fortaleza e conforto espiritual.

Lista de siglas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional,
Científica e Tecnológica

DREP – Direção de Ensino e Pesquisa

ENA – Exame Nacional de Acesso

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

FORGPOG – Fórum de Dirigentes de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

IFB – Instituto Federal de Brasília

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UnB – Universidade de Brasília

Lista de quadros

Quadro 1 – Apresentação dos participantes.....	65
Quadro 2 – Configuração subjetiva de docência professor José.....	88
Quadro 3 – Configuração subjetiva de orientação professor José.....	103
Quadro 4 – Configuração subjetiva da atuação profissional docente.....	115

Lista de figuras

Figura 1 – Representação gráfica do processo construtivo-interpretativo da pesquisa.....	72
Figura 2 – Relações entre as produções subjetivas do professor José.....	122
Figura 3 – Relação entre as produções subjetivas do professor João	127

Teles, Stela Martins. **A recursividade nas produções subjetivas de docência e orientação por professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

Resumo

A tese tem como objetivo central compreender a recursividade na produção dos sentidos subjetivos para a configuração subjetiva de docência e de orientação de professores do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. A pesquisa foi realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a participação de dois docentes-orientadores. Como aporte teórico, foi usada a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, que compreende a subjetividade como uma produção tipicamente humana, acontecida na cultura e protagonizada pelo indivíduo. A pesquisa foi desenvolvida por meio da Metodologia Construtiva-Interpretativa e as informações para análise foram geradas a partir de dinâmicas conversacionais direcionadas por um roteiro semiestruturado. A análise foi guiada pela construção interpretativa de indicadores e hipóteses relativas à configuração subjetiva da orientação e da docência. Concluiu-se que a orientação acadêmica e a docência estão constituídas pelas experiências vividas pelo docente-orientador nas práticas de ensino e pela prática de orientação no ProfEPT.

Palavras-chave: Orientação acadêmica. Docência. Subjetividade. Pós-graduação *stricto sensu*. Mestrado profissional.

Teles, Stela Martins. **Recursion in the subjective productions of teaching and guidance of teachers of the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education – ProfEPT**. Thesis (Doctorate of Developmental and School Psychologic). University of Brasília, Brasília, 2024.

Abstract

The thesis's central objective is to understand the recursiveness in the production of subjective meanings for the subjective configuration of teaching and guidance of teachers of the Master's Degree in Professional and Technological Education – ProfEPT. The research was carried out in the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education – ProfEPT of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education in the National Network of the Federal Institutes of Education, Science and Technology and a teacher-advisor participated. The research had as its theoretical contribution the Theory of Subjectivity from a cultural-historical perspective that understands subjectivity as a typically human production that takes place in culture, led by the individual. The research was developed using the Constructive-Interpretative Methodology, the information for analysis was generated from conversational dynamics guided by a semi-structured script. The analysis was guided by the interpretative construction of indicators and hypotheses relating to the subjective configuration of guidance and orientation. We conclude that academic guidance and teaching are constituted by the experiences lived by the teacher-advisor in teaching practices and the guidance practice at ProfEPT.

Keywords: Academic guidance. Teaching. Subjectivity. Postgraduate stricto sensu. Professional master's degree.

Sumário

Lista de siglas	8
Lista de quadros	9
Lista de figuras	14
Resumo	15
Abstract	16
Apresentação – os caminhos que caminhei	14
1. Introdução	18
2. Revisão da literatura	27
2.1 Os desafios para a docência na educação superior	28
2.2 A importância da orientação na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	34
2.3 A formação docente para o ensino superior	40
3. Fundamentação teórica	44
3.1 A Teoria da Subjetividade e o caráter recursivo na produção subjetiva	44
3.2 O princípio da organização recursiva de Edgar Morin	55
4. Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa	59
4.1 Metodologia construtivo-interpretativa	60
4.2 Objetivos da pesquisa.....	64
4.3 Critério de seleção dos participantes	64
4.4 Instrumentos para a pesquisa	65
4.5 Construção do cenário social da pesquisa	67
4.6 Procedimentos e cuidados éticos	69
5. Processo de construção interpretativa das informações	71
5.1 Estrutura e funcionamento do ProfEPT	73
5.2 Professor José – a pesquisa como elo entre docência e orientação	79
5.3 Produções subjetivas da docência	80
5.4 Produções subjetivas da orientação	89
5.5 Professor João – docência, orientação e o compromisso com o trabalho acadêmico	104

5.6 A orientação e a docência constituídas na configuração subjetiva da atuação profissional docente.....	105
5.7 As produções subjetivas em diálogo com a produção científica em orientação e docência.....	115
5.8 Análise integrativa das produções subjetivas de docência e orientação – a consolidação do modelo teórico.....	122
6. Considerações finais	133
Referências	135
Apêndices	142
Apêndice 1 – Roteiro das dinâmicas conversacionais	142
Apêndice 2 – Roteiro de observação	143
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	144

Apresentação – os caminhos que caminhei

A minha história com a educação começou desde muito cedo. Minha mãe adora contar que, quando eu era pequena, sempre tirava todos os bonecos do armário, organizava-os sentadinhos e ali, no quarto, começava **a aula**. Nem sabia ler, mas já sabia ser professora. E foi assim que iniciei o meu caminho.

A Educação não foi minha primeira escolha profissional, mesmo que, durante meu segundo grau (atual ensino médio) tenha dado aulas para minhas colegas de sala de aula e sempre ouvia falarem que eu tinha o “dom” para ensinar. Comecei, a princípio, a cursar Serviço Social. Naquela época, morava em Fortaleza e passei a estudar na Universidade Estadual do Ceará, sendo bolsista de pesquisa pela Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa, estudando os profissionais da área no espaço hospitalar. Nesse momento, comecei minha vida acadêmica e tive a certeza de que seria na pesquisa e no ensino superior que seguiria minha vida profissional. Passando a metade do curso, regressei para minha cidade natal e comecei a cursar pedagogia na Universidade de Brasília.

Logo no primeiro ano de estudo, participei da Universidade Solidária, programa coordenado pela falecida Ruth Cardoso, que levava estudantes universitários de diferentes áreas do conhecimento – coordenados por um docente – para desenvolverem atividades junto às comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Os estudantes da UnB, naquele ano, foram coordenados pela maravilhosa professora Zulmira Barroso (da área de Enfermagem), realizando o trabalho na cidade de Araióses (MA).

Naquela ocasião, fiquei incumbida de desenvolver oficinas com as educadoras da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Esse foi meu primeiro trabalho com a formação de profissionais da área da Educação, que despertou em mim a vontade de trabalhar com comunidades, professores e educadores. Assim, comecei a trabalhar no

Programa de Extensão Alfabetização de Jovens e Adultos da UnB, exercendo o papel de formadora dos alfabetizadores em diferentes lugares pelo Brasil.

Sempre acreditei que é pela formação libertadora e crítica dos profissionais que podemos transformar a educação, a escola e os próprios profissionais que atuam com a Educação. Foi com essa convicção que, após a graduação, ingressei no mestrado – não na Educação, mas na Psicologia, por querer conhecer a fundo os processos que constituem a aprendizagem do professor.

Assim, no Mestrado, estudei os processos de significação de professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (nome que era utilizado naquele momento). O trabalho consistiu em apresentar que a própria atuação profissional em salas de aula chamadas inclusivas se constituía como um espaço de aprendizado e desenvolvimento e que a reflexão sobre a prática era o elemento fundamental para mudanças aprimoradas no trabalho com os alunos “incluídos”. No processo de conclusão do mestrado, tornei-me professora da Secretaria de Educação e fui atuar em São Sebastião, nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Como a formação profissional permeava a minha vida, paralelamente à Secretaria de Educação, trabalhei como formadora de professores tutores e fui tutora do Sistema Universidade Aberta do Brasil pela UnB em cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia.

Dada a minha paixão pela Universidade de Brasília, em 2010, saí da Secretaria de Educação e assumi a vaga do concurso para técnico em assuntos educacionais da UnB, trabalhando no Centro de Educação a Distância (CEAD) com o Sistema Universidade Aberta do Brasil, coordenada pela primorosa professora Dr^a Wilsa Ramos. Passados três anos, resolvi voltar a ser professora e assumi o concurso como docente do Instituto Federal de Brasília, indo trabalhar no campus Samambaia, na implantação do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, onde estou até hoje. O curso é uma

complementação pedagógica para bacharéis e tecnólogos que desejam atuar como professores na Educação Profissional. Quando implementado, em 2014, recebíamos somente formados nas áreas de Informática, Engenharia e Administração. Porém, com o aumento da demanda de outras áreas pela formação, abrimos para bacharéis e tecnólogos de todas as áreas.

Assim, minha justificativa pessoal para a realização desta pesquisa deve-se à minha trajetória acadêmica e profissional na área da Educação e, especificamente, no trabalho de formação como educadora/professora. Ao entrar no Instituto Federal de Brasília, voltei os meus estudos para a Educação Profissional e Tecnológica, buscando relacionar a EPT com a formação para a docência e trabalhar essa relação com as disciplinas por mim ministradas. Outro ponto foi que, como professora de estágio supervisionado e orientadora do trabalho final de curso, precisei transpor didaticamente toda a complexidade dessas relações para a orientação na produção do trabalho de conclusão dos discentes.

Ao longo da atuação na licenciatura, ficou cada vez mais presente o fato de que, sendo os estudantes ingressos no curso de licenciatura em EPT de diferentes áreas de formação, era pressionado um processo de pensar e repensar uma prática pedagógica que pudesse discutir e trabalhar com as peculiaridades que se apresentavam em sala de aula, o que me fez pensar nas potencialidades do meu desenvolvimento como professora na formação pedagógica de profissionais de diferentes áreas que têm o foco na docência para a EPT.

Implementamos a licenciatura em 2014 e, ao longo do curso, muitos professores interessaram-se em compor o colegiado, o que possibilitou a troca de muitas ideias sobre a importância do curso e da organização para a sua oferta. O interessante é que a discussão não ficou somente no campus Samambaia – professores de outros campi nos procuravam-

nos com interesse pelo curso. Nesse processo, em 2018, o IFB passa a fazer parte do mestrado profissional em EPT, ofertado pela Rede dos Institutos Federais – o ProfEPT. Alguns colegas de campus foram admitidos para compor o grupo docente do mestrado. Como algumas características da licenciatura assemelham-se às do ProfEPT, foi possível estabelecer um estreitamento nos diálogos com nossos colegas, motivando-me a pesquisar a docência e a orientação em nível de pós-graduação que inclui a pesquisa na EPT como a base do processo formativo. Assim, escolhi pesquisar os docentes do ProfEPT, por fazerem parte de um programa de pós-graduação ofertado pela Rede de Institutos Federais que funciona em rede e que possui peculiaridades importantes de serem estudadas e discutidas para avançar na discussão da formação para a atuação do docente, nesse espaço que considera toda a sua trajetória vivida e a contribuição no processo de aprendizagem e desenvolvimento do docente.

1. Introdução

A atuação profissional docente no ensino superior e, mais especificamente, na pós-graduação *stricto sensu*, é um tema que vem levantando muitas questões para estudo. Dentro do contexto universitário, o trabalho pedagógico, muitas vezes não valorizado, é o ponto central na discussão da qualidade do ensino superior. Estudiosos no campo da docência universitária (Almeida, 2012; Cunha & Alves, 2019; Campos, Almeida, 2019; Pimenta & Anastasiou, 2014; Veiga, da Silva, Xavier & Fernandes, 2012, Machado & Quixadá Viana, 2010; Veiga & Quixadá Viana, 2022; Melo & Pimenta, 2019; Castanho, 2017; Cunha, Bolzan, Isaia, 2021) mostram a grande fragilidade na formação docente para o ensino superior, destacando os profissionais que não tiveram, durante seu percurso formativo, conhecimentos da área educacional e pedagógica. Há uma complexidade no trabalho docente no ensino superior que não se limita às questões de técnicas de ensino, mas que engloba as dimensões do ensinar, do aprender e do pesquisar em um contexto – a universidade, que reflete as mudanças sociais e econômicas. O mundo do trabalho, o uso de tecnologias e as novas formas de interrelação social necessitam ter espaço no processo formativo desses docentes para uma nova forma de pensar e fazer a universidade. O ensino superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9304/1996), no artigo 44, abrange os seguintes cursos e programas:

- I- cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

- III- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Saviani (2017) esclarece que, mesmo com a compreensão de que ensino e pesquisa são elementos indissociáveis no ensino superior, a diferenciação de cursos e programas refere-se à questão de programas serem específicos para a pós-graduação *stricto sensu* que tem a pesquisa como condutora da organização na formação de pesquisadores e os cursos, mais voltados para o ensino, tendo como objetivo maior a formação profissional.

De forma geral, o ensino superior é o único nível de ensino que a legislação não exige formação pedagógica específica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9304/1996, no seu artigo 66, traz que a formação para o exercício da docência no ensino superior será dada por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado – o que não assegura uma orientação pedagógica para a prática docente no ensino superior e reforça a pouca valorização dos conhecimentos didáticos-pedagógicos necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para esse nível de ensino. Da mesma forma, na Resolução nº 07 de 11 de dezembro de 2017, que estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não inclui obrigatoriedade de um currículo que contemple a formação pedagógica nos cursos dos programas de pós-graduação.

A docência somente aparece na legislação do ensino superior na Portaria 52/2002 da CAPES, artigo 17, que determina o estágio de docência com o mínimo de um semestre

para o mestrado e dois semestres para o doutorando, sendo somente obrigatório para bolsistas, mas sem apresentar nenhuma orientação de natureza pedagógica para a realização desses estágios. O ingresso profissional no ensino superior está calcado, predominantemente, pelas produções acadêmicas e titularidade, enfatizando o conhecimento científico específico da área de formação do professor e o desempenho como pesquisador em detrimento à formação pedagógica. O desempenho acadêmico do curso é mensurado predominantemente pela produção científica do professor, com ênfase nas pesquisas e produções acadêmicas, pouco levando em consideração o processo formativo desses novos pesquisadores e as reais condições do fazer pedagógico enfrentado pelos professores.

A pós-graduação *stricto sensu* é um braço do ensino superior, mas apresenta dilemas quanto à falta de formação pedagógica para a docência, assim como a discussão da formação para a orientação. O trabalho do docente na pós-graduação *stricto sensu* é calcado na orientação e na docência perpassada pela pesquisa, uma vez que a formação tem como objetivo específico formar novos pesquisadores. A especificidade da formação nos programas está na relação da docência, como o ensino de disciplinas que darão suporte teórico para o desenvolvimento das pesquisas, com a orientação que conduzirá os mestrandos e doutorandos no planejamento e execução de pesquisas que terão como produto a elaboração da escrita de dissertações e teses para a conclusão da formação de novos pesquisadores que poderão regressar à universidade como docentes e orientadores.

Mesmo a Universidade tendo o papel social de produção e disseminação de conhecimentos científicos a partir das pesquisas que contribuam para a melhoria das condições de vida, das relações em sociedade e da formação de profissionais que atuem na sociedade de forma a propiciar seu amplo desenvolvimento, pensar e pesquisar as práticas desenvolvidas nesse contexto sofreu, por muito tempo, grande resistência por

parte do segmento do corpo acadêmico que não viam a necessidade de se refletir sobre seu próprio trabalho. Porém, essa temática foi ganhando espaço e, atualmente, apresenta-se de muita relevância para estudos e publicações acadêmicas (Bianchetti, 2021, 2022, Machado & Bianchetti, 2002; Machado & Quixadá Viana, 2010; Saviani, 2017; Garcia & Cunha, 2022, Freitas & Souza, 2018; Bolzan, Cunha & Powarczur, 2022).

Para refletir sobre a complexidade do trabalho docente nos programas de pós-graduação, torna-se cada vez mais necessária a promoção de espaços de discussão, reflexão da prática e compartilhamento de experiências que permitam aos docentes e orientadores entender o novo perfil de estudantes que adentram a esses programas e o processo de formação para que se tornem novos pesquisadores. A orientação e a docência são processos complexos permeados por emoções e sistemas simbólicos produzidos ao longo da carreira do docente, bem como em diversas outras áreas da vida, gerando o desafio de se ampliar o olhar e reconhecer a existência de uma dimensão de natureza subjetiva envolvida nesse processo.

As produções subjetivas são por nós compreendidas como um sistema reciprocamente constituído pelo social e o individual nas interrelações que ocorrem em diferentes espaços sociais, não se configurando como uma soma, nem tampouco uma sobreposição, mas de forma que o social e o individual vão, recursivamente, constituindo-se em configurações subjetivas. O caráter recursivo da subjetividade permite compreender de que forma as produções subjetivas individuais são geradas na cultura e, ao mesmo tempo, participam da construção da cultura, podendo ser modificadas por ela com novas formas de subjetivação.

Nesse sistema de recursividade, a subjetividade individual e a subjetividade social vão se constituindo reciprocamente, rompendo com a dicotomia entre individual e social, bem como com o isolamento da produção subjetiva do indivíduo na psique. Os processos

subjetivos podem acontecer tanto nas ações e relações diretas entre os indivíduos como por meio de sistemas simbólicos, constituídos socialmente (Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Rossato, Matos & Paula, 2018).

O docente que traz para sua atuação, no programa de pós-graduação *stricto sensu*, seus valores e conceitos produzidos ao longo das experiências vividas, encontra na atividade de orientação e docência a possibilidade de um tensionamento capaz de gerar processos reflexivos em relação à sua prática profissional. Para Mitjans Martínez e González Rey (2019), a preparação para o exercício da profissão docente deve contribuir para a produção de novos recursos subjetivos, de forma que se abra, caminhos próprios de rompimento com o que é hegemonicamente executado.

A presente tese tem como tema de estudo as produções subjetivas da docência e da orientação por professores do programa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Rede dos Institutos Federais (ProfEPT). Nosso problema de pesquisa centra-se na seguinte questão: como os sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas em contextos acadêmicos no ensino superior expressam-se e integram diferentes configurações subjetivas de docência e orientação, gerando posicionamentos dos professores frente ao exercício profissional docente no ProfEPT?

O docente é compreendido, na sua dimensão ontológica, como o ser humano que produz subjetividade, cultura e história, configurando subjetivamente sua atividade profissional no ensino superior – sendo, neste estudo, em um programa *stricto sensu* de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica. Esse docente que integra um espaço de produção de conhecimento científico, produzindo conhecimento sobre a educação profissional, também forma novos profissionais dentro da EPT, o que constitui a especificidade da atuação profissional do docente que se pretende estudar.

Metodologicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio de fundamentos epistemológicos que reconhecem o valor da singularidade dos participantes, por meio de um processo dialógico que permita a construção de informações a serem interpretadas pelo pesquisador a partir do referencial da teoria da subjetividade pelo caráter recursivo das produções subjetivas, conforme coloca González Rey:

Nuestra propuesta sobre la subjetividad implica su configuración de forma simultánea y recursiva em los individuos, los espacios sociales en que ellos se relacionan y formaciones subjetivas es su carácter generador e imaginario que, lejos de ser una expresión directa de las condiciones objetivas de vida, son un recurso creador para vivirlas (2017, p. 4).

Nesse sentido, justificamos a importância do presente estudo pelas dimensões teórica e social. A **justificativa teórica** apresenta-se no avanço dos estudos da relação recursiva dos sentidos subjetivos que integram configurações subjetivas, em uma permanente produção contínua constituída pelos processos simbólico-emocionais que emergem no contexto das práticas de docência e orientação em um programa de pós-graduação profissional *stricto sensu*, partindo da premissa de que a docência e a orientação são duas ações que se complementam para a atuação profissional docente neste contexto acadêmico. A pesquisa teve como aporte teórico a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, desenvolvida por Fernando González Rey (1949-2019), que nos possibilitou estudar as configurações subjetivas da docência e da orientação no programa de pós-graduação ProfEPT constituídas pelos sentidos subjetivos produzidos no tensionamento entre os elementos da história das práticas profissionais em outros contextos e os elementos na atuação profissional no ProfEPT.

A **justificativa social** concretiza-se diante do ideário de uma educação profissional e tecnológica de base politécnica, pois entende-se a necessidade da ampliação

do debate acerca da educação profissional e tecnológica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo os processos históricos dos significados sobre trabalho e formação para o trabalho e os percursos de formação docente para essa atuação. As mudanças históricas de relações de poder e produtividade corroboram para as mudanças no plano educacional, exigindo mudanças no perfil do professor e, conseqüentemente, na atuação no processo formativo de novos profissionais que devem atender às demandas sociais e econômicas do mundo do trabalho, juntamente com as demandas de formação de novos pesquisadores com competência técnico-científica, conforme as exigências de um programa de pós-graduação *stricto sensu* dentro das políticas vigentes.

A complexidade da formação de novos pesquisadores para a EPT e a heterogeneidade de profissões, de experiências com o contexto acadêmico, de motivações, de expectativas e de interesses trazidos por discentes e docentes para o programa podem se apresentar como fatores tensionadores da atuação docente, gerando produções subjetivas que podem impactar os posicionamentos frente à docência e a orientação nesse contexto educativo. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo geral compreender a recursividade na produção dos sentidos subjetivos para a configuração subjetiva de docência e de orientação de professores do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Para tanto, os objetivos específicos do estudo são:

- 1) Caracterizar o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT;
- 2) Identificar e analisar a relação recursiva na produção dos sentidos subjetivos de docência e de orientação produzidos na atuação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica;
- 3) Identificar a participação dos sentidos subjetivos na configuração subjetiva de docência e orientação.

O caráter recursivo nas produções subjetivas pode ser representado no dinamismo e na complexidade da unidade simbólico-emocional na produção dos sentidos subjetivos, nos quais as emoções participam da produção simbólica, produzida a partir delas. Tem-se como tese que **os sentidos subjetivos produzidos em torno da docência também participam como sentidos subjetivos na configuração subjetiva de orientação, assim como os sentidos subjetivos produzidos em torno da orientação participam como sentidos subjetivos na configuração subjetiva da docência, demonstrando um processo recursivo.** Importante frisar que o processo de produção de sentidos subjetivos não pode ser estudado somente a partir de comportamentos visíveis e observáveis, diretamente associados a fatores externos. Os sentidos subjetivos são produções individuais geradas em diferentes áreas da vida que constituem e movimentam a subjetividade, permitindo ao indivíduo mudar a qualidade das interações nas diferentes áreas da vida, podendo mudar os posicionamentos frente às dinâmicas dos contextos sociais.

Foi considerado que a discussão e os estudos sobre docência e orientação na pós-graduação *stricto sensu* deva ser trabalhada de forma indissociada, norteadas pela pesquisa e pela formação de novos pesquisadores. A Teoria da Subjetividade possibilitou abrir caminho para desenvolver outras inteligibilidades para este processo e foi fundante para a elaboração desta tese, na área de concentração de Psicologia do Desenvolvimento e Educação no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – IP/UnB. Apresento, sinteticamente, a organização da escrita do trabalho:

- Revisão da literatura – descrevo os autores e suas pesquisas sobre docência no ensino superior, a formação para a docência no ensino superior e a orientação nos programas de pós-graduação, levantando os desafios e as

diferentes frentes de trabalho para a melhoria da qualidade dos processos no âmbito das universidades;

- Fundamentação teórica – apresento o referencial teórico da teoria da subjetividade de Fernando González Rey, as suas categorias de estudo que embasaram a elaboração da tese e o princípio da organização recursiva de Edgar Morin, que dialoga com a produção subjetiva da teoria;
- Bases epistemológicas e metodológicas – apresento a epistemologia qualitativa, seus princípios e a metodologia construtivo-interpretativa proposta por Fernando González Rey no estudo da subjetividade;
- Processo de construção interpretativa das informações – apresento o processo de construção interpretativa, os indicadores e as hipóteses, a discussão das produções subjetivas dos participantes e a revisão da literatura e, ao final da seção, a consolidação da tese e os argumentos que a sustentam;
- Considerações finais – apresento as minhas considerações sobre a importância desta tese para a ampliação da discussão sobre docência e orientação na pós-graduação stricto sensu, assim como a perspectiva para o desdobramento e a divulgação do meu trabalho.

2. Revisão da literatura

No âmbito da Educação Superior no Brasil, desde meados do Século XX, desenvolvem-se pesquisas preocupadas em discutir a formação dos docentes para a atuação nessa etapa da educação, por se tratar de uma etapa do ensino que não é exigida formação pedagógica específica ou licenciatura, tendo como requisito somente a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Para que se pudesse ter uma dimensão de como a temática sobre a docência e a orientação no ensino superior – e, especificamente, na pós-graduação *stricto sensu* – vem sendo tratada na literatura, identificou-se, por meio de uma revisão narrativa da literatura, que as pesquisas científicas apresentam diferentes frentes de investigação e conceituação sobre a compreensão do processo de docência e orientação na graduação e na pós-graduação.

Para Vosgerau e Romanowski (2012), a revisão narrativa da literatura trata-se de uma forma de buscar e analisar um corpo de produções sobre um determinado tema, buscando responder uma pergunta específica. São considerados, para essa busca, materiais como artigos, livros, documentos governamentais, teses e dissertações, assim como revistas, jornais, vídeos etc. Nesse tipo de revisão, não se utilizam critérios explícitos e sistemáticos e nem se pretende esgotar todas as fontes de informações. Dessa forma, analisamos as produções em formato de artigos encontrados nas plataformas da Revista Brasileira de Pós-Graduação – por se tratar da revista da CAPES, que publica artigos sobre estudos da e na pós-graduação – e na Biblioteca Eletrônica Scielo – por oferecer uma vasta produção científica nacional e internacional e de fácil acessibilidade. Além disso, alguns capítulos de livros, dissertações e teses foram utilizados para compor o levantamento bibliográfico sobre as temáticas estudadas.

Os estudos apresentados demarcam diferentes frentes sobre a docência no ensino superior e o processo de orientação, tendo em comum a importância de se pensar em

formações pedagógicas que possam proporcionar uma reflexão sobre essa atuação profissional docente.

Serão apresentados, também, estudos a partir da Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, sobre a dimensão subjetiva que é produzida pelo professor nas suas experiências vividas e que mobilizam posicionamentos frente ao fazer pedagógico, por considerar a importância sobre a temática da orientação e docência no ensino superior especificamente na pós-graduação *stricto sensu* – o que possibilitará novas formas de inteligibilidade sobre a atuação profissional docente. A revisão da literatura apresentada a seguir está estruturada em três seções: os desafios para a docência na educação superior; a importância da orientação na pós-graduação *stricto sensu*; e a formação docente para o ensino superior.

2.1 Os desafios para a docência na educação superior

A complexidade da docência compreende a ação e a relação de seres humanos com outros seres humanos e, por isso, deve ser estudada como uma prática social, histórica e culturalmente situada que se apresenta em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior e a pós-graduação. A docência no ensino superior apresenta características próprias, uma vez que se trata da formação de futuros profissionais realizada por outros que, muitas vezes, não passaram por uma formação pedagógica. São pesquisadores e produtores de conhecimento muitas vezes restritos às especificidades de suas profissões sem o foco nos processos de ensino e aprendizagem tão necessários para a formação de novos profissionais.

A docência no ensino superior é exercida por profissionais técnicos, especialistas em diferentes áreas, que aprendem a ser professores universitários pelo exercício da profissão, predominando um desconhecimento e um despreparo pedagógico-científico sobre os processos de ensino e aprendizagem. Os professores universitários, em sua

maioria, atuam de forma solitária, sem o acompanhamento de profissionais da área pedagógica ou mesmo momentos coletivos de trocas sobre os processos que ocorrem em suas salas de aula. Faltam espaços para discussões sobre as práticas pedagógicas, reforçando um caráter autodidático do processo de desenvolvimento profissional do professor, sendo o ambiente institucional do ensino superior marcado pela burocratização e hierarquização.

O fazer pedagógico do docente no ensino superior se constitui-se no processo de ensinar e aprender que vai se apresentando ao longo da carreira profissional. Há uma auto(trans)formação que se apresenta no percurso do tornar-se professor, que é “multirreferenciada, complexa e inacabada” (Pires & Veiga, 2020, p.8). Nesse sentido, as pedagogias universitárias vão sendo constituídas pela tensão entre os conhecimentos técnicos específicos das diferentes áreas do conhecimento, a prática e o conhecimento pedagógico científico, uma vez que “os saberes acadêmicos são construídos no enfrentamento dessas tensões e na constante busca de convergência entre os interesses da área específica, da área pedagógica e da dinâmica do mundo do trabalho” (Scremin & Isaia, 2018, p. 15).

A docência no ensino superior compreende não somente a transmissão de conteúdos que são trabalhados em sala de aula, mas todo o processo de ensino e aprendizagem que envolve as experiências vividas pelos professores, o contexto sócio-histórico-cultural de atuação, as experiências vividas em diferentes contextos, além das crenças e dos valores construídos sobre a docência tanto antes da formação inicial como durante e depois nas experiências profissionais já em sala de aula. Deve-se sempre ter em mente que a formação inicial não é a única instância formativa, uma vez que o processo de aprendizado da profissão é constante e gera tensionamentos pelo exercício das relações

em sala de aula, que possibilitam tomadas de outros posicionamentos frente à sua docência.

Para compreender o cotidiano do ensino superior, é necessário aliar a prática pedagógica à reflexão teorizada em um processo que é construído permanentemente. O professor do ensino superior é constituído por uma história de formação profissional que, muitas vezes, foi exercida antes da sua entrada na docência superior. A ideia de “quem sabe fazer, sabe ensinar” ainda permeia o imaginário nas universidades, relegando o conhecimento pedagógico ao segundo plano. A exigência ao professor concentra-se nas produções científicas e a qualidade do ensino é mensurada a partir da quantidade de publicações, deixando de lado como são direcionadas as questões didático-pedagógicas pelo professor para o processo formativo do estudante, algo que fica muito evidente nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* quando há avaliações de órgãos externos às universidades, que têm como um dos principais quesitos no sistema de métrica a quantidade de publicações em revistas científicas de excelência nacionais e internacionais.

Estudos (Cunha, 2018; Isaia & Bolzan, 2006, 2010, 2017) demarcam a importância de se pensar em formações pedagógicas que possam proporcionar uma reflexão sobre a docência. A profissão docente desenvolve-se ao longo do curso da história pessoal e profissional do docente, e a sua prática pedagógica deve ser compreendida como uma rede de relações em que a reflexão e análise de situações pedagógicas, a relação teoria e prática pedagógica, a comunicação e metacomunicação entre professores e alunos, as trajetórias de vida e a ação pedagógica estão imbricadas nesse processo que também deve ser encarado como formativo. A falta de espaços específicos de discussão sobre as experiências para favorecer um conhecimento

pedagógico compartilhado são fatores que interferem na construção do fazer profissional do professor.

A valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente (Isaia & Bolzan, 2006, p. 491).

A continuidade no processo de aprender a ser professor, a partir da reflexão da relação do conhecimento da prática e do conhecimento científico para a tomada de decisões e elaboração de estratégias pedagógicas, deve fazer parte da ação pedagógica numa contínua formação ao longo da vida profissional do professor. Partindo da premissa de que a docência na educação superior é um fazer profissional marcado pela complexidade e que a formação deve comprometer-se com as condições singulares do magistério superior e com o contexto de trabalho, Campos e Almeida (2019) trazem a necessidade de as IES comprometerem-se com a institucionalização de políticas de valorização para a formação de professores em cursos que tragam a discussão sobre as experiências oriundas do exercício da docência, munindo os professores de conhecimentos teórico-práticos que os possibilitem construir os saberes profissionais exigidos na docência no ensino superior.

Nessa perspectiva, Melo e Campos (2019) trazem, em sua pesquisa, a necessidade de a Pedagogia Universitária ser uma política institucionalizada de formação inicial e contínua que contribua para o processo de profissionalização do professor universitário. Nessa pesquisa, os professores universitários de uma IFES que participaram de uma ação formativa organizada e oferecida pela Pró-Reitora de Graduação, declararam que, durante as suas formações acadêmicas de mestrado e doutorado, não constava nas matrizes

curriculares disciplinas que trabalhassem os conhecimentos didático-pedagógicos capazes de embasar a docência, ficando a prática profissional de sala de aula balizada pelas experiências pessoais sobre a docência – o que gera dúvidas, inseguranças e incertezas. A ação formativa ofertada pela instituição representou para os professores participantes da pesquisa a possibilidade de reelaborarem estratégias para a sua prática docente a partir do compartilhamento do conhecimento pedagógico, das discussões sobre as experiências de sala de aula, do reconhecimento dos limites em relação aos conhecimentos didáticos-pedagógicos deixados pela formação na pós-graduação e da necessidade de superação desses limites.

Santos e Melo (2021), pesquisando as necessidades formativas de professores bacharéis do ensino superior, levantaram as principais dificuldades do magistério no em relação à necessidade de entendimento sobre didática, metodologias de ensino e aprendizagem, avaliação da aprendizagem, discussão coletiva entre professores e organização curricular dos cursos para a sua prática docente – aspectos esses diretamente ligados à formação didático-pedagógica. Os professores pesquisados por elas sinalizam a prática em sala de aula como forma de aprendizagem da profissão sendo a experiência aliada à formação docente contínua, fundamentada teoricamente nos conhecimentos pedagógicos e organizada de forma a contemplar os anseios dos professores, um caminho para o desenvolvimento profissional do professor.

Na pós-graduação *stricto sensu*, a atividade do magistério é atrelada à pesquisa e os pós-graduandos apenas experienciam a docência no estágio docente, o que se apresenta insuficiente para o exercício no ensino superior. Estudos (Quadros et al, 2017; Lima; da Costa ,2017) indicam que pós-graduandos sentem a necessidade de uma formação pedagógica, pois possuem um conhecimento limitado da docência. Já que a preocupação central está no desenvolvimento de suas pesquisas, “nesses casos, as atividades

relacionadas à docência são deixadas em segundo plano, mantendo a aula como um espaço de transmissão de informações” (Quadros et al, 2017, p. 16).

A docência é um processo complexo de desenvolvimento, sendo necessária uma formação que esteja pautada na preparação acadêmica, na preparação técnico-didática e nas trajetórias e experiências vividas, assim como na busca pela reflexão da ação profissional, rompendo com as tendências reprodutivas da docência e privilegiando a autonomia e a criatividade, criando espaços sociorrelacionais formativos que promovam a constituição de sujeito. “A formação docente implica o desenvolvimento da docência como uma configuração subjetiva sempre em movimento, podendo agir como propulsora de desenvolvimento subjetivo ao longo da vida” (Rossato e Assunção, 2019, p. 56).

O desenvolvimento do professor se dá na unicidade de fatores sociais e individuais. Nesse sentido, os estudos de Rossato, Matos e Paula (2018) buscaram compreender a constituição da subjetividade do professor e de que forma se expressa nas suas ações e relações pedagógicas. Para os autores, o conceito de ações e relações pedagógicas amplia a compreensão do que tradicionalmente chama-se de prática pedagógica, pois considera a complexidade envolvida no processo de ensinar e aprender, devendo a formação para a docência ter um olhar cuidadoso sobre as dinâmicas relacionais e os processos históricos do professor, deixando de ser somente uma instrumentalização do professor para o ensino e passando a considerar a dimensão subjetiva como constituinte do processo de formação inicial e contínua, promotora do desenvolvimento de recursos próprios para a docência no ensino superior.

Outros estudos (Arruda, 2014; Oliveira, 2018; Egler, 2022; Scoz, 2009) que também contribuem para a compreensão das produções subjetivas na/da docência mostram que o trabalho pedagógico do professor é constituído de suas crenças, conhecimentos teóricos, configurações subjetivas acerca da aprendizagem e experiências

vividas que tencionam e impactam o trabalho pedagógico criativo do professor que se expressa na produção do novo, possibilitando a aprendizagem pelas produções subjetivas que favoreçam a condição de sujeito do professor, a produção de novos recursos subjetivos e os processos de reorganização subjetiva.

A formação para a docência pode ser enriquecida se os processos de ensino e aprendizagem não forem considerados externos ao professor, mas como constituídos pelos sentidos subjetivos que esses processos têm para ele. No decorrer da formação, esses sentidos subjetivos constituem-se pela unidade simbólico-emocional da experiência presente e passada, confrontando-se e possibilitando ao indivíduo o reconhecimento de suas crenças, valores e expectativas e a reflexão sobre si. A reflexividade é o que mobiliza a consciência de si e a crítica ao conhecimento, levando o indivíduo a assumir, constantemente, posicionamentos em seus contextos sociais. Compreender a complexidade do trabalho do professor requer a necessidade de pensar as formações para a docência a partir da compreensão dos processos subjetivos constituídos pelo professor ao longo das suas experiências e vivências.

2.2 A importância da orientação na pós-graduação *stricto sensu*

Assim como foi discutido o desafio da docência para o ensino superior, será apresentado como se encontram os estudos sobre a orientação e a formação para orientadores, uma vez que se entende ser uma atividade que se associa à docência e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. Saviani (2002) coloca que o problema nevrálgico da pós-graduação está na orientação, já que é pelo processo da orientação que o orientando tornar-se-á um pesquisador e que, por esse processo formativo, ganhará segurança para o difícil trabalho da pesquisa e para o desenvolvimento da autonomia intelectual na elaboração e condução de projetos próprios, assim como terá condições de

orientar alunos de mestrado e, posteriormente, alunos de doutorado, fazendo-se necessários estudos específicos e sistematizado dos processos que estão presentes no trabalho de orientação na pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Massi e Giordan (2017), “a formação do orientador de pesquisas acadêmicas não é objeto de ações formativas de programas oficiais ou de pesquisa em nenhuma área específica e, geralmente, sequer é tema de discussão na universidade (p. 2).” Os autores, por meio de um levantamento bibliográfico nacional e internacional publicados a partir do ano de 2005, mapearam quantitativamente e identificaram 10 categorias temáticas de estudo sobre a formação de orientadores, sendo elas: ética na condução da pesquisa e no processo de orientação; escrita científica e discussão da orientação; gênero e multiculturalismo; pedagogia da orientação e desenvolvimento profissional do orientador; orientação coletiva; modelos de orientação; percepções, experiências, expectativas ou concepções de orientandos e orientadores; relação e (des)encaixe; produtividade e performance acadêmica; e tecnologia na orientação. Isso tudo mostra a importância que o tema vem ganhando nas pesquisas, a sua pluralidade e a complexidade que envolve a orientação e a formação do orientador.

Jones (2013), na análise de 995 artigos sobre o doutoramento publicados entre 1971 e 2012, classificou seis temas centrais de estudo, sendo eles: ensino; desenho dos programas de doutorado; escrita e pesquisa; emprego e carreira; relação estudante-orientador; e as experiências dos estudantes no percurso do doutorado. Destacou que o ensino é uma importante parte da vida profissional acadêmica dos doutorandos e que as experiências positivas na relação orientando-orientador são a chave para um resultado positivo.

Outros estudos (Quixadá Viana, 2008; Quixadá Viana; Veiga, 2007) apresentam as concepções do orientador sobre as implicações da relação orientador-orientando com

a produção acadêmica, considerando os desafios didático-pedagógicos e dialógico-afetivos da relação na formação, além da relação trabalho-educação e seu reflexo no fazer do orientador na pós-graduação *stricto sensu*. O alto número de exigências de produtividade científica e sobrecarga nas atividades assumidas pelo professor são vistas como situações que afetam diretamente a relação dos orientadores com os orientandos. Sendo uma relação entre dois seres humanos dotados de processos sócio-histórico distintos que trazem afetos, crenças concepções de mundo e da própria pós-graduação, é necessário dar atenção a esses aspectos – quando não são levados em consideração, agravam o distanciamento e verticalização dessa relação. Para um processo construtivo e de êxito, é necessário que orientador e orientando assumam responsabilidades conjuntas no cumprimento dos deveres de ambos, sob a ótica do diálogo, da autonomia e do respeito pelos diferentes papéis dentro da relação.

Para Costa, Sousa e Silva (2014), o processo de orientação constitui-se como uma das atividades docentes de maior relevância, apesar de muito negligenciada no Brasil, pois trata-se de um aspecto muito específico na formação de mestres e doutores e um requisito fundamental para a produção de conhecimento científico e tecnológico e o sucesso do estudante durante a pós-graduação. Eles enfatizam que a relação que se estabelece entre o orientando e o orientador pode ser decisiva para o desenvolvimento do estudante. Em seu artigo, os autores buscam traçar um debate teórico pela exploração de uma “pedagogia da orientação”, construindo um modelo geral de orientação. Para a para tanto, os autores compreendem que é necessário o desenvolvimento de competências específicas dos orientadores em seus estudantes: saberes de conteúdo substantivo da área de concentração e da linha de pesquisa; saberes epistemológicos e metodológicos; saberes da prática docente; saberes de prática de pesquisa; e saberes de prática de escrita. Para eles, “uma melhor delimitação dos papéis sociais de orientador e orientando coloca a

necessidade de se refletir sobre o propósito da orientação além do foco da pesquisa” (2014, p. 833).

Para Mazzili (2008), pouco se teoriza sobre a formação profissional do orientador. Apesar de serem funções da mesma natureza, ser professor, pesquisador e orientador possuem peculiaridades distintas. Machado (2000) fala sobre ser o “coração” da formação para a pós-graduação a questão da função do orientador como um formador de pesquisadores e que essa função teria três categorias distintas de atividades propriamente pedagógicas, sendo elas: a docência como categoria tradicional desenvolvida pelo professor; a função de pesquisador, no qual recaem os critérios avaliativos de produtividade; e a função de orientador, que participa do cotidiano do trabalho do professor, mas que permanece muito invisibilizado. Essas três funções que são exercidas por um mesmo profissional requerem competências e habilidades muito diferentes.

Um professor que exerce uma boa docência não necessariamente é um bom pesquisador ou um orientador que consiga conduzir o processo de orientação de forma linear e com êxito – o que mostra a necessidade de se pensar em como essas três categorias participam na constituição da atuação profissional do professor nos programas de pós-graduação. Dentre as três categorias, a orientação torna-se frágil por ser aquela que depende estritamente da qualidade na condução da relação orientador-orientando, já que o orientador, muitas vezes, reproduz a forma com a que foi orientado no seu percurso de mestrado e doutorado. Para Ferreira, Furtado e Silva (2009), é a condução pedagógica do orientador que envolve estratégias que proporcionarão o envolvimento do orientando no seu processo de formação, afirmando que “o aluno aprende a orientar com o próprio orientador” (2009, p.171). Dessa forma, o orientador deve unir o conhecimento técnico científico à capacidade de encorajar a criatividade, desenvolvendo uma relação produtiva com o orientando e com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Leite Filho e Martins (2006) entendem que o processo de construção de conhecimento na pós-graduação não acontece de forma isolada, sendo necessário que a interação entre orientador e orientando aconteça de forma construtiva com o compromisso de ambas as partes. Assim, “os orientadores são personagens que mantêm relações singulares, intersubjetivas, complexas e ricas em detalhes com os orientandos e, desta convivência, resultam dissertações e teses que contribuem para a sistematização e consolidação do conhecimento científico em determinada área” (2006, p. 100). Em suas pesquisas, buscaram compreender o significado que os participantes do processo de orientação conferiam à relação. Foram elaboradas unidades conceituais de análise que levaram à conclusão que os orientadores escolhem seus orientandos baseando-se nas capacidades técnicas, enquanto os orientandos escolhem os orientadores mais baseados nas características afetivas e pessoais. Em relação aos encontros de orientação, apresentou-se que foram encontros assistematizados, que ocorreram de forma autocrática. Na análise do comportamento na relação orientador-orientando, o comprometimento do orientando e a acessibilidade ao orientador foram categorias presentes para um relacionamento produtivo, sendo que a falta de tempo dos orientadores apresentou-se como um fator dificultador para o andamento dos trabalhos. No que diz respeito à qualidade da tese e dissertação, associada à orientação recebida, houve uma compreensão enfática de que é crucial o papel do orientador para o bom desenvolvimento do trabalho, o que evidencia a necessidade de uma parceria entre orientador e orientando.

No que diz respeito à relação orientador-orientando, no contexto teórico adotado na presente pesquisa, Torres (2016, 2019) concebe o doutoramento como um processo subjetivo que envolve orientador e orientando numa relação simbólica-emocional na construção de um trabalho intelectual. A partir de um modelo teórico que explica como a relação orientador-orientando é subjetivamente configurada, em seu estudo, explicou a

complexidade envolvida dos processos subjetivos como “motivação, aprendizagem e produção de conhecimento” (2019, p. 200), que estão envolvidos na trajetória doutoral. Para o autor, a relação orientando-orientador é um espaço formativo e que deve ser entendido como uma “construção histórica/subjetiva que está alimentada por produções subjetivas compartilhadas entre orientador e aluno” (2019, p. 207), sendo a motivação o elemento central para o desenvolvimento do orientando.

Nessa mesma linha teórica, nos estudos de Barreto e Mitjans Martinez (2007), as autoras apresentam as possibilidades de tornar a prática educativa e orientação acadêmica um processo de ensino e aprendizagem criativo e inovador. A pesquisa realizada com quatro professores-pesquisadores da pós-graduação *stricto sensu* mostrou o reconhecimento na importância da criatividade para o processo educativo e a possibilidade de implementação de práticas de orientação pautadas na criatividade a partir de ações de formação continuada que se realizem de forma contínua.

As questões apresentadas pelas pesquisas evidenciadas nessa revisão de literatura apontam para a necessidade de uma formação específica para a orientação. Halse e Malfroy (2010) colocam que a qualidade do ensino doutoral depende desse treinamento estruturado que deve articular e delinear claramente o trabalho do orientador. As autoras buscam discutir o que fazem os orientadores de doutorado e como sua atividade pode ser teorizada. Elas estudaram as entrevistas de cinco orientadores de doutorado de uma universidade na Austrália e, pela análise empírica, teorizaram a orientação como um trabalho profissional que compreende cinco faces: a aliança na aprendizagem; hábitos mentais; experiências acadêmicas; *technê* (virtude intelectual); e experiências contextuais. Essas faces envolvem capacidades emocionais, intelectuais e técnicas, e cada uma delas vai ser combinada e retomada de diferentes maneiras por diferentes indivíduos.

2.3 A formação docente para o ensino superior

Nesta parte do texto, busca-se trazer pesquisas que avançaram para uma perspectiva de formação de cunho continuada, considerando os processos emergentes das aprendizagens geradas na experiência da docência e da orientação, chamando a atenção para a dimensão subjetiva nos processos de formação docente como promotora de desenvolvimento do professor. Pensar o movimento subjetivo que pode se apresentar nos processos formativos um rompimento com o que hegemonicamente entende-se por prática pedagógica como reprodução e disseminação de conhecimento, o que leva muitos professores a buscarem formações para adquirirem técnicas para o exercício em sala de aula, perdendo de vista a possibilidade de o professor gerar novos caminhos para sua atuação profissional. Rossato, Matos e Paula (2018), ao proporem o conceito de ações e relações pedagógicas, buscam um avanço no entendimento hegemônico de prática pedagógica, evidenciando a complexidade do processo de aprender do professor.

Morales e Bergo (2020) partem da concepção de formação continuada de professores como um processo de construção e reconstrução dos conhecimentos e ressignificação do fazer profissional docente, entendendo que o “desprestígio social da profissão” (p. 3) deve-se ao fato da compreensão geral de que ensinar e aprender são processos comuns e que exigem do professor somente o conhecimento de técnicas para transmitir o conteúdo. Os autores defendem que a formação continuada deve romper com as ideias hegemônicas de suprir teórico-metodologicamente a lacuna da formação inicial que são ofertadas por meio de aperfeiçoamentos e atualizações que, muitas vezes, exercem somente o papel de um meio para progredir na carreira. Tardif (2014) indaga sobre a concepção de que o professor é aquele que sabe algo e que tem a função de transmitir aos demais, mostrando que os saberes docentes se constituem dos saberes

disciplinares, dos saberes profissionais da ciência da educação e da pedagogia e dos saberes advindos da experiência.

Para Souza e Zamperetti (2023) a execução da formação de professores, em meio ao contexto neoliberal, apresenta-se como uma disputa de forças políticas no que tange aos direcionamentos dessa formação, tornando-se um grande desafio para as instituições públicas de ensino superior realizar uma formação que tenha um caráter crítico e emancipador do trabalho do professor, levando o professor a reconhecer a dimensão científica, social, política e econômica da sua atuação profissional. A pesquisadora concorda com os autores quando colocam que:

Nessa direção, enquanto função social da educação e o processo formativo em tempos de crise, implica repensar o modelo de formação, sociedade, incide na visão de mundo, na organização curricular, nas políticas de formação, diretrizes e no conjunto das crises que é vivenciado na atualidade. Importa considerar um conjunto de mudanças que possa incidir, reverberar na atuação docente dentro e fora dos espaços educativos. A retomada do papel social, cultural e político da educação em seu escopo de natureza crítica, emancipatório, democrático, seja uma preocupação permanente nos cursos de licenciatura nas diferentes áreas que o constituem (Souza & Zamperetti, 2023, p. 477-478).

Assim, faz-se necessário que as propostas de formação priorizem no estágio supervisionado a articulação entre os pressupostos teóricos e metodológicos, oportunizando a formulação reflexiva e dialogada de práticas pedagógicas para que possibilite a significação da prática docente e da profissão. O desafio está em ofertar uma formação de professores que consiga superar o crescente distanciamento entre as contribuições teóricas e a realidade dos professores no espaço escolar. Uma formação que valorize o aspecto investigativo e a formação profissional do professor, na perspectiva de

criar vínculos com diferentes realidades educativas, proporcionando ao professor em formação a possibilidade de refletir junto aos profissionais mais experientes, dialogando e valorizando as experiências dos envolvidos, devendo o exercício profissional estar presente no processo formativo (Nóvoa, 2022).

Superar o desafio da formação emancipadora é algo a ser muito trabalhado pelas instituições formadoras com seus formadores. Muitas iniciativas de transformação ainda apresentam muitas fragilidades e fragmentações na estrutura curricular do processo formativo, como a falta de interligação dos cursos de formação de professores com a rede de educação básica, restringindo a prática docente apenas a ministrar aulas para os demais colegas dentro da instituição e currículos de licenciaturas que apresentam uma supremacia das disciplinas específicas dos cursos em detrimento as disciplinas pedagógicas, deixando clara a desvalorização do conhecimento científico pedagógico na formação do licenciado (Paniago et al., 2021).

Soek, Alcoforado e Haracemiv (2022), ao analisarem as (auto)biografias e histórias de vida de acadêmicos em processo de formação inicial docente no estágio supervisionado, apontaram que se trata de um espaço formativo importante pelo contato com a realidade escolar e com as experiências de práticas pedagógicas, sendo vivências que participam da constituição da identidade profissional. Entretanto, o processo apresenta lacunas em relação ao enfrentamento das diversidades e especificidades educativas encontradas em sala de aula.

Janerine e Quadros (2022) analisam como uma experiência de docência no processo de formação pode configurar elementos identitários do professor e possibilitar um rompimento com formas tradicionais de ensino que se baseiam na transmissão de conteúdo. A partir de um processo reflexivo sobre a prática docente, é possível estabelecer um espaço de discussão, no qual professores em formação possam produzir novas práticas

docentes. Os significados sobre a profissão docente produzidos pelos professores em formação nas experiências e interações sociorrelacionais vividas e partidas do diálogo estabelecido nesse contexto de formação de professores possibilitaram que esses indivíduos fossem (re)constituindo-se, modificando-se, atualizando-se e produzindo novas práticas dentro dos contextos de ensino.

Coube, aqui, apresentar produções científicas sobre docência, orientação e formação. Ao longo do trabalho, serão discutidos os pontos encontrados nesta revisão da literatura que convergem com as nossas construções interpretativas e que contribuem para uma inteligibilidade sobre a realidade do programa de pós-graduação profissional ProfEPT.

3. Fundamentação teórica

3.1 A Teoria da Subjetividade e o caráter recursivo na produção subjetiva

Para compreender o objeto proposto a ser estudado nesta pesquisa, valeu-se a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, desenvolvida por Fernando González Rey, por se apresentar como a possibilidade de compreender os processos complexos de constituição do ser humano, nas condições da cultura, representando um sistema no qual o individual e o social configuram-se reciprocamente. A subjetividade, como um sistema de produção e organização de sentidos subjetivos, na sua forma individual e social, coloca no caráter gerador da pessoa produtora de sentidos subjetivos a gênese e a essência de uma produção que permeia o desenvolvimento humano ao longo de toda a vida (González Rey 1997, 2003, 2004, 2017; González Rey & Mitjás Martínez, 2019). A subjetividade, então, é definida:

A subjetividade, então, é um sistema em desenvolvimento no qual as novas produções de sentido constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não do modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito (González Rey, 2005, p.35)

A contribuição de Fernando González Rey e Albertina Mitjás Martínez à compreensão dos processos de desenvolvimento humano, na qual a atuação profissional de professores na docência e na orientação no ensino superior, especificamente na pós-graduação *stricto sensu*, é de valiosa importância, uma vez que esse avanço na compreensão dos processos dá-se por reconhecer a dimensão cultural da psique e seu caráter gerador, representado pela subjetividade. Somente os seres humanos conseguem alcançar formas mais complexas de desenvolvimento pela sua capacidade criadora que se

apresenta de forma inseparável da realidade cultural da sociedade. Essa teoria, desenvolvida ao longo de mais de trinta anos, reconhece que sofreu influências de outras, tais como Marxismo, Pragmatismo, Hermenêutica, Filosofia das Ciências e Teoria da Complexidade. Será dado destaque, mais adiante, à Teoria da Complexidade de Edgar Morin, no Princípio da Organização Recursiva, por entender a relevância para o nosso estudo e a importância atribuída pelo próprio González Rey para a constituição da Teoria da Subjetividade: “O estudo da subjetividade concretiza no campo da psicologia a visão da complexidade defendida por Morin, a qual se apresenta filosoficamente com a alegação dialética de Marx” (González Rey, 2003, p. 273).

Entende-se que a atuação como docente e orientador, no espaço dos programas de pós-graduação, apresenta-se como uma realidade na qual as produções singulares desses indivíduos são mobilizadas, possibilitando um processo complexo de construção de sentidos subjetivos que são “a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade” (González Rey; Mitjans Martínez, 2019, p. 63). A singularidade humana é marcada pela implicação do caráter simbólico-emocional nas produções de sentidos subjetivos que, por serem produções dinâmicas, são sempre passíveis de mudanças e de novas produções subjetivas, uma vez que se constituem nas experiências vividas – podendo levar a novos caminhos de posicionamentos e atuação na realidade. Porém, é necessário frisar que as produções subjetivas não são realidades coisificadas, mas sim um processo vivo e contínuo, como coloca os autores:

A subjetividade não tem causas externas, ela expressa produções diante das situações vividas. Os sentidos subjetivos não podem ser substancializados em conteúdos concretos, eles apenas nos permitem levantar conjecturas sobre a multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados

dominantes que caracterizam a experiência vivida. (González Rey; Mitjás Martínez, 2017, p. 51)

A Teoria da Subjetividade contribui para o avanço nos estudos do desenvolvimento humano por entender a complexidade do seu caráter psicológico a partir do sistema sociorrelacional estabelecido nas suas condições culturais, sendo a subjetividade compreendida como formas complexas de organização e funcionamento do psicológico nos indivíduos histórico e culturalmente situados nos seus espaços sociais; é uma produção tipicamente humana que acontece na cultura e que tem no indivíduo o protagonismo pelas suas produções individuais, que participam do próprio desenvolvimento da cultura, apontando, assim, para seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível (González Rey, 1997, 2003; González Rey & Mitjás Martínez, 2017; Mitjás Martínez, 2021).

O desenvolvimento de uma teoria da subjetividade tem de permitir uma articulação tal de categorias, um modelo teórico que possibilite compreender em suas tensões, contradições, inter-relações e configurações, um conjunto de processos e operações diferentes, em que umas constituem as outras e são constituídas por aquelas em diferentes contextos da ação do sujeito e do desenvolvimento do sistema geral em que se implicam [...] Nesse sistema se integram o pensamento do sujeito, as emoções, as situações vividas por ele, as quais aparecem numa multiplicidade de sentidos subjetivos (González Rey, 2005, p. 185)

O autor coloca que, para compreender o desenvolvimento de forma não fragmentada, são necessárias definições teóricas que avancem em explicar os processos que são qualitativamente diferentes como condição para o desenvolvimento do indivíduo e da cultura:

Nossa proposta sobre a subjetividade implica sua configuração de forma simultânea e recursiva nos indivíduos, nos espaços sociais em que se relacionam e nas ações em que estão implicados. Uma característica essencial que especifica os processos e formações subjetivas é o caráter gerador e imaginário que, longe de ser uma expressão direta das condições objetivas da vida, são um recurso criador para vivê-las (González Rey, 2017, p. 14).

O caráter recursivo da subjetividade permite compreender de que forma as produções subjetivas individuais são produzidas na cultura e, ao mesmo tempo, como participam da construção da cultura e podem ser modificadas por ela, permitindo novas formas de subjetivação – sendo, então, um sistema no qual as subjetividades social e individual vão se constituindo reciprocamente, quebrando com a ideia de que a subjetividade é um processo que acontece somente no indivíduo. Sobre isso, González Rey (2017) coloca:

La subjetividad y la cultura aparecen de forma simultánea y tienen una relación recursiva, pues la propia cultura es una producción subjetiva, que se torna objetiva a través de algunos de sus procesos y símbolos particulares, como los mitos, los rituales asociados a las diferentes esferas de las prácticas humanas, símbolos de diferentes naturalezas y significados imaginarios que aparecen en un mundo que se presenta como objetivo para cada nueva generación, llevarán a cambios importantes en la cultura en que nació (p. 14).

Os processos subjetivos podem acontecer nas ações e relações diretas entre os indivíduos, mas também por meio de sistemas simbólicos, constituídos socialmente. Eles ocorrem nas experiências concretas – sejam individuais ou sociais – e, dessa forma, os sentidos subjetivos produzidos na experiência da docência e da orientação articulam-se às produções subjetivas anteriores, organizando-se em configurações subjetivas da

docência e da orientação. Os sentidos subjetivos são fluxos de produções que vão se constituindo por meio dos recursos simbólico-emocionais concebidos como uma unidade. Considerando que as configurações subjetivas possuem dimensão histórica, de alguma forma, o passado é integrado às produções subjetivas atuais (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

A subjetividade é reconhecida como uma produção especificamente humana e qualitativamente diferenciada de outros tipos de processos psicológicos, sendo que a integração do emocional e do simbólico produz os sentidos subjetivos pelas realidades vividas nas interrelações entre os indivíduos, nos espaços sociais. “A subjetividade não representava uma definição antagônica à vida social, mas uma forma essencial de produção humana que permita conhecer a forma em que a realidade social se configura subjetivamente nas pessoas e nos processos sociais dos quais elas eram unidades fundamentais” (Gonzalez Rey, 2018, p.89).

Entende-se que a Teoria da Subjetividade traz uma nova definição ontológica para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, dentro da perspectiva cultural-histórica, ao reconhecer a subjetividade como um sistema simbólico-emocional que tem, no sentido subjetivo, uma categoria que representa a complexidade da subjetividade pela sua infinita versatilidade e mudança permanente na qualidade que, por uma relação recursiva, integram configurações subjetivas diferentes. O caráter singular dos sentidos subjetivos marca a especificidade da subjetividade humana e permite-nos conhecer elementos da historicidade do indivíduo e dos diferentes espaços sociais da sua vida (González Rey 2005, 2017). Dessa forma, González Rey e Mitjans Martínez (2017) explicam que:

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são gerados como reflexos ou epifenômenos das realidades discursivas nas quais diversas

construções simbólicas sociais transitam. As produções subjetivas expressam processos diferenciados, sempre singulares, seja em nível social ou individual, nos quais essas produções simbólicas sociais aparecem configuradas nos sentidos subjetivos produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência, bem como pelas múltiplas configurações subjetivas sociais que coexistem numa trama social aparentemente homogênea (p. 65).

A subjetividade como “representação da psique humana”, na cultura (Mitjás Martínez, 2005, p. 14) expressa-se por meio da articulação de um conjunto de categorias que sustentam a Teoria da Subjetividade, a saber: subjetividade social; subjetividade individual; sujeito; agente; configuração subjetiva; sentido subjetivo; desenvolvimento subjetivo; e configuração subjetiva da ação. As categorias podem ser compreendidas como modelos de pensamento que podem explicar os posicionamentos e a ação do indivíduo, além da forma com que o indivíduo constrói caminhos próprios de subjetivação pelas experiências vividas. Esse processo possibilita pensar o ser humano dentro da sua singularidade e, ao mesmo tempo, compreendê-lo no social, enfatizando o caráter recursivo, dialético e dialógico da integralidade humana, tendo o indivíduo a capacidade geradora da sua psique. Para este estudo, serão trabalhadas as categorias de **sentido subjetivo e configuração subjetiva** para discutir a recursividade nas produções subjetivas de docência e de orientação.

Para entender o sistema complexo que é a subjetividade, as categorias teóricas de sentidos subjetivos e configurações subjetivas são imprescindíveis, pois a configuração subjetiva é a expressão mais estável dos sentidos subjetivos que são produzidos ao longo das experiências do indivíduo. Não se afirma aqui que as produções são cristalizadas, pois são passíveis de mudanças, uma vez o indivíduo pode protagonizar seu desenvolvimento em um constante processo pelo qual o indivíduo produz novos sentidos subjetivos, dando

origem à novas configurações subjetivas na realidade vivida. Compreender a dinâmica da relação entre os sentidos subjetivos na produção de configurações subjetivas traduz a subjetividade humana (Rossato & Ramos, 2020). Para González Rey e Mitjans Martínez (2017):

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são gerados como reflexos ou epifenômenos das realidades discursivas nas quais diversas construções simbólicas sociais transitam. As produções subjetivas expressam processos diferenciados, sempre singulares, seja em nível social ou individual, nos quais essas produções simbólicas sociais aparecem configuradas nos sentidos subjetivos produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência, bem como pelas múltiplas configurações subjetivas sociais que coexistem numa trama social aparentemente homogênea (p. 65).

Os **sentidos subjetivos** são fluxos produzidos na relação indissociável entre o simbólico e o emocional no curso da experiência vivida. Essa produção não é intencional e não é consciente, pois o indivíduo é mobilizado por diferentes fatores que participam da vida humana, tais como lugar onde nasceu, situação socioeconômica, identidade de gênero, raça e condições físicas. O simbólico é a forma como compreende-se o mundo, dando significados aos elementos que constituem a experiência humana. O simbólico integra-se ao emocional, assim como o emocional integra-se ao simbólico, determinando a base ontológica da subjetividade. A produção dos sentidos subjetivos não é uma soma do simbólico com o emocional, mas sim fluxos contínuos e recursivos de produções subjetivas que emergem quando há a implicação e a mobilização da pessoa em torno de algo. Nesse sentido, a singularidade humana é marcada pelo caráter simbólico-emocional nas produções de sentidos subjetivos, que são únicos e que definem subjetivamente a

experiência vivida, entrelaçando o passado à produção subjetiva atual. Para Subero (2017):

Los sentidos subjetivos se convierten de este modo em procesos de construcción autónoma y genuina de la persona posibilitando la emergencia de la creatividad e imaginación; fenómenos que sin la mediación de la cultura serían inconcebibles. A su vez, la creatividad y la imaginación promueven nuevas formas de entender y elaborar procesos culturales, cosa que modifica y transforma los recursos, prácticas y formas simbólicas que conforman la cultura institucionalizada. (p. 2).

Compreende-se que, ao mesmo tempo em que a produção dos sentidos subjetivos se relaciona às experiências do indivíduo, ela não seria possível se não fosse perpassada pelo social que vai se constituindo pelas produções singulares dos indivíduos. Neste estudo, foi considerado que as experiências da orientação e da docência passadas, vividas em diferentes contextos acadêmicos, atualizam-se na produção de sentidos subjetivos no momento vivido – ou seja, na atuação no mestrado profissional ProfEPT. Esse processo traz a reflexão sobre como o social está presente nas configurações subjetivas individuais e participam da produção subjetiva social. Deve-se salientar que os sentidos subjetivos explicam os processos de subjetivação que ultrapassam a intencionalidade e a consciência do indivíduo; sendo, assim, “não são dotados de uma racionalidade inerente, que se expresse em comportamentos lógicos e previsíveis frente a determinada experiência” (Goulart, 2017, p. 54)

Assim, os sentidos subjetivos produzidos nas experiências de docência e orientação ao longo da formação inicial de graduação, mestrado e doutorado, nas trocas em diferentes contextos acadêmicos formais ou informais, nas experiências com a profissão de professor anterior à entrada no ProfEPT e nas atuais vivências organizam-se

e a expressão dessa organização apresenta-se nas configurações subjetivas da docência e da orientação.

Pensar que possa haver uma certa hegemonia dominante do fazer a docência e a orientação é negar a capacidade criativa humana de gerar compreensões singulares sobre os fenômenos humanos. Pode-se admitir que existam práticas de docência e orientação difundidas nos meios acadêmicos que sejam semelhantes. Muitas vezes, são novos docentes e orientadores que reproduzem as formas de condução do trabalho mobilizados por suas experiências como alunos e/ou orientandos, mas que também não deixam de ser práticas sustentadas pelas configurações subjetivas que foram construídas a partir dos sentidos subjetivos produzidos nesses contextos e nas interrelações. Assim, reduz-se a tendência tão presente nas ciências como no senso comum de pensar a subjetividade como um fenômeno somente individual (González Rey, 2019). O social participa da constituição das produções subjetivas individuais, e estas constituem a dimensão subjetiva do social (Mitjans Martínez, 2020).

A categoria de **configuração subjetiva** tem um caráter sistêmico, permitindo compreender as expressões dos indivíduos nas suas ações, apresentando-se de forma mais estável. Isso possibilita a compreensão de como se organiza a subjetividade individual que é concebida como um sistema complexo, dinâmico e de mobilidade permanente, pois é sempre passível de mudanças e novas configurações. Participam da configuração subjetiva diferentes sentidos subjetivos produzidos nos diferentes contextos de experiências do indivíduo, integrando o passado ao momento atual. A mobilidade permanente e o dinamismo da configuração subjetiva relaciona-se à possibilidade da emergência de novos sentidos subjetivos que vão sendo produzidos nas experiências atuais do indivíduo.

Ressalta-se que a configuração subjetiva não corresponde a um acúmulo de sentidos subjetivos, mas sim a um construto teórico para explicar a organização de um processo complexo de produção de sentidos subjetivos que se realiza no curso das experiências vividas. Sendo uma produção constante, os sentidos subjetivos integram a configuração subjetiva, e essa mesma configuração subjetiva, ao ser tensionada por elementos da experiência vivida, gera a continuidade da produção de novos sentidos subjetivos. Nas palavras de Goulart (2017, p. 56) “é na vivência da pessoa ou de um grupo social que elementos da experiência atual entram em contato com configurações subjetivas já existentes, culminando na processualidade da produção de sentidos subjetivos”.

No caso dos professores participantes da pesquisa, as configurações subjetivas de docência e orientação constituídas ao longo das experiências acadêmicas em diferentes contextos atualizam-se na atuação no ProfEPT, produzindo novos sentidos subjetivos que integrarão as suas configurações subjetivas, sempre em um processo dinâmico, não linear e recursivo. Essas produções subjetivas estão estreitamente relacionadas à forma como as experiências foram subjetivadas pelos professores e às suas histórias. Sendo assim, a configuração subjetiva é uma organização singular e diferenciada de cada indivíduo que se estabelece no curso de uma experiência concreta e que se torna motivação para a ação humana. Como coloca González Rey, “las formas simbólicas de la cultura se tornan subjetivas por la forma diferenciada en que aparecen en individuos y grupos de emociones específicas e singulares” (ibid., 2017, p. 10).

Apesar de, neste trabalho, não haver a intenção de apresentar a subjetividade social do ProfEPT, deve-se ressaltar que, ao longo da construção das informações e do processo interpretativo, são encontrados elementos caracterizados como sendo de uma subjetividade social, uma vez que a subjetividade social atravessa permanentemente a

subjetividade individual, podendo gerar novos sentidos subjetivos pelo espaço em que a ação dos professores acontece. Dessa forma, marca-se a importância de explicar o conceito teórico da categoria subjetividade social, a seguir.

González Rey, ao apresentar pela primeira vez o conceito de subjetividade social, em 1991, concebeu-o como um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social e que aparecem de diferentes formas nos espaços de interações dos indivíduos pela integração indissociável entre o individual e o social, processos esses que ocorrem simultaneamente em ambos os níveis. Assim, o autor afirma que:

Ao falar de subjetividade social, não se está definindo uma entidade portadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, mas sim o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, articulam-se estritamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social (ibid., 2003, p.203).

A construção complexa da subjetividade social é organizada pelas configurações subjetivas individuais e sociais, e não por atributos imediatos dos aspectos da organização social dos espaços, sendo necessário compreender os processos envolvidos na subjetivação da experiência vivida. “Ela é precisamente a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p.83).

Não há uma hierarquia entre subjetividade social e subjetividade individual, sendo dois sistemas que se configuram mutuamente e permanentemente – ou seja, a **subjetividade individual** está contida na subjetividade social, assim como a subjetividade social está contida na subjetividade individual. Porém, deve-se frisar que isso não significa que haja uma simetria, pois, conforme Mitjás Martínez (2020, p. 72),

“a subjetividade social – aparecendo de forma singularizada nas subjetividades individuais dos indivíduos que integram o espaço social – tem muitas vezes uma força significativa na expressão de suas ações”. A subjetividade social pode expressar-se de diferentes formas nos processos que ocorrem nos espaços sociais.

O ProfEPT apresenta-se como um espaço social constituído de uma subjetividade social que tem sua expressão em um rompimento com práticas hegemônicas de docência e orientação na pós-graduação *stricto sensu* pelo próprio projeto político-pedagógico que tem o caráter coletivo e ênfase no processo formativo de novos pesquisadores e nos processos interrelacionais entre a comunidade acadêmica do curso. Esses elementos imediatos do espaço social tencionam a subjetividade individual, o que possibilita novas produções subjetivas individuais que integram a subjetividade social do espaço.

3.2 O princípio da organização recursiva de Edgar Morin

A autora deste estudo concorda com Mitjans Martínez (2005) que a Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, representa uma expressão do paradigma da complexidade na compreensão dos processos psicológicos humanos, uma vez que, por meio do seu sistema teórico e de categorias, permite “representar, construir e acompanhar a realidade complexa” (ibid., p.7), uma vez que ambas as teorias convergem na compreensão da complexidade humana. Nesse sentido, a forma como a realidade é concebida pelo paradigma da complexidade articula-se às produções epistemológicas sobre a subjetividade, conforme coloca a autora:

A Teoria da Subjetividade constitui uma forma de expressão do paradigma da complexidade na psicologia, legitimando sua pertinência para a aproximação compreensiva acerca de um segmento do real, o psicológico. Por sua vez, a Teoria

da Subjetividade adquire legitimidade na sua articulação em um processo mais abrangente e cosmovisivo do real, do qual o psicológico faz parte (ibid., p.13).

No sentido de romper com as dicotomias individual/social, interno/externo, intra-subjetivo/inter-subjetivo, social/individual e outras formas polarizadas de explicação da realidade social, Edgar Morin propôs um paradigma que:

Comportaria um princípio dialógico e translógico que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites de *facto* (problemas de contradições) e de *jure* (limites do formalismo). Ele traria em si o princípio do *Unitas Multiplex* que escapa a unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reduccionismo) (Morin, 2005, p.15)

Assim, o paradigma da complexidade é uma forma de construir pensamento e produzir conhecimento que reconheça a articulação dialética desses polos. Para discutir as formas complexas das produções subjetivas, considera-se o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico da realidade social que se apresenta e se articula no indivíduo, na produção da subjetividade. Sendo uma produção social e individual que se constitui, simultaneamente, tem o caráter multidimensional, recursivo e contraditório.

A organização recursiva, como um princípio para explicar a complexidade de Edgar Morin, apresenta-nos uma forma de compreender a constituição de uma sociedade na qual o indivíduo produz a sociedade pelas suas interrelações com outros indivíduos e, ao mesmo tempo, também é marcado pelas produções sociais de cultura dessa sociedade que faz parte; ou seja, é necessário conceber o nosso papel de produzidos e produtores. Assim, uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas estas produzem um todo organizador, o qual retroage sobre os indivíduos para os coproduzir na sua

qualidade de indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da educação, da linguagem e da cultura (Morin, 2003, 2005; Morin & Moigne, 2000).

Essa abordagem que rompe a concepção de um modelo dicotômico da relação indivíduo-sociedade possibilita o avanço dos estudos sobre orientação e docência nos programas de pós-graduação, pois, ao considerar a complexidade nas relações que são estabelecidas entre os indivíduos nesse contexto social, vê-se que a orientação e a docência são elementos de um sistema organizado, circundado pela pesquisa e que, mesmo sendo diferentes, participam de um todo e não podem ser analisadas separadamente, mas sim nas suas especificidades que se retroalimentam, emergindo suas potencialidades no percurso da pesquisa.

O movimento recursivo apresenta-se como norteador da compreensão de como uma produção subjetiva permeia outra produção subjetiva em um fluxo contínuo, a partir dos sentidos subjetivos produzidos ao longo das experiências vividas e que se atualizam no presente em novas produções subjetivas; sendo que estas participarão de futuras produções subjetivas em um processo no qual, sendo produtos dos sentidos subjetivos, também serão produtoras de novos sentidos subjetivos que gerarão novas produções subjetivas, caracterizado o caráter histórico da subjetividade. Os sentidos subjetivos, sendo produções constantes, possibilitam conjecturar sobre as formas de singularização dos processos sociais que caracterizam uma experiência vivida (Morin, 2005a, 2005b; González Rey, 2012, 2016, 2017, González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Esse pensamento não linear, de circularidade recursiva, traz o desafio de pensar que a especificidade complexa da pós-graduação *stricto sensu*, como uma sociedade com seus indivíduos que produzem subjetividade em seus elementos constituintes que são a docência e a orientação

A ideia de circuito não significa apenas reforço retroativo do processo sobre si. Ela significa que o fim do processo alimenta o início: o estado final se tornando de alguma forma o estado inicial, mesmo permanecendo final, o estado inicial se tornando final, mesmo permanecendo inicial. É dizer ainda que o circuito é o processo em que os produtos e os efeitos finais se tornam elementos e características primordiais. Isto é um processo recursivo: todo processo cujos estados ou efeitos finais produzem os estados iniciais ou as cousas iniciais (Morin, 2003, p.231).

4. Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa

A Teoria da Subjetividade tem como base epistemológica a Epistemologia Qualitativa, que compreende a pesquisa como uma relação dialógica e singular no estudo sobre a subjetividade na perspectiva cultural-histórica, sendo uma proposta de produção do conhecimento científico por meio de construções singulares de significados que irão gerar novas inteligibilidades na compreensão da realidade, na qual “teoria-epistemologia-metodologia representam uma unidade, tanto na concepção dos fenômenos psicológicos como na produção de conhecimento sobre eles” (Rossato, 2019, p.74). Nesse sentido, González Rey e Mitjás Martínez (2019) explicam que:

O estudo da subjetividade só é possível mediante avanços por caminhos indiretos com base em complexos sistemas de expressão, que articulam posturas, gestos, fala, emoções e pensamentos em uma ordem imperceptível que só pode ser acessada através de construções capazes de gerar inteligibilidade ao longo de uma sequência de expressões (p. 40).

Dessa forma, pode-se sistematizar que Epistemologia Qualitativa apresenta-se por três princípios específicos que embasam o posicionamento epistemológico para o estudo da subjetividade. São eles:

- 1) O resgate do singular na produção científica, deixando clara a inexistência da neutralidade da ciência. Pelos significados que o pesquisador vai construindo ao longo da pesquisa, aos casos específicos, vai sendo gerado um modelo teórico que legitima a informação singular e alimenta linhas de pesquisa em diálogo com outras pesquisas;
- 2) O caráter dialógico do processo de construção das informações, caracterizado pelo engajamento recíproco do pesquisador e do participante no processo da

pesquisa, possibilitando, a partir do movimento do diálogo, a reflexão e novas produções subjetivas;

- 3) O caráter construtivo-interpretativo, que permite a movimentação do pesquisador pelos significados construídos e interpretados que vão ganhando força nas construções hipotéticas, sempre na relação com a teoria.

A partir do tensionamento gerado pelo diálogo que assume um caráter complexo, dinâmico, não-linear, que visa promover o engajamento entre pesquisador e participante de forma que possam gerar produções subjetivas, constituindo-se como espaço qualitativo relacional para a constituição da subjetividade (Torres, 2021). Pela dialogicidade, é possível construir os instrumentos de pesquisa para uma nova qualidade da informação produzida – que, por uma construção interpretativa, permitirá outras inteligibilidades sobre o estudado. Destaca-se, aqui, que o diálogo como espaço relacional promotor do desenvolvimento da subjetividade se dá pelo contraditório, pelas tensões, confrontações e contradições que tornam possíveis reflexões e novas construções, sendo que “todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas e abertura de caminhos, onde novos processos de relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo” (2017a, p. 29).

4.1 Metodologia construtivo-interpretativa

A Epistemologia Qualitativa desafia na elaboração de uma proposta metodológica que consiga aprofundar a compreensão da constituição, do desenvolvimento e do funcionamento da subjetividade, tendo a relação pesquisador-participante como central para a qualidade da produção das informações que serão interpretadas para a construção de um modelo teórico. González Rey (2019) coloca que o resgate do sujeito – como

categoria epistemológica – na produção de conhecimento é o diferencial entre os processos de pesquisas, hegemonicamente trabalhados pela psicologia. Na Epistemologia Qualitativa, a pesquisa é entendida como um espaço conversacional que permite trocas entre pesquisador e participante, e tais trocas possibilitam a emergência de reflexões que podem gerar novos processos de subjetivação.

A Epistemologia Qualitativa propõe uma metodologia que legitima o singular para a compreensão da realidade, que não é estática, mas dinâmica e processual. A compreensão da realidade hoje é uma leitura atual de um processo cultural e histórico, realizado pelos participantes da pesquisa, e que emerge no diálogo proporcionado pela pesquisa. Na Epistemologia Qualitativa, a relação pesquisador e participante é o elemento essencial para a qualidade do conhecimento produzido, sendo uma relação que se apresenta na comunicação dialógica da pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa representa uma forma de conceber o conhecimento científico desenvolvido para o estudo da subjetividade, demandando uma construção interpretativa calcada em um modelo teórico articulado ao problema de pesquisa (Goulart, 2020). Cada indivíduo expressa-se a partir das configurações subjetivas que são constituídas em tempos e espaços diferentes, o que representa informações diferenciadas sobre questões específicas. Todas as expressões dos participantes de pesquisa vão constituir as informações que serão interpretadas pelo pesquisador, conferindo uma importância ao seu lugar tanto para a qualidade na construção das informações como na congruência do processo interpretativo. O avanço na produção teórica não existe fora da pesquisa, pois é ela que permite o movimento necessário para a construção do conhecimento. A singularidade apresenta-se no processo construtivo-interpretativo pela construção de um modelo teórico, orientado por uma base epistemológica, que legitima

o singular no processo da produção de conhecimento, gerando inteligibilidade às questões estudadas (González Rey, 1997, 2017a, 2017b, 2019).

Seguindo nesse pensamento, o processo de construção do conhecimento, a partir da interpretação das informações que são produzidas por meio de instrumentos personalizados, permite estudar a subjetividade. O processo de constituição da subjetividade expressa-se pela relação com o outro, não sendo possível somente descrevê-la por um processo descritivo-indutivo. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de uma pesquisa que permita articular os diferentes significados gerados pelo pesquisador, para que este construa indicadores e hipóteses que vão se relacionando na construção de um modelo teórico que permita estudar a dimensão subjetiva dos participantes em relação ao problema de pesquisa. As informações geradas pelos instrumentos não representam nada sem a interpretação do pesquisador. A interpretação não é somente uma análise do conteúdo explícito das informações, mas uma construção processual de conhecimentos que se norteia por um posicionamento epistemológico, à luz de uma teoria.

Para a produção das informações que deram suporte ao modelo teórico desenvolvido pela pesquisadora para responder ao problema de pesquisa estudado, na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, foi necessário entender que todo o curso da pesquisa foi importante e que a informação não foi “dada” pelo participante a partir de suas falas. A pesquisa se caracterizou-se pela construção conjunta entre o que o participante trouxe de informação nos diferentes momentos, o aporte teórico e a construção do pesquisador de indicadores e hipóteses, de forma criativa e autônoma, e que foram ganhando força e corpo ao longo da pesquisa. Para González Rey (2017a), o processo construtivo-interpretativo vai construindo um caminho na medida que emergem os significados que se desdobram em novos significados e ideias do pesquisado. O

pesquisador vai gerando inteligibilidade sobre aquilo que é trazido de informação pelo participante, refletindo, significando, articulando com os novos significados que emergem da reflexão, sempre embasado pelo aporte teórico.

O pesquisador percorre um caminho, ao longo da pesquisa, para a construção interpretativa que é próprio a ele e não externo à sua organização de pensamento, que vai integrando as distintas informações que são provenientes dos diferentes momentos da pesquisa – Gonzalez Rey (2017 a) denominou **lógica configuracional** a expressão da capacidade criativa do pesquisador de ir construindo o modelo teórico em diálogo com a proposta de estudo da pesquisa. No caminho de abertura de novas inteligibilidades para o que nos propomos a estudar, a pesquisadora, primeiramente, elaborou conjecturas que são reflexões que serviram para a elaboração de indicadores e hipótese. Os indicadores foram construídos progressivamente, a partir das informações geradas nas dinâmicas conversacionais, sendo interpretações singulares dentro de um modelo teórico. Os indicadores não foram elaborados a partir do conteúdo explícito ou pela análise das redundâncias presentes nas informações; foram elaborações interpretativas que se legitimaram pela construção de outros indicadores, não sendo únicos e nem estáticos.

Esse processo interpretativo que vai avançando progressivamente em um sistema complexo de significação (Goulart, 2020) toma vida e direciona o processo da pesquisa na medida que o pesquisador reflete e constrói novos indicadores. Importante salientar que os indicadores não somente foram construídos a partir das narrativas dos participantes, mas, também, pela observação da pesquisadora. A organização sistêmica desses indicadores é o que permitiu a elaboração de hipóteses que sustentaram o modelo teórico proposto para o estudo.

4.2 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: compreender a recursividade na produção dos sentidos subjetivos para a configuração subjetiva de docência e de orientação de professores do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

Para tanto, os objetivos específicos do estudo são:

- Caracterizar o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT;
- Identificar e analisar a relação recursiva na produção dos sentidos subjetivos de docência e de orientação produzidos na atuação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica;
- Identificar a participação dos sentidos subjetivos na configuração subjetiva de docência e orientação.

4.3 Critério de seleção dos participantes

Os participantes são professores credenciados para atuação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Instituto Federal de Brasília e que:

1 – Estivessem orientando e ministrando disciplina(s) no âmbito do mestrado, uma vez que se faz imprescindível para os objetivos da pesquisa que o professor estivesse efetivamente participando nos espaços de discussão e trabalho do curso;

2 – Concordassem em participar da pesquisa.

Uma vez que a pesquisadora é professora do Instituto Federal de Brasília, houve uma conversa com a coordenadora local do ProfEPT para identificar os professores que atuavam no programa, de forma que fosse feito um convite individual para participação na pesquisa.

Quadro 1
Apresentação dos participantes

Professor	Área de formação	Atuação no ensino superior	Ano de ingresso no ProfEPT
Professor José	Área técnica – Engenharia	+ ou – 15 anos	2018
Professor João	Licenciatura	30 anos	2018

Elaboração da autora

4.4 Instrumentos para a pesquisa

Sobre os instrumentos para a construção das informações que sustentarão o modelo teórico da pesquisa, González Rey (2017) afirma:

Entender o caráter dialógico dos instrumentos implica a presença do pesquisador quando eles são utilizados, e seu posicionamento quando utiliza o instrumento é sempre um posicionamento aberto ao participante, pronto para se comunicar com ele quando for preciso. Unido a isso, todo instrumento deve o integra com outros instrumentos e outros momentos da pesquisa. A sequência no emprego dos instrumentos é progressiva e depende das hipóteses que vão se formulando na construção do modelo teórico. O instrumento deve ser uma momentos de um relato que vai percorrendo vias diferentes no conjunto de expressões dos participantes da pesquisa e que é provocado de forma constante pela participação ativa do pesquisador, cujo roteiro são as necessidades que aparecem no processo de construção teórica que é o processo essencial no andamento da pesquisa (p. 95).

A Epistemologia Qualitativa avança na produção científica dentro da psicologia por considerar que não há um “dado coletado” estático, rígido e sequenciado, diferenciando-se qualitativamente na produção das informações que não serão somente

coletadas e analisadas. Na perspectiva construtiva-interpretativa, o pesquisador vai ao longo do processo de diálogo com os participantes, utilizando-se de instrumentos que permitem e instigam os livres relatos. Na medida que o pesquisador teoriza sobre essas informações, ele abre novos espaços de relação, permitindo ao participante que se posicione de forma criativa, configurando-se como uma experiência relevante na vida de ambos que pode possibilitar um processo de desenvolvimento.

Os instrumentos utilizados para mobilizar um tensionamento de forma dialogada entre o pesquisador e o participante foram:

- 1) Dinâmicas conversacionais, que permitiram uma dialogicidade entre pesquisador e participante. Não houve um direcionamento de perguntas e respostas, mas uma provocação por parte do pesquisador de uma situação conversacional que propiciou a expressão do participante sobre sua atuação no mestrado como docente-orientador. As dinâmicas foram registradas em áudio. Roteiro para a condução das dinâmicas:
 - História de vida;
 - Formação profissional;
 - História de atuação profissional;
 - Ingresso e atuação na Educação Profissional;
 - Atuação no Mestrado Profissional – ProfEPT.
- 2) Observação dos momentos de orientação entre professores e orientandos, que visavam conhecer como os orientadores conduziam o processo da construção de projeto de pesquisa e como interagiam com os orientandos. Como a pesquisa foi realizada no período da pandemia, as observações foram feitas nos encontros virtuais. Houve o registro gravado dos encontros:

- Professor José: foram realizadas cinco observações de orientações individuais;
 - Professor João: foi realizada uma observação da orientação coletiva com quatro alunas.
- 3) Registro, por meio do diário de bordo da pesquisadora. Esse recurso/instrumento constituiu-se no registro escrito reflexivo dos momentos das dinâmicas conversacionais e de observação que auxiliou na produção dos indicadores.

4.5 Construção do cenário social da pesquisa

Os participantes de pesquisa foram docentes do curso de mestrado profissional em Educação Profissional (ProfEPT) ofertado pela Rede dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. González Rey (2017a) afirma que a construção do cenário de pesquisa trata-se da construção de um espaço de diálogo, que não deve ser resumido ao simples momento de informação ou explicação do que se trata a pesquisa. Na perspectiva da Metodologia Construtiva-Interpretativa, esta é uma etapa fundamental para tecer as relações que se desdobrarão ao longo da pesquisa. Dessa forma, inicialmente, foram realizados contatos com a coordenação do Mestrado ProfEPT no IFB para apresentar a pesquisa e estabelecer trocas de informação.

A pesquisadora e os participantes da pesquisa são colegas de trabalho, possuindo uma relação antes da proposta da pesquisa. Porém, na intenção de convidá-los para participarem do processo da pesquisa, foi realizada uma agenda junto aos professores para construir um espaço de diálogo, no qual fosse possível conversar sobre a trajetória acadêmica até a atuação profissional docente no programa de pós-graduação ProfEPT. As primeiras conversas geraram dúvidas quanto ao objeto da pesquisa e sobre como seria

garantido o anonimato dos participantes, o que foi esclarecido com base no referencial teórico e metodológico da Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa e nos objetivos da pesquisa. Uma vez que os professores aceitaram a participação, foi encaminhado o Termo de Livre Consentimento. Destaca-se que a pesquisadora iniciou o campo no primeiro semestre de 2021 e permaneceu até o final do segundo semestre de 2022, tendo sido um período muito importante para construção e delineamento do problema e objetivos da pesquisa por meio das aproximações e construções interpretativas iniciais.

Considerando o período pandêmico, os encontros foram todos virtuais. Mesmo que mediado pela tecnologia, os momentos de encontro tiveram o caráter teórico e dialógico, marco da teoria da subjetividade, que compreende o processo da pesquisa como um envolvimento ativo entre os indivíduos, aberto a indagações, reflexões e posições de ambos – pesquisador e participante. O diálogo é a marca que possibilita um contínuo processo reflexivo “que favorece o amadurecimento de expressões subjetivamente configuradas por diferentes experiências de vida, as quais vão aparecendo no curso conversacional do trabalho de investigação” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 88). Nesse sentido, o cenário social da pesquisa é o espaço de desenvolvimento relacional que possibilitará a construção do modelo teórico pelas construções teóricas do pesquisador na confrontação das suas conjecturas com as informações que emergem no processo de diálogo.

No caso desta pesquisa, a relação de trabalho anterior contribuiu para o estabelecimento de um processo dialogado no qual os participantes sentiram-se à vontade para colocar as angústias, os contentamentos e descontentamentos, as dúvidas, os aprendizados, as representações sobre o programa ProfEPT e sobre seus orientandos, discutindo com a pesquisadora sobre os projetos e a produções dos produtos educacionais

para as diferentes áreas profissionais dos estudantes – o que levou a um posicionamento reflexivo e crítico do próprios trabalhos realizados no âmbito do programa e os desdobramentos nos outros níveis de ensino em que atuavam.

O ProfEPT realiza, ao longo do ano letivo, colóquios para discutir as bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica, para os quais professores de outras Instituições Associadas são convidados. Destaca-se que a participação da pesquisadora nos Colóquios realizados pelo programa ao longo da pesquisa contribuiu para conhecer mais profundamente o ProfEPT e para aprofundar as discussões sobre a EPT, enriquecendo o olhar na pesquisa e caracterizando-se como uma contínua formação para a realização do trabalho como docente da instituição.

4.6 Procedimentos e cuidados éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília e aprovada, conforme Parecer nº 4.874.138. Não apresentou risco à vida dos participantes e respeitou o anonimato¹, garantido por termo de livre consentimento e termo de responsabilidade da pesquisadora. Será mantido o registro gravado das dinâmicas conversacionais de maneira sigilosa por parte da pesquisadora, assim como todas as anotações das observações também serão mantidas em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

Foi tomada a devida atenção aos cuidados éticos demandados durante as dinâmicas conversacionais e observações das orientações, proporcionando um maior aproveitamento desses momentos de forma segura e agradável.

¹ Para fins de anonimato, os nomes dos participantes não foram apresentados e todas as referências aos participantes estão no masculino.

Não houve riscos ou prejuízos à Instituição, pois os recursos utilizados envolveram somente dinâmicas conversacionais e a observação dos momentos de orientação que aconteceram coletivamente somente foram observados com o consentimento de todos os envolvidos.

5. Processo de construção interpretativa das informações

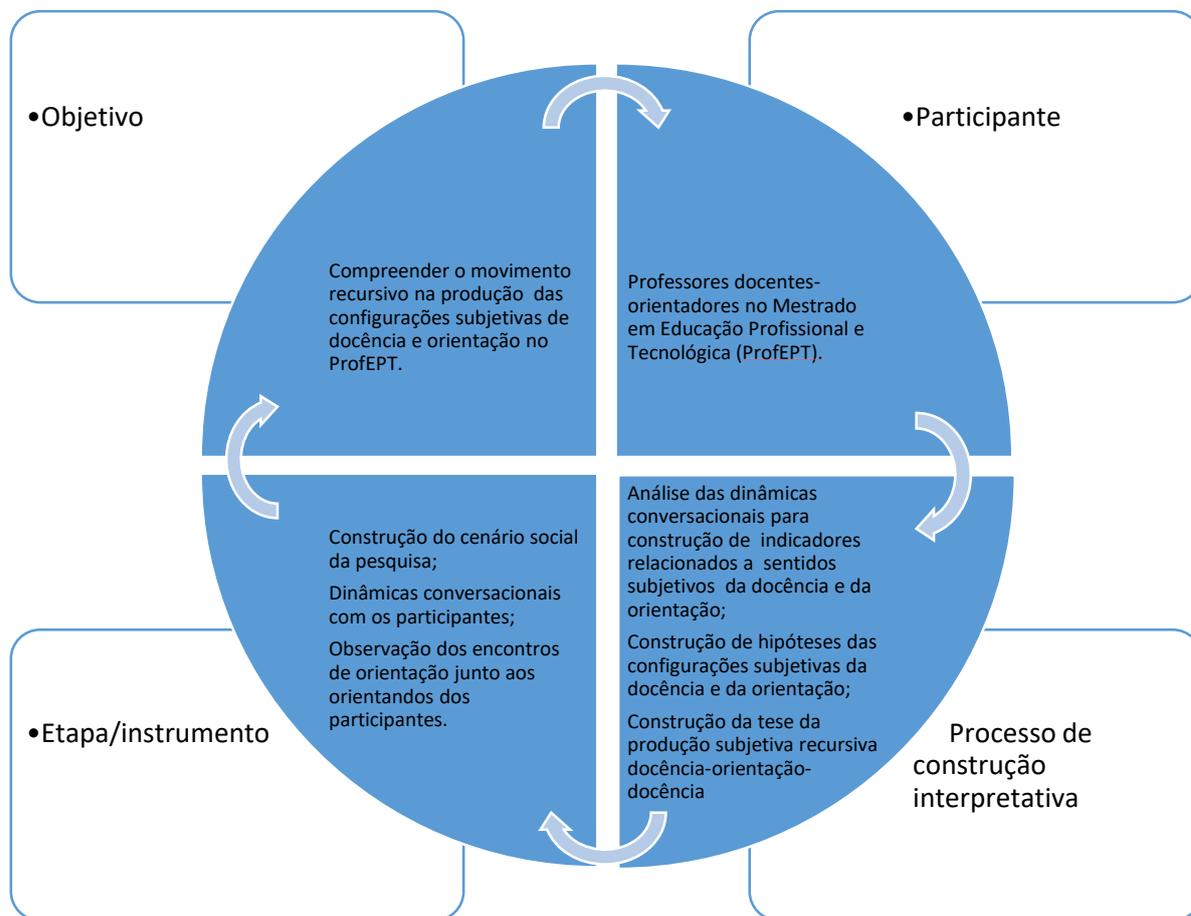
O processo de construção interpretativa das informações, representado na Figura 1, iniciou-se com a transcrição das dinâmicas conversacionais por meio do programa Google Pinpoint. Por se tratar de um programa de inteligência artificial, após a transcrição, a pesquisadora verificou e corrigiu, a partir da escuta dos áudios e a leitura do texto, os erros de transcrição, assim como a pontuação pelas expressões dos participantes.

Após essa primeira varredura, iniciou-se a leitura com o olhar para a compreensão dos conteúdos que foram sendo expressos ao longo das dinâmicas conversacionais, sempre registrando seus apontamentos que, ao longo do processo, foram ganhando forma de conjecturas sobre os sentidos subjetivos constituídos nos participantes. É importante frisar que o processo interpretativo à luz da Metodologia Construtivo-Interpretativa para o estudo da subjetividade não pretende produzir certezas, mas uma melhor inteligibilidade para compreender o problema estudado.

Para o entendimento do processo e da sequência desta seção, apresenta-se a estrutura e o funcionamento do ProfEPT, assim como uma breve descrição do percurso acadêmico e profissional dos participantes: dois professores do programa ProfEPT. O texto avança para a construção da configuração subjetiva da docência a partir dos indicadores que são apresentados, primeiramente; pelo encadeamento destes, apresentam-se as hipóteses de como a docência está configurada. Foi seguido o mesmo caminho para apresentar as configurações subjetivas da orientação. Para cada participante, foi apresentado um modelo teórico de como uma configuração subjetiva permeia outra configuração subjetiva, demonstrando o movimento de recursividade nas produções subjetivas. Logo após, foi apresentada a análise integrativa dos modelos teóricos e a construção da tese.

Figura 1

Representação gráfica do processo construtivo-interpretativo da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora

5.1 Estrutura e funcionamento do ProfEPT

Como primeiro objetivo específico da pesquisa para a construção da tese, será apresentado um histórico e as características da organização didático-pedagógica do ProfEPT. Os Institutos Federais (IFs) são instituições de educação básica, técnica em nível médio e de ensino superior, que abrangem desde os cursos do ensino médio integrado aos técnicos subsequentes e até aos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, com programas profissionais de mestrado; alguns institutos já ofertam o doutorado. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada em 2008 pela Lei nº 11.892 e é constituída por: 1 – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2 – Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR; 3 – Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro – CEFET-RJ e Minas Gerais – CEFET-MG; 4 – Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais; e 5 – Colégio Pedro II. Ao todo, são 661 unidades distribuídas entre os 26 estados da federação e o Distrito Federal.

A Rede Federal, sob a coordenação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), em 2015, submeteu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica como forma de qualificação técnica, científica e tecnológica dos seus profissionais docentes e técnico-administrativos com vistas a atender as atuais demandas da educação para o trabalho. Participam do ProfEPT como Instituições Associadas (IA) 39 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Colégio Pedro II, totalizando 40 instituições atendendo, entre discentes e egressos, 3.291 pessoas, distribuídas em 638 municípios. Em relação ao quadro docente, há uma média de 12 professores por IA credenciada que foram selecionados por meio de edital, com requisitos específicos para a atuação no programa.

A cada ano, é aberta uma seleção de novos professores para suprir as carências advindas de aposentadorias e descredenciamento.

A proposição da oferta do ProfEPT deve-se a necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT, em articulação com a demanda por qualificação de profissionais da rede, mas também abrindo possibilidades de formação qualificada ao público em geral, aproveitando a grande capilaridade de atuação territorial da RFEPCCT para otimizar a oferta das vagas do Programa (MEC, 2017).

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica tem como Área de Concentração a Educação Profissional e Tecnológica e divide-se em duas linhas de pesquisa; a linha de práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica que trata dos fundamentos e currículo da EPT – também considerando as questões relacionadas à Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Relações Étnico Raciais Educação, às questões de gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências e a linha organização e memórias de espaços para a Educação Profissional e Tecnológica que trata da organização dos espaços pedagógicos formais e não formais do programa – e o estudos de memórias que configuram os processos de ensino, aprendizagem e organização dos espaços pedagógicos na EPT. Cada uma das duas linhas de pesquisa está dividida em três macroprojetos com a finalidade de viabilizar a pesquisa e os produtos educacionais, critérios obrigatórios para a titulação. Os dois professores estão divididos nessas duas linhas, tanto o da área técnica em organização dos Espaços Pedagógicos como o da área de base educacional em Práticas Educativas.

Para o ingresso discente no ProfEPT, é realizada uma seleção nacional, o Exame Nacional de Acesso (ENA), direcionado ao público em geral (50%) e vagas reservadas para professores e servidores técnicos-administrativos da Rede Federal que buscam

melhorar sua qualificação (50%). Há a previsão de vagas para as cotas por autodeclaração. Na seleção, não é exigido o pré-projeto de pesquisa. Ao longo do primeiro semestre, um docente-orientador é designado para acompanhar ao menos 2 discentes que, juntos, desenvolverão um plano de estudo que inclui o projeto de pesquisa e a elaboração do produto educacional.

O itinerário formativo, constituído de quatro semestres, é organizado para que, no primeiro semestre, sejam cumpridas três disciplinas obrigatórias fundamentais: bases conceituais da EPT; metodologia de pesquisa; e seminário de pesquisa. Nesse semestre há, juntamente com o docente orientador, a construção do projeto de pesquisa e do produto educacional. O segundo semestre é organizado, ainda, em disciplinas obrigatórias e na escolha pela linha de pesquisa. O terceiro semestre é composto de uma disciplina obrigatória e três disciplina eletivas, que são cursadas na modalidade EaD, e o discente pode eleger qual disciplina deseja cursar em outras IAs. No quarto semestre, é finalizado o curso com a apresentação e defesa da dissertação e do produto educacional. Todos os professores credenciados devem ofertar pelo menos uma disciplina obrigatória ou eletiva.

Uma peculiaridade desse curso é que as disciplinas obrigatórias são sempre ofertadas por um grupo de professores que acompanham, conjuntamente, as aulas. As eletivas podem ser ofertadas por um professor. No percurso da pesquisa, os professores participantes estavam ofertando disciplinas. Todos os professores ministram pelo menos uma disciplina, obrigatória ou não, de escolha do professor. As aulas acontecem quinzenalmente, às quintas e sextas, mas esta não é uma regra de todas as instituições associadas; cada IA organiza-se para atender melhor ao seu grupo de alunos. No caso do IFB, optou-se por essa organização para facilitar o deslocamento de estudantes não residentes no DF e entorno.

A gestão do ProfEPT é feita de forma colegiada no planejamento e na organização das atividades, obedecendo os princípios da gestão democrática de ensino, com representação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do CONIF, do Fórum de Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Forgpog) e de integrantes da coordenação nacional e das coordenações regionais de ensino do ProfEPT. À coordenação nacional cabe planejar, organizar e acompanhar as atividades acadêmico-administrativas juntamente com as coordenações e comissões acadêmicas locais.

Assim, entende-se que o ProfEPT se constitui em um espaço e tempo de transformação do professor. Ele está, a todo momento, tensionado pela natureza peculiar deste mestrado. Há a necessidade de o professor passar a atuar “fora” da sua área de formação inicial e, ao mesmo tempo, ter que estabelecer uma ligação com seus estudantes calcada na educação profissional e tecnológica. O processo de construção dessa ligação que tem o foco na EPT deve ser muito bem azeitado, pois é a matriz de todo o processo de produção de conhecimento – o que se torna um dos grandes desafios para a formação desses novos pesquisadores e que, muitas vezes, geram no professor e no estudante sentimentos de sofrimento, uma vez que o professor José tem que se deslocar em direção ao estudante para estabelecer um diálogo com os seus propósitos e trajetória profissional, com a finalidade da produção de um produto educacional que vai derivar de uma pesquisa na EPT.

Para o estudante, é necessária a contextualização dos princípios da EPT com sua trajetória profissional e a materialização em uma produção científica. Isso torna-se uma angústia para o estudante. O perfil geral dos que ingressam para o ProfEPT é de trabalhadores que constituíram uma trajetória de vida, incluindo a profissional, e que, muitas vezes, possuem uma escrita que não obedece aos padrões científicos da academia. Nesse sentido, a EPT, como elo central entre professores e estudantes para o

desenvolvimento das pesquisas, apresenta-se como um elemento da subjetividade social do ProfEPT, pois é pela mediação que o trabalho final deve ser concluído.

Outro elemento que se apresenta no espaço do ProfEPT é o fato de que todos os professores trabalham com a verticalização da escolarização, ou seja, todos são professores dos diferentes níveis de ensino ofertados pelo IFB, do ensino médio ao superior, incluindo pós-graduação *latu sensu*. A atuação profissional no mestrado faz-se por escolha do professor; porém, as demais são obrigatoriedades. A pressão por produtividade acadêmica, exigida pela CAPES, conflita com as cargas horárias demasiadamente altas dos professores que atuam no ProfEPT, gerando desconforto e, muitas vezes, desmotivação.

Um outro ponto a ser destacado é que, no ProfEPT, os estudantes ingressam no programa sem um pré-projeto. Este vai sendo construído ao longo do primeiro semestre e começa pela produção escrita do memorial de vida e trajetória profissional de cada um. O memorial é obrigatório, realizado em disciplina específica chamada seminário de pesquisa, que é ministrada coletivamente por um grupo de professores e que envolve todo o corpo docente, marcando o início do processo de orientação, uma vez que é a partir do que os estudantes trazem no memorial que vão sendo definidos os temas de pesquisa e os professores que os orientarão. Essa aproximação com os temas de pesquisa parte dos professores que vão buscando orientar aquelas pesquisas que mais se aproximam de seus interesses, mesmo que muitas vezes orientam temáticas diversas, o que exige um processo de estudo. Essa forma de organização do programa possibilita dizer que a construção do orientando vai se relacionando com a construção profissional do professor dentro de um espaço acadêmico que valoriza a experiência do indivíduo e que vai tecendo a produção de conhecimento. A pesquisadora considera como um elemento presente na subjetividade social do ProfEPT, conforme Mitjás Martínez e González Rey (2017):

A ação individual humana sempre acontece dentro de uma rede de processos subjetivos sociais de diferentes níveis, uns nos sistemas imediatos de relações da pessoa e outros que aparecem como sistemas normativos simbólicos, socialmente instituídos [...] A subjetividade social não é externa à ação e os processos imediatos de relação das pessoas, ela está configurada subjetivamente tanto nas configurações subjetivas sociais dos cenários em que a ação acontece, quanto nas configurações subjetivas individuais que caracterizam as diferentes formas individuais de participação nessa ação social (Mítjans Martínez, González Rey, 2017, p. 88).

A Teoria da Subjetividade estrutura-se por meio de definições conceituais que podem ser compreendidas como processos organizados sistemicamente, possibilitando inteligibilidades sobre os posicionamentos e a ação do indivíduo. Essa dinâmica conceitual possibilita explicar como o indivíduo constrói caminhos próprios de produção de sentidos subjetivos nas experiências vividas, gerando a possibilidade de pensar o ser humano dentro da sua singularidade e, ao mesmo tempo, compreendê-lo no social. A pesquisadora considera importante explicar as categorias de sentido subjetivo, configurações subjetivas, subjetividade e subjetividade social e individual, pois elas subsidiaram a compreensão da configuração subjetiva da orientação, possibilitando identificar sua constituição e expressão.

Os processos formativos que acontecem ao longo do período de cada turma e ao longo da atuação no ProfEPT, proporcionados pela estrutura de organização pedagógica e pelas relações que se estabelecem entre professores-orientadores e estudantes-orientandos, traduz uma dinâmica própria, o que possibilita novos processos subjetivos da atuação de orientação e docência. Compreende-se, aqui, que a caracterização dos participantes não se resume aos processos individuais de formação de base ou às formas

de condução particular do trabalho desenvolvido, mas a uma gama de elementos estruturais do mestrado ProfEPT que balizam, coletivamente, o trabalho pedagógico do professor, agregando às experiências individuais vividas.

5.2 Professor José – a pesquisa como elo entre docência e orientação

O professor José é servidor docente do Instituto Federal de Brasília, com graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado na Engenharia e exerce a docência na sua área de atuação nos cursos de ensino médio integrado, graduação (tecnólogo) e pós-graduação no seu campus do IFB. Anterior à sua entrada na instituição, atuou como professor em cursos de faculdades particulares em Brasília, tendo orientado trabalhos finais de conclusão de curso e monografia de especialização e participado, junto ao seu orientador e supervisor de pós-doutorado, em orientações de mestrado na Universidade de Brasília. Desenvolveu projetos que tiveram a produção de produtos educacionais, um dos quesitos de seleção para ingressar no corpo docente do mestrado ProfEPT, do qual participa desde 2018.

Ao entrar no mestrado ProfEPT, o professor José encontra um programa de pós-graduação com um funcionamento diferente do que havia vivenciado ao longo da sua trajetória como estudante de pós-graduação, já que se trata de um mestrado profissional em educação profissional e tecnológica – o que exigiu dele um processo formativo nas bases epistemológicas da EPT. Na época que ingressou, foi realizado um encontro unificado com todos os professores das Instituições Associadas (Ias) para que houvesse um alinhamento em relação à proposta do mestrado e aos conceitos da EPT, uma vez que os docentes eram – e continuam sendo – de diferentes áreas. No processo seletivo para o ingresso do professor José no ProfEPT, deu-se o reconhecimento e a valorização da sua trajetória profissional e formação acadêmica. Para ele, é um comprometimento com a

instituição na formação de novos pesquisadores para a área da educação profissional e tecnológica.

5.3 Produções subjetivas da docência

Quando referida à docência – e aqui neste trabalho, o foco está na docência da pós-graduação *stricto sensu* –, fala-se de uma atuação que não se resume às aulas ministradas nos cursos. A amplitude e complexidade de elementos que caracterizam a docência são trazidas pelo professor José quando ele expressa um sentimento de pesar em relação a como a atuação dos professores que estão no ProfEPT é vista pelos gestores e demais pares dentro dos *campi* em que estão lotados. O professor José expressa:

Infelizmente, essa é uma coisa que a instituição não consegue, para quem tá numa pós-graduação, ainda lhe proporcionar o tempo para isso. Isso é uma crítica que eu faço, por exemplo, se eu tivesse com uma pesquisa financiada pelo próprio IFB ou por outra instituição, o tempo que eu tenho para ela é praticamente o mesmo tempo que eu tenho para o mestrado, então a instituição até hoje ela não conseguiu proporcionar que efetivamente meu tempo de pesquisa para o mestrado, ele se aplicasse ao mestrado. Ele (o tempo da carga horária docente) é todo muito fragmentado, isso é muito ruim, digo que se a gente tivesse a carga horária docente para quem tá na pós-graduação, ela tem que ser um pouquinho diferente de quem não está na pós-graduação. Isso geraria um nível de profundidade de pesquisas, de formação de grupos de pesquisas mais robustos, né de diálogos mais robustos, né grupos de estudo. Acho que isso é o que tá [sic], ainda, de uma forma muito carente para a gente, sabe, ter esse entendimento. O gestor entender que a pesquisa está sendo feita, não é somente o tempo que está sendo doado do seu servidor do seu *campus* para você dar aula no mestrado. Eu não só dou aula no mestrado, para

que eu possa gerar pesquisas próprias e consolidadas, isso leva um tempo muito longo, um tempo de estudo, um tempo de observação, um tempo de coleta de informações, né [sic]? E isso passa, querendo ou não, a uma questão de gestão de tempo, então, simplesmente, a gente né [sic], independente se a gente, tem aquele colega, da propedêutica, por exemplo, que continua trabalhando no ensino médio, PROEJA, nos cursos técnicos e nas licenciaturas e nos superiores. O nosso tempo é igual de dedicação para pesquisa daqueles que não estão na pesquisa [pós-graduação *stricto sensu*]. A gente sabe que isso é uma proporção muito desigual, quando você entra na pós-graduação deveria ter um tempo maior para se dedicar ali. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

[...]

Me sinto cansado que às vezes eu queria fazer mais parcerias, contar com mais colegas que pudessem participar, mesmo que às vezes não participam tão da forma como a gente gostaria, obviamente, mas contribuiriam mesmo que um pouquinho o que já ajuda bastante. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Entende-se que o professor José, ao seguir atuando no mestrado ProfEPT, mesmo com as dificuldades administrativas encontradas e a falta de compreensão e participação dos demais colegas professores – que não atuam no ProEPT, mas que poderiam contribuir com os projetos de pesquisas desenvolvidos por eles –, também fora no âmbito do mestrado, expressa uma produção subjetiva que se relaciona à **persistência e ao enfrentamento para seguir com o seu fazer enquanto profissional docente no espaço do ProfEPT.**

Ao ser questionado pela pesquisadora sobre a docência, o professor José expressa-se:

É extremamente complexo, né? É uma pergunta que eu nunca parei para pensar porque muitas vezes a gente mais faz do que pensa, né? Trabalho docente é muito complexo. Começa por aí, porque ensinar, embora para algumas pessoas, né parece que você tem um dom de ensinar. Não, a gente tem trabalho, né? E muito trabalho para poder fazer com que a gente consiga ensinar. Então trabalho da docência, ele é um pouco disso assim, né? Você tem que estar disposto a ensinar, estar disposto a aprender principalmente, né? Como eu falei agora pouco, eu tive que aprender para acompanhar uma pesquisa do meu Mestrando, né? Então isso é ser docente de certa forma, né? Você ter essa disposição, você tá ao lado, né, do seu estudante, do seu orientando e eu acho que talvez uma palavra talvez seja mais clara para a gente durante a pandemia é se inovar, assim não dá porque né, a gente tem alguns recursos, estamos recursos tecnológicos hoje assim que pode né te auxiliar bastante, mas no final das contas você não se dedicar também para aprender e fazer uma boa aula, né? Um bom trabalho. Nada adianta ter tanto recurso, mas se você consegue aliar as duas coisas, vai super bem, então envolve para mim essa parte de pesquisa também obviamente, né? O que eu sinto tanto, assim, que eu falo tanto, sem a pesquisa, por exemplo, eu não teria entrado no próprio ProfEPT, não teria me qualificado, né para trabalhar na educação profissional, e olha que interessante, né? Quando eu falo assim, quando eu retorno à pesquisa lá dos brinquedos pedagógicos, eu retorno, né, justamente a uma ideia de concepção de produção da educação profissional, né? Não tô falando necessariamente que aconteceu dentro do IFB porque aconteceu junto com a universidade [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Então esse é um trabalho docente. Você tá no fim das contas fazendo essa rede acontecer, você é uma figura importante nisso, então se você se identifica dessa forma. Acho que você vai né, em direção, não tem uma definição clara, mas eu tenho algumas concepções, talvez né do que seria. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

[...] a orientação é um uma parte importante da docência, não é necessariamente a gente vai trabalhar, enquanto docente, vai ter orientando, né? Vai ter que ter orientação, mas eu digo assim que existe a orientação subjetiva que a gente conversa com os estudantes. Então, você de certa forma, você orienta os estudantes dentro daquilo que você tá trabalhando. Então isso já é um caminho assim, né? Se eu sou um professor de determinado componente curricular e falar “eu preciso que vocês produzam algo dentro desse componente curricular”, você tá orientando. Você dá caminhos, você né, traça alguns elementos ali que devem ser seguidos, né? Isso é orientação no fim das contas, mesmo que dentro de sala de aula, mas, aí dentro de um programa de pós-graduação, você orienta de uma outra forma, você sabe onde você quer chegar, né? Às vezes orientando não sabe muito bem, às vezes tem mais clareza obviamente do que orientando. Às vezes eles têm mais clareza do que a gente né? E isso é super normal, o mais importante é saber que vai caminhar, ali para um lugar ali, que tá dentro de umas características técnicas, obviamente, dentro de um programa da pós-graduação. Você tem a orientação, ela vai ter essas características e vai caminhar para isso, né? O estudante tem que terminar o mestrado com isso aqui, então já te dá, eu preciso trabalhar nisso, por isso, né? Traz características que são traçadas ali, né [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Analisando as informações, pode-se compreender que a docência, para o professor José, é um trabalho complexo, que não se relaciona às aptidões particulares, mas a um exercício cotidiano de **disposição para ensinar e aprender nas relações que se estabelecem no contexto de ensino** e que têm na pesquisa a base para o desenvolvimento de um trabalho que contribui na formação de todos os estudantes e não somente dos estudantes do mestrado. A docência, para ele, tem na pesquisa uma construção de conhecimento que, na sua prática pedagógica, é exercida, já que docência e pesquisa estão imbricadas no seu fazer profissional. Com relação a isso, ele se expressa:

Como eu falei, eu me sinto contemplado com pesquisa, mas acho que sou um dos poucos dentro do IFB que pode falar isso, sendo bem sincero, mas talvez porque eu tenha insistido de certa forma e eu falo que a minha linha pesquisa, ela tem causa um despertar assim até em quem avalia na verdade os projetos porque quando a gente fala de instrumentos musicais ou produtos pedagógicos, né? Essa coisa toda não a pessoa fica às vezes interessada em saber disso e acaba falando “não acho que esse projeto vale a pena”, né? Então passa [risos] eu penso assim, mas dentro do IFB, trabalhar com pesquisa não é fácil, eu vejo, eu sou muito crítico em relação ao que é produzido dentro de pesquisa dentro do IFB, não vou dizer isso dos demais institutos embora, já tenha sido parecerista *adoc* de outros institutos. Mas eu acho que a gente trabalha com muita coisa básica, sabe, muita replicação de coisas já conhecidas, algumas coisas meio consolidadas e eu tento fugir um pouco disso. Por isso, eu falei: vou trabalhar com instrumentos musicais. Ah tem quem já trabalha, mas eu tô tentando inovar de certa forma dentro do que eu tenho de características de Laboratórios, quando se fala de produtos pedagógicos, já existem milhares de produtos pedagógicos. É quando a gente fala

assim, né de empresas, inclusive que fazem produtos, né? Muito bem consolidados, quando eu pensei na proposta, por exemplo. Eu pensei não fazer mais o mesmo, mas sim, ir lá na universidade, né, falar “ó, cadê os alunos de design?” né, convidados de design para vir conhecer o que que é o que que a escola precisa, eu fiz a ponte depois lá na secretaria de educação. Então, estava no meio convidei a universidade convivência de educação e cruzei todo mundo ali e a gente produzia dentro da IFB. Então é isso, assim, que eu falo, em questão de pesquisa e é Ciência da mesma forma [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Eu digo que eu tenho essa destreza em falar assim, ó, eu me sinto contemplado dessa forma, porque a gente busca, tento me dedicar aos projetos, obviamente escrever bons projetos também para conseguir financiamento. Todos os meus projetos, todo têm financiamento, né? Até hoje, assim, eu tenho uma boa característica de conseguir, às vezes, entender bem aquilo que eu quero propor escrever um projeto que dê condições de poder conseguir recursos, recursos internos, recursos externos, meu projeto é financiado pela FAP, é financiado internamente pelo próprio PROGRUPOS dentro do IFB. Então essas características todas me deixam confortável para falar: então a gente tem condições sim, de produzir, de fazer pesquisa e eu falo: a gente produz. Acho que sim, né? (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Mas o IFB ele é diferente da Universidade, né, a universidade quando você manda um projeto com o nome de Universidade. Você já carrega todo aquele bojo que ela, né? Tem ali de tradição, né, de sempre de até aquela característica de centro de pesquisa, tudo mais, isso é uma coisa muito peculiar do nosso país, né? A pesquisa tá em outros centros e tudo mais então a rede como todos [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Dentro da nossa casa, dentro do IFB, eu acho que ainda tá mesmo depois de 10 anos, 11 anos, que eu tô no IFB, ainda tô sentindo que ainda pode amadurecer mais, entendeu? (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Apesar de avaliar que dentro da instituição IFB ainda há muito o que avançar em relação às pesquisas desenvolvidas, o professor enfatiza a importância da pesquisa no seu trabalho docente, entendendo que há um reconhecimento social do pesquisador das universidades maior que dos pesquisadores do IFB, mas, assim mesmo, acredita que, pela pesquisa, é possível desenvolver projetos que avancem no conhecimento científico, o que o leva a sustentar um posicionamento crítico e inovador como docente-pesquisador. Essa vivência do professor com a pesquisa acadêmica, nos diferentes espaços, gera posicionamentos que possibilitam a **produção de sentidos subjetivos relacionados às crenças e valores do que seja ser um bom pesquisador e a importância que a pesquisa ocupa no desenvolvimento do seu trabalho como docente.**

O trabalho coletivo no ProfEPT é uma marca que perpassa da docência à orientação, fazendo com que o sentimento de parceria seja muito forte entre os professores. Além disso, o percurso tomado desde a graduação direciona-o para uma docência colaborativa. José considera isso muito importante e coloca:

Mas o principal disso tudo é que demonstra justamente que a gente tá envolvido um com o outro, né? Então não me sinto abandonado de certa forma, você entende? Assim eu posso contar com o outro ali [...]. Eu me sinto confortável com isso [...] Por exemplo, no momento que a gente divide a disciplina da gente, a gente entra aí nesse contato, né?! A gente tem três, quatro professores na mesma disciplina, então a gente se envolve por esse meio, né? Entendeu?

Ao ser questionado sobre se sua escolha profissional foi ser professor, ele coloca:

Não, eu fiz engenharia, eu queria trabalhar com genética. Eu queria trabalhar em laboratório, queria trabalhar em outra pegada, mas acho que a vida vai te caminhando assim para certas coisas, né? Sempre gostei de ensinar, gostava de ensinar as pessoas, meus colegas e tal, fui monitor de diversas disciplinas ao longo da graduação e isso, querendo ou não, te leva um pouco para essa característica, né de ensinar ali tá disposto, né ajudar os colegas e aí assim as coisas foram aparecendo e me tornei (professor). (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Percebe-se que o professor José vai expressando produzir sentidos subjetivos da docência que se relacionam ao **sentimento de coleguismo entre os professores do ProfEPT e à disponibilidade para com seus pares**, e isso vai direcionando os posicionamentos tomados junto aos seus estudantes em sala de aula. Na observação realizada em uma das suas aulas de metodologia do trabalho científico, disciplina obrigatória do primeiro semestre do curso, ele apresenta-se muito disposto a ouvir o que os alunos trazem de conhecimento sobre um projeto de pesquisa e as dificuldades que foram encontrando na elaboração dos seus projetos, em um movimento de encontro aos estudantes, em uma relação horizontalizada.

A análise interpretativa das informações até aqui trazidas deu suporte para construir indicadores de produções subjetivas que se relacionam a sentimentos de persistência, enfrentamento, disposição para aprender e ensinar nas relações estabelecidas perante um posicionamento crítico e inovador. Esses indicadores possibilitaram a construção da **hipótese da docência como um trabalho complexo, não sendo uma aptidão particular, mas sim um exercício de um trabalho complexo, um exercício de disposição de ensinar e aprender que se estabelece nas ações e relações pedagógicas e que interage com o processo de orientação pela pesquisa, sendo o caminho pela qual a profissão docente vai se estabelecendo.**

Quadro 2

Configuração subjetiva de docência professor José

Indicadores	Hipóteses
Persistência e enfrentamento para seguir com o seu fazer enquanto profissional docente no espaço do ProfEPT	Configuração subjetiva de docência Docência está configurada como um trabalho complexo, não sendo uma aptidão particular, mas sim um exercício de disposição de ensinar e aprender que se estabelece nas ações e relações pedagógicas e que interage com o processo de orientação pela pesquisa, sendo o caminho pela qual a profissão docente vai se estabelecendo
Disposição para ensinar e aprender nas relações que se estabelecem no contexto de ensino	
Crenças e valores do que seja ser um bom pesquisador e a importância que a pesquisa ocupa no desenvolvimento do seu trabalho como docente	
Sentimento de coleguismo entre os professores do ProfEPT e disponibilidade para com o próximo	

Elaboração da autora

5.4 Produções subjetivas da orientação

O estudo das configurações subjetivas da orientação do professor José relaciona-se com o conjunto de sentidos subjetivos produzidos na experiência vivida, que começa na expectativa da entrada e vai até o processo de orientação no mestrado ProfEPT. Embora seja um programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica e toda sua experiência tenha sido em programas acadêmicos, sente-se autorizado a participar do processo seletivo, uma vez que havia concluído seu pós-doutorado e desenvolvido diferentes pesquisas que resultaram em produções direcionadas para a educação profissional e tecnológica, modalidade do ensino que exerce a sua profissão docente. Além disso, o professor demonstra compreender que, para a atuação no mestrado ProfEPT, indo além das competências necessárias que possui, era preciso estar em acordo com a sua atuação nos demais níveis de ensino ofertados pela instituição, o que é bem colocado na balança no momento que procura a direção para expor sua vontade em atuar no mestrado. Ao se referir a esse processo, expressa:

Olha, aí é um pouco de história, né? Acho que em 2018 eu vi um cenário positivo para isso na verdade, né? Então 2018, a gente não tinha tecnólogo. A gente tinha um técnico meio que também já estabelecido obviamente, mas já com as suas características todas eu tinha acabado de concluir um pós-doutorado em 2018 [...]. Falei com a direção do campus, acho que eu tenho possibilidade, eu tinha carga horária na época, já com um ritmo já conhecido, tudo, e me via apto a ir atrás daquilo ali, né? (Trecho dinâmica conversacional – jul/21)

Porque o perfil que eles pediam na seleção até então tinha que ter orientado alunos de graduação, eu tinha acabado de orientar o pessoal na UnB. Então tinha que ter produtos educacionais, eu tinha produto educacionais dentro da linha do ensino

médio integrado que eu tinha acabado, também estava concluindo um projeto de pesquisa na área de produtos pedagógicos, não sei se você recorda disso, foi um projeto que eu toquei lá no campus, eu chamei assim. Acho que eram produtos pedagógicos, então foi um trabalho que eu fiz junto com a Universidade de Brasília, junto com a Secretaria de Educação. Então tinha um contexto assim favorável a pensar para essa direção do mestrado [...] muito embora, não tivesse ainda as bases da educação profissional enraizadas assim, né? Digo formalmente, né? Eu ia passar por um processo ainda de educação mesmo, de ensino, de visitar alguns conceitos, visitar alguns pensadores, em visitar algumas leituras obrigatórias que a gente tem lá dentro, então naquele momento havia tudo muito favorável. Acho que eu pensei acho que dá, né? É por aí o caminho, acho que o perfil era parecido com que eu tenho, com que eu tinha desenvolvido. Eu não sabia exatamente que caminho era, como é que era esse mestrado, nunca tinha trabalhado num (mestrado) profissional, né? (DC – professor José) (Trecho dinâmica conversacional – set/21)

O ingresso de José no mestrado ProfEPT é mobilizado por produções subjetivas que se relacionam ao **comprometimento com o seu percurso profissional e acadêmico e ao reconhecimento do seu potencial enquanto docente para exercer o trabalho na pós-graduação *stricto sensu***. Ele movimenta-se para participar de um programa de pós-graduação profissional com características peculiares por se tratar do estudo específico da educação profissional e tecnológica.

Sobre isso, coloca:

Então, tinha todo um contexto, assim, favorável a pensar para essa direção do mestrado, muito embora, não tivesse ainda as bases da educação profissional em enraizadas assim, né? Digo formalmente, né? Eu ia passar por um processo ainda

de educação mesmo, de ensino, de revisitar alguns conceitos, de revisitar alguns pensadores, em revisitar algumas leituras obrigatórias que a gente tem dentro da EPT, então, naquele momento eu via tudo muito favorável. Acho que eu pensei: acho que dá, né? É por aí o caminho! Acho que o perfil era muito parecido com que eu tenho, com que eu tinha desenvolvido até então, naquela época e eu tinha todos os pré-requisitos, era um pré-requisito até um pouco assim difícil de conseguir dentro do Instituto, começar tava né, tinha que ser doutor, tinha que ter orientações, tinha que ter produto educacional e eu tentei, eu tinha os pré-requisitos todos e falei: eu vou tentar né? e deu certo, né, assim, de conseguir. E não sabia exatamente que caminho era como é que era esse mestrado nunca tinha trabalhado num mestrado profissional, né? Só tinha ouvido falar, não entendi exatamente o que a gente falava de produtos educacionais, muito embora eu tivesse trabalhado com o desenvolvimento de produtos educacionais [...]. Quando entrei, fiquei assim, meio assustado, porque já tinha acontecido uma primeira turma em outras IAs, e na sequência o grupo que foi selecionando, a gente viaja então para Fortaleza para fazer um encontro Unificado, né? Para justamente poder ter essa linguagem, né dentro do ProfEPT, aí, desde então, eu falei: eu acho que dá para seguir nesse aí dá para continuar [...]. (Trecho dinâmica conversacional – set/21)

O grupo que foi selecionando, a gente viaja então para Fortaleza para fazer um encontro unificado, né? Para justamente poder ter essa linguagem, né, dentro do ProfEPT. Aí desde então eu falei “eu acho que dá para seguir nesse aí, dá para continuar” [...]. (Trecho dinâmica conversacional – set/21)

[...] a gente tem uma certa cobrança, obviamente, a gente também tem que publicar, a gente tem que ter esse ritmo, né, produtivo, né, que é cobrado ali dentro da pós-graduação pela CAPES. (Trecho dinâmica conversacional – set/21)

O professor José expressa muita **motivação para atuar no ProfEPT e aprender sobre esse formato de programa de pós-graduação**, que, mesmo sendo um programa *stricto sensu* e com as mesmas exigências para o professor que um programa acadêmico, tem características peculiares.

Ao ser questionado sobre como ele concebe as diferenças entre os programas de pós-graduação acadêmicos e o ProfEPT, diz:

Começa que ele é um mestrado profissional e a natureza dele já diz muito sobre a sua própria forma de trabalho, talvez esse seja o grande diferencial das outras experiências que eu tenha tido, ele por si só gera uma forma de organização do seu trabalho que é muito diferente dos demais. Quando a gente fala do mestrado acadêmico, a formação do estudante, desse novo pesquisador, passa pela necessidade de você ter um aprofundamento teórico bem grande e uma forma de organização da sua pesquisa, o mestrado profissional. Além disso, além dessa própria organização e da formação desse novo profissional, ele carece da organização da geração do produto educacional, talvez esse seja o grande ponto de inflexão entre esses dois formatos de programa. (Trecho dinâmica conversacional – jul/21)

E, ao meu ver, ele se torna, assim, um programa mais robusto e ao mesmo tempo mais complexo, né, ao passo que você tem que gerar um produto que vai comunicar, né, com o seu problema de pesquisa, então eu acho que isso é o que vai gerando tanto no estudante quanto no orientador, essa questão de um novo

pesar, uma nova forma de organização da pesquisa. (Trecho dinâmica conversacional – jul/21)

As dinâmicas conversacionais estabelecidas entre a pesquisadora e o professor, ao longo da pesquisa, permitiram momentos reflexivos sobre a complexidade do ProfEPT, relacionando a sua atuação como orientador e a sua percepção sobre as diferenças em relação ao programa de pós-graduação profissional aos processos constituídos na experiência da sua formação, tanto como estudante e pesquisador na graduação, na pós-graduação e no pós-doutorado em programas de pós-graduação acadêmicos, como na sua atuação como professor e orientador no IFB e nas outras instituições de ensino em que trabalhou, indicando uma produção de sentidos subjetivos relacionados à contínua **reflexividade crítica sobre sua atuação profissional.**

O professor José faz uma reflexão sobre como uma nova forma de pensar e organizar a pesquisa impacta a formação desses novos pesquisadores e as formas de relação que se estabelecem entre o orientador e o orientando. Nesse sentido, ele traz que:

As diferenças são grandes, eu vejo a diferença mais por conta do perfil do pesquisador que nós estamos formando[...]. No final das contas nós trabalhamos no ProfEPT numa perspectiva muito mais humana, mais próxima, você tem um acompanhamento maior, um contato maior, mais diário, eu acho que o que vi na universidade, a gente via que existia, mas com uma demanda como eu digo “a toque de caixa” por conta dos pré-requisitos que a CAPES pede também. O número de orientando e os impactos que gera para a carreira docente dentro da universidade, eu vejo que nós temos uma diferença muito grande, mas ao mesmo tempo, não estou dizendo que a universidade seja mais fria, mas ao mesmo tempo já existe um ritmo, uma cadência dentro da universidade nos seus programas de pós-graduação. Não sei como foi o seu mestrado, mas o meu mestrado e doutorado

e tudo, dava para sentir um pouco disso. A roda é assim, ela funciona desse jeito, não podendo funcionar diferente. A universidade vive muito os seus guetos e aí acaba que o professor senta naquela cadeira ali, se sente dono daquela temática, daquela ideia, daquele grupo de pesquisa, falo muito pela minha área de formação. (Trecho dinâmica conversacional – jul/21)

Pra gente que vem do mestrado acadêmico, embora tenha mestrado profissional dentro da universidade, e isso já é uma coisa mais tradicional dentro da academia dentro da universidade, algumas coisas já são mais consolidadas, a formação do pensamento e a formação desse pesquisador dentro da academia já tem mais ou menos um rito, mais organizado, mais bem constituído, no mestrado profissional (ProfEPT). Você tem isso também se estabelecendo, mas ao mesmo tempo ele vai depender das estratégias tomadas para a organização desse produto educacional que gera esses pontos dentro da pesquisa. (Trecho dinâmica conversacional – jul/21)

Nesses trechos, o professor sinaliza a importância de toda a sua experiência anterior à entrada no mestrado ProfEPT e o caminho que está percorrendo ao longo da sua atuação e o que isso representa nas suas tomadas de decisões em relação ao seu trabalho de orientador. A pesquisadora reconhece que há a **produção de sentidos subjetivos de cuidado com o outro** que são gerados na experiência da atuação, tensionadas pelas reflexões sobre como a universidade e os institutos organizam-se na oferta do referido mestrado e como possibilitam ressignificar o processo de orientação e a relação estabelecida com seus orientandos.

José, ao ser levado pela pesquisadora a pensar as suas práticas de orientação a partir do seu posicionamento para uma nova forma de organização da pesquisa e a relação que estabelece com seus orientandos, verbaliza:

No mestrado ProfEPT, a gente libera muito o estudante, pelo menos esse é meu perfil de orientador. Eu tô acompanhando tudo ali, uns eu vou mais de perto, outros eu deixo mais livre. (Trecho dinâmica conversacional – set/21)

Uma etapa antes da qualificação, algumas coisas a gente consegue fazer coletivamente funciona bem. Resolve para as duas pessoas que estão ali. Né, as duas orientandas e ao mesmo tempo, já dá uma caminhada em equipe, como se fosse um formato de equipe. Após a qualificação a coisa fica um pouco mais individualizada, até porque já são contextos diferentes, elas (orientandas) estão em passos diferentes também. (Trecho dinâmica conversacional – set/21)

Ao longo desse tempo que já estou, já formei quatro mestres sob a minha orientação, então eu consigo ver que cada um deles é muito diferente, então a gente não tem essa uniformidade muitas vezes que a gente tem dentro de uma linha de pesquisa que acontece na universidade. Lá (no ProfEPT), o projeto ele se torna uma coisa tão específica de cada projeto, projeto que eu digo é o produto educacional, e ao mesmo tempo responde perguntas específicas dentro de cada projeto que é a formação se torna única, por isso que talvez na sua pergunta anterior quando você perguntou como estavam as minhas orientações, eu já consigo hoje olhar assim e dizer que para algumas partes, a gente consegue juntos em forma de equipe, mas depois tem que se separar, porque eu tenho agora um olhar para a natureza específica dentro de cada tomada de decisão específica dos projetos. Como organizar esse problema de pesquisa juntamente com a metodologia própria do seu projeto e do seu produto, torna isso muito diferente, né? (Trecho dinâmica conversacional – set/21)

Analisando as informações, é possível reconhecer a produção de sentidos subjetivos relacionados a uma **ruptura com o sistema hegemônico de conceber a**

orientação, expressa na intencionalidade de desenvolver a orientação de forma personalizada, entendendo a importância de respeitar a individualidade do mestrando e o seu processo de formação como pesquisador no contexto do ProfEPT a partir de uma preocupação com o ritmo de cada orientando no caminhar de suas pesquisas e na organização dos produtos educacionais.

Assim, percebe-se que o professor orientador atribui essa abertura ao contexto profissional em que atua, comparando-o à sua experiência em programas de pós-graduação acadêmico. Entretanto, à despeito de sua experiência, estabelece um outro modo de atuar como orientador coerente com seus propósitos. Mesmo com o reconhecimento de que a horizontalidade na orientação não seja algo generalizado nos programas acadêmicos, ele possui essa representação como uma referência simbólico-emocional, construída em sua trajetória formativa e que, ao ser questionada, estabelece um processo personalizado de orientação.

Por meio desse conjunto de informações construído no processo das dinâmicas conversacionais, pode-se gerar a hipótese de que a orientação está configurada para José a partir dos sentidos subjetivos que, ao longo da sua formação acadêmica e profissional, são tensionados por uma produção simbólico-emocional na sua experiência no mestrado ProfEPT, que vão impactando as suas formas de atuação como orientador. Para ele, **orientação é um processo que não está posto, mas que vai sendo construído a partir de uma relação que permita ao orientando ter voz na sua constituição como acadêmico e que se desenvolve a partir do respeito às diferenças e ritmos do orientando ao longo de seu processo de formação no referido curso.**

Seguindo na construção interpretativa, dá-se destaque à importância apresentada pelo professor à proposta da organização didático-pedagógica do programa de pós-graduação, o que traz a compreensão de que esse espaço permite a produção de novos

sentidos subjetivos do processo de orientação que se expressa na prática de permitir ao orientando uma maior autonomia em sua produção acadêmica, uma vez que são alunos de diferentes áreas e não necessariamente atuantes na educação profissional.

Da mesma forma que os orientandos são de diferentes áreas, cada orientador tem sua formação e suas experiências anteriores em diferentes áreas profissionais. O fato de no programa haver uma prática de compartilhamento entre os orientadores dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos orientandos, na sua compreensão, é algo que beneficia o orientando – por poder compartilhar e ter visões diferentes sobre suas pesquisas e seus projetos de produto educacional – e o próprio orientador, contribuindo para o seu aprimoramento.

A implicação na organização didático-pedagógica do programa de pós-graduação indica uma produção de sentidos subjetivos relacionados ao sentimento de **amparo e segurança profissional vivenciado num clima de compartilhamento coletivo das responsabilidades da orientação**. De acordo com as informações construídas nas dinâmicas conversacionais, a forma não hegemônica de organização institucional do ProfEPT, que se destaca por uma relação coletiva na formação dos novos pesquisadores, direciona a sua prática como orientador.

Para o professor, essa forma própria de trabalho que acontece em um programa de pós-graduação profissional também pode ser descrita no ProfEPT pelo **sentimento de coletividade no processo de orientação**, fazendo com que os orientadores não se sintam sozinhos, podendo trabalhar em parcerias que contribuam na formação dos novos pesquisadores, conforme coloca em momentos diferentes:

É um grupo bem bom de trabalho, é um colegiado muito agradável, na verdade, é diferente de tantos outros colegiados que a gente conhece, né? A gente sabe das suas próprias dificuldades. E aí a orientação, ela recai nisso também, a gente em

dia de reunião, a gente fala como é que tá o processo de orientação dos fulanos, né? Tá chegando a qualificação. Como é que tá? A coordenadora exerce um papel de liderança muito positivo nesse aspecto. E a gente respeita demais, né, a figura dela enquanto coordenadora e a forma como ela conduz. Então ela acaba pedindo, também, quer saber da gente como é que tá de todo o grupo, né? Esse processo por exemplo do W. (orientando) me chegou praticamente no último mês para poder defender, esse mês agora já em agosto, era o último da turma de 2018, então era a importante ter essa parceria. E aí, quando eu digo parceria com os outros colegas, porque no caso, de novo, no caso dele (W. orientando), eu tive muito muita, muita, sorte, muito sei lá, não diria sorte assim, eu vejo justamente essa característica que a gente tem de estar mais unido, né? E tem outros colegas que puderam ajudar na orientação dele como se fosse uma coorientação não formalizada, mas era uma coorientação, a V. ajudou demais, a R. ajudou demais, sabe, porque elas dominam certas áreas do conhecimento que a gente não domina, então ele trabalhou com matemática na área de linguística que eu não sei bulhufas, eu fui atrás para aprender para poder estudar com ele para poder saber se esse era o rumo. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Depois de relatar o processo de construção coletiva da orientação do estudante W., conclui:

Mas o principal disso tudo é que demonstra, justamente que a gente tá envolvido um com o outro, né? Então, não me sinto abandonado de certa forma, você entende? Assim, eu posso contar com o outro ali, se eu precisar ligar, por exemplo, eu tive um outro caso ano passado e pude ligar [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

É importante ter essa parceria com os outros colegas. No caso dele (aluno em questão), eu tive muita sorte, não é bem sorte, mas essa característica de estar mais unidos, outros colegas puderam ajudar, como se fosse uma coorientação não formalizada (Trecho dinâmica conversacional – out/22).

O W. [orientando] trabalhou uma temática na área de linguística que eu não sei ‘bulhufas’, eu fui atrás para aprender e estudar com ele para saber se esse era o rumo. Para quem não conhece, tem que começar do zero (Trecho dinâmica conversacional – out/22).

A construção coletiva em prol da formação do aluno e a possibilidade de parceria na orientação são fatores que favorecem o trabalho e a atuação na pós-graduação, de modo especial na orientação do pesquisador, possibilitando-lhe a construção de um conhecimento interdisciplinar. Essa prática caracteriza a orientação coletiva, conforme propõe Silva e Ferreira (2020), que tem como objetivo a criticidade do processo de produção do conhecimento, dando ênfase à subjetividade que perpassa esse processo, possibilitando ao orientador e ao orientando romper com práticas hegemônicas de orientação. A coletividade na tomada de decisões sobre a produção científica, sobre as pesquisas e sobre direcionamentos na orientação dos trabalhos acadêmicos produzidos por esse programa de pós-graduação geram sentimentos positivos que perpassam a relação orientador-orientando, possibilitando uma quebra de paradigmas e uma ressignificação sobre a própria academia.

Notou-se que há um movimento dos orientadores em direção aos orientandos devido à diversidade e à necessidade de compreender o que o orientando traz para poder orientar a elaboração de um trabalho que tenha as bases epistemológicas da EPT para o desenvolvimento de pesquisas e que leve a elaboração de um produto educacional que atenda ao problema de pesquisa.

A entrada de novas turmas apresenta-se como uma possibilidade de reflexão sobre os posicionamentos do professor José como orientador e a possibilidade de reorganização da trabalho para atender às demandas específicas apresentadas pelos orientandos, o que indica a existência de uma produção de sentidos subjetivos relacionados a um entendimento de **incompletude como orientador e a abertura ao aprendizado contínuo na experiência de orientação, numa relação horizontal tanto com os discentes como com os docentes do curso**, havendo, na orientação, uma aprendizagem que acontece nas trocas estabelecidas entre os docentes-orientadores e entre orientador-orientando. A abertura para a aprendizagem contínua se apresenta-se na mobilização para compartilhamento dos temas de trabalho dos orientandos, como mostra o professor:

O W. [orientando] trabalhou uma temática na área de linguística que eu não sei ‘bulhufas’, eu fui atrás para aprender e estudar com ele para saber se esse era o rumo. Para quem não conhece, tem que começar do zero (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

A gente sabe das nossas próprias dificuldades. E aí a orientação ela recai nisso também, a gente em dia de reunião a gente fala como é que tá o processo de orientação dos fulanos, né? Tá chegando a qualificação, como é que está? [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

É importante ter essa parceria. E aí quando eu digo essa parceria com os outros colegas porque no caso, de novo, no caso dele (W. orientando) eu tive muito muita sorte muito sei lá, não diria sorte assim, eu vejo justamente essa característica que a gente tem de estar mais unido, né? E tem outros colegas que puderam ajudar na orientação dele como se fosse uma coorientação, não formalizada, mas era uma coorientação [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

[...] Orientei um pedagogo, né? E a defesa dele foi bem legal, assim, no fim das contas e a gente conseguiu vencer essa etapa, né! Ele é da primeira turma, então é como eu falo, assim, a gente (se referindo aos docentes e discentes) também tava em processo de aprender o que que é a educação profissional, o que que é o ProfEPT e tudo, então, as coisas caminharam bem de certa forma, mas poderiam ter sido melhor, eu acho, né? Hoje, se fosse hoje, outro perfil, né, meu, né? O meu jeito de pensar e de agir, talvez pudessem caminhar com eles de outra forma [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Interessante notar a movimentação do professo na direção de novas formas de trabalhar a orientação a partir dos processos de cada orientando:

[...] por exemplo como eu falei, né? Os primeiros dois primeiros (orientandos) ali, vamos lá, vamos junto. Vamos ver como é que é, as orientações às vezes eram juntas, às vezes separadas. Já na segunda turma, preferi trabalhar com eles juntos, num determinado momento foi importante, também, ter essa ideia de alinhamento, de núcleo que você criou. E a terceira turma agora a gente ainda tá, eu já tô aprendendo com eles por contas mais da pandemia, eu não tive nenhum contato visual, assim, né, para saber quem é a pessoa, então, para mim, isso é muito estranho [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Quando você passa, pós-qualificação, principalmente, a coisa aqui para gente (no ProfEPT) a coisa se torna muito única, as próprias estratégias e tudo tomam uma forma muito própria de cada estudante e isso vale também para orientador. Você toma, também, um novo universo, assim, de que para essa pesquisa, eu (como orientador) tenho que estudar sobre tais bases e tais características para essa outra pesquisa que está sendo de outra orientanda, é uma outra forma [...]. (Trecho dinâmica conversacional – out/22)

Importante destacar que a prática da orientação torna-se um espaço de ensino e aprendizagem do orientador, pois o tensionamento gerado na relação dialogada vai permitindo a reflexão sobre seu trabalho, gerando novos recursos subjetivos (Mitjans Martínez; González Rey, 2019), que possibilitam criar estratégias de trabalho da orientação na pós-graduação.

É possível elencar que houve a construção de indicadores de produções subjetivas que se relacionam a sentimentos de comprometimento com seu percurso acadêmico e profissional e o reconhecimento do seu potencial para atuar no ProfEPT, o que também permite um processo reflexivo que gera produções subjetivas de incompletude enquanto orientador – o que leva o professor José a tomar um posicionamento de disponibilidade para aprender junto aos seus orientandos e demais colegas orientadores na experiência da orientação no ProfEPT, resultando em um sentimento de amparo, coleguismo e segurança profissional, cujo trabalho tem uma dinâmica própria devido à organização didático-pedagógica do ProfEPT e reflete-se em uma relação profissional entre os pares (orientadores) de forma colaborativa.

Essa dinâmica construtiva, expressa nos indicadores produzidos, possibilitou gerar uma segunda hipótese, de que **a configuração subjetiva da orientação é constituída por elementos da experiência de vida (incluindo à formação acadêmica como discente) que encontra, na organização didático-pedagógica do programa de pós-graduação ProfEPT e nas relações profissionais que se estabelecem nesse espaço, elementos que impactam e direcionam a prática de orientação de forma a romper com um sistema hegemônico concebido para a pós-graduação *stricto sensu*.**

Quadro 3

Configuração subjetiva de orientação do professor José

Indicadores	Hipóteses
	Configuração subjetiva de orientação
Comprometimento com o seu percurso profissional e acadêmico e reconhecimento do seu potencial enquanto docente para exercer o trabalho na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Nova forma de organização da pesquisa e a relação que ela estabelece com seus orientandos e ruptura com o sistema hegemônico de conceber a orientação, expressa na intencionalidade de desenvolver a orientação de forma personalizada
Motivação para atuar no ProfEPT e aprender sobre esse formato de programa de pós-graduação	
Ressignificação da orientação, construindo seu posicionamento em relação à sua atuação como orientador	
Indicando uma produção de sentidos subjetivos relacionados à contínua reflexividade da sua atuação profissional	A orientação é um trabalho que se desenvolve a partir do respeito às diferenças e aos ritmos do orientando ao longo desse seu processo de formação, no referido curso.
Ressignificação da orientação, construindo seu posicionamento em relação à sua atuação como orientador	
Ao sentimento de amparo e segurança profissional vivenciado num clima de compartilhamento coletivo das responsabilidades da orientação	Trabalho que tem uma dinâmica própria devido à organização didático-pedagógica do ProfEPT e que se reflete em uma relação profissional entre os pares (orientadores) de forma colaborativa
Motivação para atuar no ProfEPT e aprender sobre esse formato de programa de pós-graduação	
Incompletude como orientador e abertura ao aprendizado contínuo na experiência de orientação numa relação horizontal tanto com os discentes como com os docentes do curso	A configuração subjetiva da orientação é constituída por elementos da experiência de vida (incluindo à formação acadêmica como discente) que encontra na organização didático-pedagógica do programa de pós-graduação ProfEPT e nas relações profissionais que se estabelecem nesse espaço elementos que impactam e direcionam a prática de orientação, de forma a romper com um sistema hegemônico concebido para a pós-graduação <i>stricto sensu</i>
Sentimento de amparo e segurança profissional vivenciado num clima de compartilhamento coletivo das responsabilidades da orientação	
Ressignificação da orientação, construindo seu posicionamento em relação à sua atuação como orientador	

Elaboração da autora

5.5 Professor João – docência, orientação e o compromisso com o trabalho acadêmico

O professor João é servidor público do Instituto Federal de Brasília, licenciado, com mestrado e doutorado na área educacional. Atua como docente em um campus do IFB em cursos de licenciatura e também participa de grupos de pesquisa e projetos de extensão. Há mais de duas décadas na profissão, sempre atuou na área de ensino, tendo trabalhado em instituições particulares de ensino superior, orientado dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica.

Já tendo atuado na coordenação deste curso no IFB, sua participação no ProfEPT é expressa como uma consequência da sua trajetória acadêmica e profissional. Apesar de reconhecer que sofre um certo desgaste emocional ao ter que enfrentar, dentro do campus com seus pares, uma distribuição de carga horária que não leva em consideração a atuação diferenciada do professor que atua no mestrado pela própria natureza da pós-graduação e as pressões avaliativas da CAPES para o funcionamento do curso, João segue atuando no ProfEPT pelo seu compromisso com o programa, com os alunos e com a instituição.

Como apresentado anteriormente, a docência e a orientação são consideradas nesse trabalho duas frentes da atuação dos professores no mestrado ProfEPT e que, em cada professor, apresenta-se constituída de formas singulares. Para a apresentação da organização do processo interpretativo do professor, foi feita uma construção conjunta dos indicadores de sentidos subjetivos de docência e orientação que culminou na configuração subjetiva da atuação profissional docente diante da indissociabilidade identificada no processo de interpretação das informações.

O processo das dinâmicas conversacionais seguiu um fluxo diferente para cada participante, com uma interação dialógica própria, gerando uma produção singular por

parte da pesquisadora dos indicadores que sustentaram a elaboração das hipóteses. No caso do professor José, a docência e a orientação foram reconhecidas como duas configurações subjetivas pela existência de subjetivações distintas; no caso do professor João, será apresentada a construção interpretativa em torno da configuração subjetiva da atuação profissional, integrando orientação e docência, validando a singularidade constitutiva da subjetividade desse professor.

5.6 A orientação e a docência constituídas na configuração subjetiva da atuação profissional docente

O professor João vai expressando suas produções subjetivas relacionadas à docência e à orientação sempre relacionadas à sua atuação como docente no ProfEPT. Para ele, o ProfEPT é um programa que tem características muito peculiares, a começar pela diversidade de formação no seu quadro docente. Sobre isso, ele expressa:

Porque nós somos muito poucos e com cada um de nós, isso é uma coisa muito legal do programa, tem características muito peculiares, entendeu? Porque nós temos, nós somos muito diferentes em termos de formação uns dos outros, realmente o que nos une são as bases conceituais do programa. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Essa sim não tem como destoar, né? Se você tem que acreditar naquelas, nessas bases conceituais, porque senão, você não se mantém, porque é sobre elas que versa todos os trabalhos. Acho que é a coluna vertebral do programa mesmo, são essas bases conceituais. Uma outra [...] que eu faço em relação ao programa em si, apesar de ele ser um programa em rede, com orientações que vem da comissão central, as mesmas para todas as IAs, é que cada IA tem sua particularidade e, aqui no IFB, nós temos a nossa que é diferentes das outras IAs também [...]; (Trecho dinâmica conversacional – ago/21).

A diversidade de formação acadêmica do quadro docente do ProfEPT é colocada pelo professor João como uma marca importante para as trocas de ideias do trabalho de docência e orientação no programa, que tendo as bases epistemológicas da EPT para a produção do trabalho científico na educação profissional e tecnológica como uma “coluna vertebral”, é o que possibilita uma atuação coletiva nos processos de orientação e docência e um processo de aprendizagem no/para o trabalho do programa. A pesquisadora reconhece que essa característica possibilita a **produção sentidos subjetivos relacionados à estimulação e ao incentivo para a sua atuação profissional**, levando a um interesse em buscar os pares para dialogar e partilhar os projetos dos seus orientandos.

O sentimento de incentivo e da motivação também podem ser interpretados quando João marca a importância dos discentes na sua atuação como orientador e docente, sendo a diversidade na formação e áreas profissionais apontadas como um desafio no processo de orientação:

Hoje eu tenho quatro orientandos, né. As minhas duas primeiras da turma de 2018, elas já terminaram, a segunda terminou ontem, então ela tá só agora em processo de revisão para entrega. Das quatro (atuais) são todas as mulheres, das quatro orientandas três são servidoras do IFB. As três são técnicas, três técnicas do IFB, eu tenho uma que é técnica em assuntos educacionais, eu tenho a A. C. que é a pedagoga do campus X e tem a C. que é administrativa, é da EaD. E tem mais uma, a R. que é das forças de segurança. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Aí você já vê, já tem um panorama dos desafios, né? Então, eu tenho três pedagogas, porque a da área de segurança é pedagoga, ela é da Escola Superior da Polícia Civil. E eu tenho a C. que é da área de informática, né, acho que formada em Ciências da Computação. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Os desafios estão na condução de diferentes projetos de pesquisas com temas que, necessariamente, devem relacionar-se às diferentes áreas profissionais e à elaboração de intervenções a partir produtos didáticos planejados que contribuam para a melhoria da qualidade dos trabalhos nos locais profissionais dos discentes. Dessa forma, a diversidade profissional do grupo social do programa constitui-se como um dos elementos que mobiliza simbólico-emocionalmente o professor João na produção subjetiva que se apresenta tanto na docência – quando com seus pares – como na orientação – quando com os orientandos.

Ao se referir às peculiaridades de cada IA, o professor pontua que, no IFB, houve uma normatização da questão da carga horária destinada à atuação no programa, situação que recorrentemente gerava incômodos nos docentes do ProfEPT e situações pouco amistosas entre os pares que não atuavam no mestrado. João diz:

E aqui no IFB nós temos a nossa que é diferente dos outros, das outras IAs também, né? Eu não sei se você tem acompanhado aí as normativas agora. Agora não, né, a partir desse semestre, a gente tem uma normativa de distribuição de carga diferenciada para os professores, assim, hoje é normalizada essa nossa distribuição de carga do próprio IFB para atuação no mestrado [...]. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Assim, o que o que eu acho complicado é que o curso não é reconhecido como um curso do IFB, ele é reconhecido como um curso do campus Brasília, então se perde uma parte da história do curso que aí para mim é muito cara, porque como eu comecei esse processo de coordenação, acaba que me apropriei muito desses documentos, né, quando teve a primeira seleção de docentes o curso não era de campus nenhum e no edital desse processo, desse primeiro processo seletivo, tava colocado que o campus que qualificasse o maior número de professores iria

também receber o curso. O curso foi para o campus Brasília, por isso, não porque era o campus central ou maior, não, então ele (a sede do curso) tá lá por isso, dentro dos professores que se candidataram, o maior número de credenciados era de lá, aí a gente vê na discussão entre os DREPs (Direção de Ensino e Pesquisa) essa discussão ela se dá no fórum DREP. Que eles, os outros DREPs e as vi muitas vezes o próprio DREP de Brasília não reconhece a nossa docência nesse curso como uma docência do Instituto Federal, é como se eu que tivesse o interesse em dar aula no curso e que eu tivesse que arcar com horários da atuar como se fosse um privilégio atuar no curso e não, na verdade, eu não considero um privilégio, eu considero uma consequência da minha trajetória profissional. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

As informações mostram que a docência, no momento, colocada em um primeiro plano da atuação no ProfEPT, é permeada pela produção de sentidos subjetivos relacionados **ao sentimento da necessidade de enfrentamento para o reconhecimento por parte de outros pares e da própria gestão do trabalho que é desenvolvido**, uma vez que a disponibilidade do professor em participar de um processo seletivo e atingir o nível de qualificação para servir ao programa de pós-graduação fosse entendida pelos outros colegas como um trabalho à parte das funções docentes convencionais, como se expressa nas informações a seguir:

Houve um edital, houve uma assinatura de um passo, né? Isso foi pactuado dentro do IFB, então, o professor José lá com as chancelas e com um compromisso com um programa, com compromisso com um grupo de estudantes, não é simplesmente falar - a gente tira, né. Sair de lá tem consequências, tem consequências na avaliação de um curso que envolve 41 instituições, né? Tudo que eu faço ou qualquer um professor do programa faz ou deixa de fazer afeta a

avaliação, hoje tá se comemorando cinco do IFB, então isso também é sobre essas, daí quando essa nota sair porque ela vai pela plataforma Sucupira, né? (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

O IFB precisou, eu me dispus e estou lá porque a minha trajetória profissional nesse momento me permite, como vai permitindo aos poucos, que outros professores vão se qualificando e ingressando no programa, né? (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Nesses trechos de informação, a pesquisadora reconhece uma produção de sentidos subjetivos relacionados **à importância e ao impacto do comprometimento do docente com a melhoria da qualidade de ensino do programa** na instituição, bem como sentidos subjetivos relacionados a uma **preocupação com a qualificação de outros docentes**, vendo o programa como um incentivo para que mais professores qualifiquem-se e possam compor o quadro docente, com o sentimento de **reconhecimento do seu próprio esforço e dedicação à sua própria trajetória acadêmica** e profissional que o permitiram participar da seleção e atuar no programa, fazendo-se sentir merecedor do espaço que ocupa.

A atuação do professor João no ProfEPT é expressa como um processo que possibilitou uma nova forma de pensar o trabalho acadêmico, ampliando as perspectivas das suas pesquisas e levando as práticas trabalhadas no programa com seus pares e orientandos para outros contextos acadêmicos que atua, como mostra o trecho de informação:

Mas é claro que o meu contato com o mestrado, com a própria área de ensino da CAPES, tudo isso me fez ter uma visão muito diferente, hoje, do trabalho acadêmico. Por exemplo, não enxergo mais o trabalho acadêmico sem um produto, os meus próprios trabalhos que não estão vinculados a nenhum curso

formal, todos eles geram artigo e produtos. Então, eu tenho hoje um grupo de um projeto financiado pela FAPDF (Fundação de apoio à pesquisa do Distrito Federal), a gente gerou tanto produto quanto artigo. As minhas pesquisas são no campo da pesquisa-ação, o gerar o produto, me parece próprio da pesquisa, esse trabalho do processo do projeto interventivo, que às vezes, me faltava, quanto pesquisadora, antes ficava muito no campo dos artigos e hoje, eu consigo como fazer esse produto, para além de relatar os dados no artigo (Trecho dinâmica conversacional – set/22)

As informações nos possibilitam elaborar o indicador da **capacidade reflexiva pela mobilização simbólico-emocional relacionado a pertinência da incorporação de novas formas de realizar o trabalho de docência e orientação exercido no ProfEPT**, os sentidos subjetivos gerados a partir da sua atuação e o desenvolvimento de pesquisas que têm um formato específico devido a natureza do programa que tem como critério a pesquisa que convirja em produção de produtos educacionais levam o professor João a um processo reflexivo sobre as suas pesquisas desenvolvidas em outros contextos, que não no programa, possibilitando um novo posicionamento. Esses novos posicionamentos que advém de reflexão são processos importantes de serem marcados, pois possibilita compreender que há uma retroalimentação na produção subjetiva da atuação no ProfEPT que se expressa em um outro contexto, mesmo que acadêmico, mas que também retorna como uma forma de legitimar a condução dos trabalhos de produção de conhecimento e da sua atuação no programa. Esse processo reflexivo também nos possibilita indicar um sentimento de **comprometimento com os estudantes e com o programa e com os demais pares-docentes do quadro.**

Ao ser questionado como conduzia as orientações, de forma individual ou coletiva, o professor manifesta:

As duas coisas. Hoje, às quatro da tarde, eu tenho uma orientação coletiva então, qualquer coisa que você vai aparecer e observar né? Essa orientação coletiva, ela é fruto da banca de ontem. Ontem a avaliadora fez uma observação no produto da C. e aí eu já vou passar para elas que não puderam assistir a banca, que só a uma assistiu, então eu já vou passar a observação que foi feita desse produto para que os próximos quatro produtos já tenham também. Então, eu já conversei com as quatro. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Na medida que elas vão produzindo e vão me chamando, né? Às vezes eu só mando de volta por e-mail, às vezes não mando, eu quero conversar. As orientações nem sempre são do conteúdo, muitas vezes a orientação ela é um bate-papo para que o mestrando se acalme, né? E se centre, novamente, para conseguir continuar o trabalho. Principalmente, nesse momento da pandemia, isso aconteceu muito. Stela, as alunas tiveram muitos problemas como a gente também. né? Então, às vezes, a orientação passa por aí, passa por você falar para pessoa tudo bem, tá todo mundo passando por isso. Fica calmo que você vai conseguir que vai dar tudo certo, uma hora sai, entendeu? Porque senão a pessoa tranca e vai embora, né? A gente já teve caso assim, da pessoa se desesperar e autoestima vai lá para o pé e não consegue mesmo voltar. E eu vivenciei muito isso no meu doutorado, né? Eu tive muitos problemas. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Um cuidado muito grande que eu também costumo ter para não exigir por exemplo, a gente tem que publicar, publicar, a gente precisa publicar. Eu acho que isso é uma coisa muito tensa, eticamente muito delicada. Então, às vezes, é uma coisa que eu vou conversar com elas. Eu quero publicar um artigo numa determinada área e elas estão sendo convidadas e não intimadas, então isso precisa ser muito bem conversando para a pessoa não sentir na obrigação de aceitar, né?

Porque assim, uma outra coisa que eu tenho por trás de mim que me ajuda e que me respalda nessa orientação é o meu grupo de pesquisa, eu não sou sozinha nesse processo, né? A gente, nós somos um grupo, nós somos uma equipe que caminha junto, então, por exemplo não vai um produto do mestrando para rua para ser avaliado sem que o grupo de pesquisa todo tem lido isso dele. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Então, hoje eu não tô, eu digo que eu não tô sozinha. Eu oriento as meninas, mas nós trabalhamos nesse coletivo, né? Esse coletivo, geralmente, tá nas quartas-feiras à tarde junto estudando, fazendo alguma coisa. Essa semana, essas três últimas semanas, a gente fez três lives, estamos em homenagem ao Centenário Paulo Freire, então, semana que vem a gente tem a última live que é o lançamento de um livro feito com os alunos foi pessoas desse grupo então assim e isso para mim é muito importante esse respaldo desse grupo, né? Então se elas não me encontram elas encontram outras pessoas do grupo, tem outros espaços de discussão de outras obras além dessas do mestrado que elas são convidadas aí a medida que tem disponibilidade. Então assim, é por aí o trabalho que eu tenho feito. (Trecho dinâmica conversacional – ago/21)

Pelas informações trazidas, pode-se dizer as experiências próprias de João no seu percurso de mestrado e doutorado, no qual o processo apresentou-se muito cansativo e pesado – impactando, inclusive, sua saúde, o que o levou a optar por dar um espaço de tempo muito grande entre o mestrado e o doutorado – possibilitaram a produção de sentidos subjetivos que se **relacionavam ao cuidado com o processo acadêmico de desenvolvimento do orientando**. Essas produções subjetivas foram sendo tensionadas pela experiência como orientador no ProfEPT, gerando posicionamentos frente à orientação de observância às necessidades dos orientandos, demonstrando ressignificar

os processos que ocorrem na pós-graduação, como a questão da obrigatoriedade da produção de artigos científicos, das devolutivas dos materiais produzidos e da interrelação entre orientador-orientando, realizando um trabalho na direção do acolhimentos, tentando, assim, evitar estados de sofrimento e possíveis abandonos de discentes no programa.

As construções dos indicadores de sentidos subjetivos gerados pelo professor expressam-se e entrelaçam-se tanto no trabalho da docência como no trabalho de orientação, retroalimentando-se e gerando posicionamentos que permitem outras construções subjetivas, uma vez que, a cada nova turma de orientandos, há diferentes desafios levando a novos tensionamentos que são necessários para a produção de outros sentidos subjetivos. Orientação e docência vão se apresentando nas produções subjetivas, ora uma com mais força, ora outra com mais intensidade, mas sempre como uma unidade docência-orientação que vão constituindo a configuração subjetiva da atuação profissional do professor João.

Diante do exposto, pode-se elaborar a **hipótese** de que a atuação profissional no mestrado ProfEPT está configurada subjetivamente por João como uma **conquista de atuação profissional devido a todo o esforço desempenhado para a sua formação acadêmica e o seu comprometimento com a instituição, com o programa e com os discentes, o que possibilita aprendizado de uma nova forma de pensar a pesquisa e de produzir conhecimento** norteado pela necessidade de ter estudos que tenham um produto final que possa ser implementado para a melhoria da qualidade do trabalho e das condições dos objetos de estudo. **Na unidade docência-orientação, a docência está como o espaço de aprendizado contínuo proporcionado pelas formas de relações coletivas de trabalho, e a orientação está como uma relação profissional de produção**

acadêmica conjunta, em que o orientador conduz o trabalho de forma respeitosa e cuidadosa para com os orientandos, com foco em todo o processo formativo.

Quadro 4

Configuração subjetiva da atuação profissional docente

Indicadores	Hipótese
	Configuração subjetiva da atuação profissional docente
Pertencimento a um programa de pós-graduação pela diversidade de formação acadêmica no quadro docente do ProfEPT	Conquista de atuação profissional devido a todo o esforço desempenhado para a sua formação acadêmica e o seu comprometimento com a instituição, com o programa e com os discentes, possibilitando o aprendizado de uma nova forma de pensar a pesquisa e de produzir conhecimento
Enfrentamento para o reconhecimento por parte de outros pares e da própria gestão do trabalho que é desenvolvido	
Importância e impacto do comprometimento do docente com a melhoria da qualidade de ensino do programa	
Aprendizado pelo trabalho de docência e orientação exercido no ProfEPT	
Força mobilizadora no comprometimento actual com os estudantes, com o programa e com os demais docentes do quadro	Na unidade docência-orientação, a docência está como o espaço de aprendizado contínuo proporcionado pelas formas de relações coletivas de trabalho, e a orientação está como uma relação profissional de produção acadêmica conjunta, em que o orientador conduz o trabalho de forma respeitosa e cuidadosa para com os orientandos, com foco em todo o processo formativo
Atuação coletiva nos processos de orientação e docência e um processo de aprendizagem no/para o trabalho no programa	

Elaboração da autora

5.7 As produções subjetivas em diálogo com a produção científica em orientação e docência

Esta seção trata de uma análise das configurações subjetivas de orientação e docência a partir das produções teóricas encontradas na revisão da literatura. A intenção,

nessa parte do texto, é buscar uma forma de inteligibilidade para a complexidade dos desafios e das tensões específicos do contexto de docência e orientação na pós-graduação *stricto sensu*, sem a pretensão de esgotar as possibilidades interpretativas das informações anteriormente apresentadas.

A pós-graduação *stricto sensu*, em seus programas de mestrado e doutorado, constituem-se como um espaço social no qual os processos institucionalizados de funcionamento são imbuídos de representações sociais hegemônicas, de emocionalidades, expectativas, valores e normatividade nas relações ali estabelecidas. A produção subjetiva é gerada socialmente pela implicação dos indivíduos que trazem, de diferentes espaços sociais, outras produções subjetivas que se integram a esse contexto e participam das produções subjetivas singulares geradas nas ações e relações desse espaço. O indivíduo, nesse sentido, torna-se uma unidade fundamental na produção subjetiva social, assim como é configurado, subjetivamente, pelas formas da realidade social (González Rey, 2003, 2015, 2018).

Um ponto considerado nevrálgico (Saviani, 2002) para o funcionamento desse espaço social é a orientação, já que é por meio do modo de desenvolvimento desse processo que haverá a formação de novos mestres e doutores que se dedicarão ao difícil trabalho de pesquisa. Falar em orientação de dissertações e teses, inevitavelmente, traz-se a discussão da relação orientador-orientando apontada por estudos como elemento fundamental que se apresenta como um desafio didático-pedagógico com implicações na produção acadêmica e que sofre influência de alguns processos que ocorrem na pós-graduação. A pesquisadora compreende que a relação orientador-orientando que se estabelece no contexto do ProfEPT – que é um programa de pós-graduação profissional *stricto sensu* com uma estrutura de funcionamento pedagógico-administrativa inserida na Instituição Associada (o IFB) com todas as suas especificidades organizacionais – é que

docência e orientação vão se configurando por uma relação de produção simbólico-emocional compartilhada na construção de um trabalho intelectual (Torres, 2016), sendo que os sentidos subjetivos produzidos em outras experiências atualizam-se na relação presente, possibilitando diferentes posicionamentos frente à atuação profissional docente.

No processo de construção interpretativa das informações, a pesquisadora encontrou que, para os professores participantes da pesquisa, a orientação acontece no processo de interrelação orientador-orientando que se estabelece por uma relação profissional de produção acadêmica, conduzida de forma cuidadosa e respeitosa com o processo do orientando, sendo um elemento decisivo para o progresso da construção do trabalho intelectual, qualificando o pós-graduando para uma autoria que resulte em dissertações e teses que tenham uma qualidade acadêmica na sistematização dos resultados da pesquisa e a consolidação do conhecimento científico.

Para isso, os professores participantes da pesquisa consideram que a acessibilidade do orientador permite ao orientando uma maior liberdade para apresentar suas ideias e construções teóricas, sendo que a orientação torna-se um momento no mestrado no qual os conhecimentos são compartilhados entre orientador-orientando, tendo uma construção conjunta que se inicia pelo projeto de pesquisa de cada orientando e que se estende até a conclusão com a produção do produto pedagógico, demonstrando uma preocupação em desenvolver uma orientação que seja focada nas necessidades do aluno e o reconhecimento do orientador quanto às individualidades no processo de cada orientando no percurso dentro do programa ProfEPT.

Ao analisar as produções científicas que foram apresentadas na revisão da literatura, a expressão das produções subjetivas nos posicionamentos apresentados pelos participantes, de certa forma, avança naquilo que os estudos trazem, uma vez que foram encontradas pesquisas (Leite Filho; Martins, 2006; Freitas; Souza, 2018) apontando

elementos que impactam o processo de orientação. A verticalização é uma prática nas relações orientador-orientando que tem seu início no processo de seleção dos ingressos, quando há predileção por projetos apresentados na seleção que tenham convergências com as pesquisas dos orientadores – o que leva a uma relação com pouco espaço para trocas de ideias e autoria do orientado na escolha do desenho de sua própria pesquisa.

Como apontado por Lima, Becker e Da Silva (2020), a organização didático-pedagógica da orientação fica a cargo de como o orientador compreende o processo de orientação para ir definindo estratégias de atuação; ou seja, é a partir da prática de orientação que o docente vai definindo os melhores caminhos para a formação de um novo pesquisador. Nesse sentido, outro elemento que impacta a relação orientador-orientando está na falta de preceitos que estabeleçam os deveres e as condutas de ambos no trabalho de orientação, resultando em práticas que, muitas vezes, demonstram um certo desconhecimento por parte de orientadores e orientando sobre quais as reais funções de cada um nesse processo. Cada orientador, em um mesmo programa, direciona sua orientação conforme seu entendimento pessoal do que seja esse processo, por condutas que, muitas vezes, são reproduções de experiências de orientações, não levando em consideração os tempos e as formas de pesquisar de cada orientando.

Também pode-se considerar como elemento que impacta a relação orientador-orientando as diretrizes colocadas no Plano Nacional da Pós-Graduação, que tem a finalidade de estabelecer as metas para os programas de pós-graduação no país. As exigências por produtividade acadêmica são cada vez maiores, como forma de garantia de maior qualificação dos pesquisadores. Isso traz uma pressão dos orientadores sob seus orientandos para que mais artigos sejam produzidos e com alto nível de qualidade acadêmica, impactando a relação orientador-orientando.

Para a pesquisadora, parece urgente avançar em uma perspectiva de romper com um pensamento hegemônico de orientação, sinalizando para uma direção que a relação orientador-orientando deva ser colocada como um elemento principal de discussão para que os processos na pós-graduação *stricto sensu* tornem-se mais efetivos na melhoria da qualidade do trabalho a ser desenvolvido nas pesquisas pela melhor qualidade na relação que se estabelece no processo de orientação.

Nas discussões do processo formativo dos programas de pós-graduação, uma outra questão também merece atenção: a docência. Em um panorama geral, as produções científicas voltam-se para a docência no ensino superior de uma forma geral. Muitas posições são trazidas pelas pesquisas que acabam confluindo da ideia da necessidade de voltar os olhares à formação docente para o ensino superior, já que se trata de um nível de ensino que forma futuros profissionais em diferentes áreas do conhecimento. Um ponto de confluência das pesquisas é o fato de que, para a docência no ensino superior, a obrigatoriedade de formação está na titulação de mestre e/ou doutores, formações estas que são de competência dos programas de pós-graduação.

A docência e a orientação nos programas de pós-graduação não são vistas como uma unidade na atuação profissional do docente, tampouco são objetos para formações que discutam pedagogicamente esses processos. Sendo assim, a docência vai tendo um caráter autodidático, pautado na premissa de que quem sabe fazer sabe ensinar a fazer. Autoras como Isaia, Bolzan e Castanho (2007) demarcam a necessidade de se constituir pedagogias universitárias que aliem o conhecimento técnico científico das diferentes áreas com o conhecimento científico pedagógico no exercício da docência, de forma que se torne uma política institucionalizada de formação que contribua na profissionalização do docente no ensino superior.

Destaca-se que os programas de pós-graduação profissional no Brasil possuem a peculiaridade de serem uma formação *stricto sensu* com a finalidade de capacitar para a prática profissional avançada e transformadora por meio da aplicação de conhecimentos técnico-científicos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamento tecnológico para solução de problemas específicos (Brasil, 2009). A partir dessas diretrizes, o mestrado ProfEPT apresenta-se como uma formação em/para o serviço, tendo a epistemologia da educação profissional e tecnológica como base das produções técnico-científicas.

Ao analisarmos as produções subjetivas dos participantes da pesquisa, mobilizadas simbólico-emocionalmente nas experiências vividas de docência, que se atualizam na atuação em um programa de pós-graduação profissional, configuram a docência de forma emancipadora e inovadora, sendo um trabalho complexo de aprendizado contínuo do ensinar e aprender fortalecido pelas formas de ações e relações pedagógicas coletivas desenvolvidas no ProfEPT.

Sendo indivíduos culturais e históricos, ao ingressar e atuar como docente nesse programa, há um fluxo de produção de sentidos subjetivos gerados pelas produções simbólico-emocionais das experiências de pós-graduação vividas pelo docente que encontram no ProfEPT, uma possibilidade de ressignificação da docência e da orientação. Pode-se levantar a questão de que a inserção docente em um programa de pós-graduação profissional, que tem como norte a pesquisa voltada para o mercado de trabalho e que atende a um público que busca uma qualificação técnico-científica, pelos sentidos subjetivos produzidos nesse contexto, geram no docente um tensionamento que possibilita reflexões e abertura para novos posicionamentos na atuação profissional.

A pesquisadora entende, pela perspectiva histórico-cultural da subjetividade, que é na integração do que foi constituído no processo das experiências vividas de orientação

e docência e no que é produzido no exercício docente nas condições do contexto atual, que se implicam as configurações subjetivas de orientação e docência.

Nesse sentido, o espaço da Instituição Associada, o IFB, a estrutura pedagógico-administrativa do ProfEPT e toda a comunidade acadêmica constituem o complexo contexto de atuação do docente no qual acontece um fluxo de produções subjetivas desse espaço social que se singulariza nas produções subjetivas individuais do docente e expressam-se na sua atuação profissional (Mítjans Martínez; González Rey, 2019). Assim, nesse espaço, circulam crenças, valores, expectativas que as configurações subjetivas de docência e orientação vão se expressando na atuação do docente.

5.8 Análise integrativa das produções subjetivas de docência e orientação – a consolidação do modelo teórico

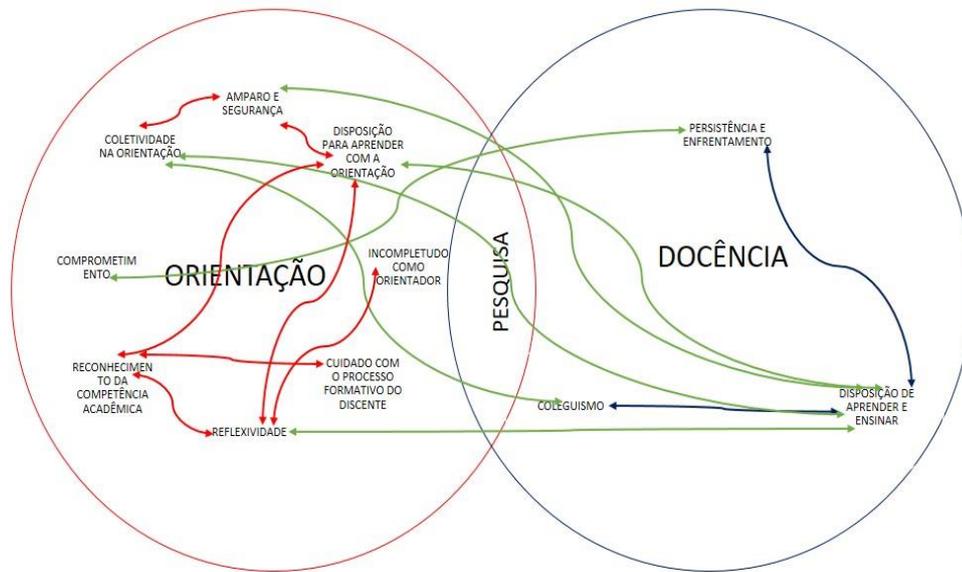
A pesquisadora considerou relevante, para o fechamento da construção da presente tese, integrar as produções subjetivas da relação orientador-orientando, da inserção do docente em um programa de pós-graduação *stricto sensu* profissional, da relação entre a estrutura de funcionamento do programa, a instituição associada e o trabalho de orientação e docência dos professores na formação de novos pesquisadores no contexto acadêmico da educação profissional e tecnológica. Essa análise possibilitará gerar inteligibilidade sobre como a configuração subjetiva da docência permeia a configuração subjetiva da orientação, por meio de fluxos de sentidos subjetivos que vão integrando essas diferentes configurações, caracterizando, assim, a recursividade da produção subjetiva.

A seguir, será apresentado um mapa mental de cada participante e, em seguida, serão elencadas as relações recursivas estabelecidas entre os indicadores de sentidos subjetivos de docência e orientação e, entre esses indicadores, a hipótese da configuração subjetiva de docência e configuração subjetiva de orientação.

A figura do mapa mental das produções subjetivas do professor José no possibilita reconhecer como as produções subjetivas em torno das configurações subjetivas da docência e orientação interrelacionam-se.

Figura 2

Relações entre as produções subjetivas do professor José



Fonte: Elaboração da autora

A partir da Figura 2, em relação ao professor José, pode-se observar que:

- Os sentidos subjetivos relacionados à persistência e ao enfrentamento para a docência relacionam-se ao comprometimento do professor José com a orientação e com o programa ProfEPT. Nesse aspecto, o tensionamento gerado pelas condições impostas pela gestão e pelos outros colegas na falta de compreensão e sensibilidade para entender o que seja o trabalho no mestrado no ProfEPT possibilita a produção de sentidos subjetivos relacionados ao compromisso na orientação. Esse compromisso também se apresentará nas produções subjetivas de persistência e enfrentamento na docência. Na medida que o professor José se compromete com os discentes e com o programa, enfrenta, cada vez mais, dentro do seu campus, um processo para continuar atuando no ProfEPT. Então, dessa forma, quanto mais se persiste, quanto mais se enfrenta, maior o sentimento de compromisso com esses alunos;
- Da mesma forma, é possível reconhecer que os sentidos subjetivos relacionados à disposição para ensinar e aprender na docência do professor José também participa dos sentidos subjetivos relacionados ao comprometimento nos processos de orientação, uma vez que ele precisou comprometer-se para aprender com o programa as bases epistemológicas da educação profissional e tecnológica, que precisaram ser trabalhadas também nas disciplinas ministradas por ele;
- Por fazer parte de um colegiado, o professor não se vê sozinho, pois, estando todos os docentes do programa na mesma condição de professores de áreas distintas que precisam ter como elo as bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica para a atuação do ProfEPT, é possível entender o sentimento de

coletividade nesse processo que se dá tanto na questão da orientação como também na questão da aprendizagem para a docência nesse programa. A pesquisadora reconhece um processo em disponibilidade e coletividade que vão se alimentando, pois ele não está só; ele está sempre em contato com outros, trabalhando em conjunto com outros professores. A coletividade também se relaciona ao sentimento de coleguismo, na situação em que as interrelações estabelecidas no programa se estendem com seus pares a outros momentos de procura de ajuda, tanto no processo de orientação como, também, no processo de docência, uma vez que esses professores, pela própria estrutura do ProfEPT, vão dividindo disciplinas no decorrer do curso;

- Outra produção subjetiva que se relaciona tanto ao coleguismo como ao comprometimento e à disponibilidade de ensinar é o sentimento de amparo e segurança que se dá exatamente pela coletividade no trabalho e que proporciona uma disponibilidade desse professor em atuar na orientação e a disponibilidade de aprender com a docência e com a orientação;
- É possível reconhecer, também, que há um processo recursivo entre o entendimento da incompletude do professor José como orientador com a questão da disponibilidade de aprender, pois quanto mais novas turmas entram – novos discentes, com novas profissões –, surgem novas demandas para que se entenda esses diferentes campos profissionais dos alunos, tendo que, cada vez mais, outros produtos educacionais serem organizados a partir das pesquisas realizadas. Então, esse sentimento de incompletude vai se apresentar, alimentando a produção subjetiva de disponibilidade de aprender;
- Os sentidos subjetivos relacionados à disponibilidade de aprender, a cada nova entrada de alunos, relacionam-se aos sentidos de incompletude que estão ligados à

questão da flexibilidade do professor. Esse sentimento relaciona-se também à disponibilidade para o aprender a orientação e aprender e ensinar na docência. Pode-se dizer que a reflexividade participa tanto da configuração subjetiva da docência como da configuração subjetiva da orientação;

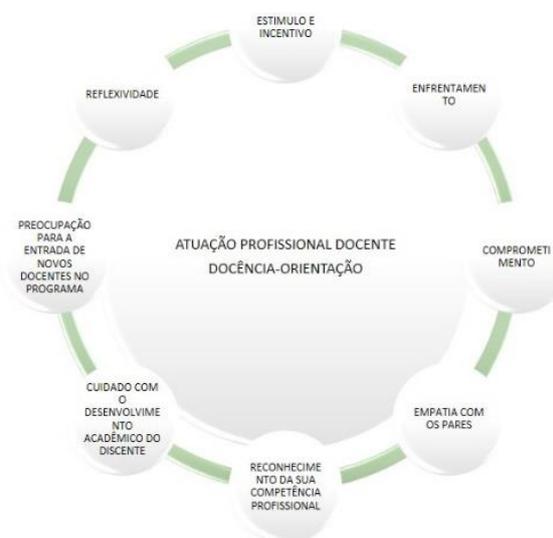
- Os sentidos subjetivos relacionados à reflexividade relacionam-se ao reconhecimento do potencial do professor para atuação nesse programa, tanto como orientador como docente, que reconhece a sua competência acadêmica, demonstrando que há um processo que está sempre sendo retroalimentado a partir dos sentidos subjetivos relacionados à flexibilidade;
- Entende-se que os sentidos subjetivos relacionados ao cuidado com o processo formativo do discente são alimentados pela produção subjetiva de ruptura com o sistema hegemônico de verticalização nas relações de orientação, sendo a qualidade dessa relação, para o professor, essencial para realização do trabalho;
- A produção subjetiva de reconhecimento da competência acadêmica se relaciona-se com o sentido de cuidado com o processo formativo do discente, que também participa das produções relacionadas à disponibilidade de aprender, que participa do sentido de ruptura um sistema hegemônico de orientação.

A partir da análise das relações recursivas entre os indicadores de sentidos subjetivos relacionados à orientação e à docência, pode-se reconhecer a configuração subjetiva da docência como um trabalho complexo, não sendo uma aptidão particular, mas, sim, um exercício de disposição de ensinar e aprender que se estabelece nas ações e relações pedagógicas e que interage com o processo de orientação através da pesquisa. É por esse caminho que a profissão docente vai se estabelecendo, também constituída por sentidos subjetivos de orientação. Da mesma forma, a configuração subjetiva da orientação constitui-se como processo que não está posto, mas, sim, que vai sendo construído a partir de uma relação

que permita ao orientando ter voz na sua constituição como acadêmico e que se desenvolve a partir do respeito às diferenças e aos ritmos do orientando ao longo desse seu processo de formação.

A seguir, é apresentado o mapa mental da construção interpretativa do professor João, que apresenta a indissociabilidade entre os sentidos subjetivos de docência e orientação para a configuração subjetiva da atuação profissional docente, caracterizando, assim, um processo singular das produções subjetivas desse professor.

Figura 3
Relação entre as produções subjetivas do professor João



Fonte: Elaboração da autora

A partir da Figura 3, em relação ao professor João, é possível observar que:

- Os sentidos subjetivos relacionados ao estímulo e ao incentivo para a atuação no programa ProfEPT relaciona-se ao sentido subjetivo ligado ao enfrentamento para o reconhecimento do seu trabalho no ProfEPT pelas demais instâncias do IFB, já

que o professor sinaliza que há esse processo junto a outros professores – além da gestão, que sempre coloca empecilhos para que isso aconteça. Dessa forma, os sentidos relacionados ao enfrentamento para o trabalho no ProfEPT também alimentam e são alimentados pelos sentidos relacionados ao estímulo;

- Da mesma forma, os sentidos subjetivos relacionados ao enfrentamento relacionam-se recursivamente com os sentidos de comprometimento com o programa, com os estudantes e com seus pares docentes do programa, e possibilitam a produção de sentidos subjetivos relacionado à empatia, que vai participar dos sentidos relacionados ao enfrentamento para a atuação no programa;
- Os sentidos subjetivos relacionados ao reconhecimento da sua competência profissional para atuar no mestrado no ProfEPT participa da produção de sentidos relacionada ao enfrentamento e ao comprometimento, como, também, é alimentado por esse sentido subjetivo;
- Os sentidos subjetivos relacionados ao cuidado com o discente no processo formativo relacionam-se com as produções subjetivas de comprometimento e empatia, uma vez que a empatia leva ao comprometimento, são expressos na escuta sensível do professor João com seus orientandos;
- Os sentidos subjetivos relacionados à empatia também se apresentam na produção dos sentidos subjetivos de preocupação com a entrada de novos docentes no programa, que também participam dos sentidos relacionados ao comprometimento e expressam-se na dedicação do professor João na sua atuação profissional;
- Os sentidos subjetivos relacionados à reflexividade possibilitam a produção dos sentidos subjetivos relacionados ao comprometimento, ao reconhecimento da competência profissional, do cuidado com o processo formativo do outro, de empatia e de preocupação, para que outros docentes possam atuar no ProfEPT;

- Os sentidos subjetivos relacionados à reflexividade expressam-se nas novas formas de pensar e realizar o trabalho de docência e orientação no ProfEPT, alimentado pela produção subjetiva dos demais sentidos subjetivos.

A pesquisadora deixa destacado, aqui, que na construção interpretativa dos sentidos subjetivos do professor João, em alguns momentos, a docência apresentava-se com mais força na produção dos sentidos subjetivos e, em outros, os sentidos subjetivos de orientação apresentavam-se com mais força; porém, todos os indicadores culminaram na interpretação de que o professor João configura a atuação profissional docente pela unidade docência-orientação, que não se produz por subjetivações distintas, mas, sim, pela subjetivação da atuação profissional docente. A atuação profissional docente é composta pela unidade docência-orientação, que se constituem como duas frentes que possuem características próprias, que não são colocadas de forma estanques ou separadas, mas complementares.

Assim, a atuação profissional docente é configurada como uma conquista devido a todo o esforço desempenhado para a sua formação acadêmica e o seu comprometimento com a instituição, com o programa ProfEPT e com os discentes, que possibilita o aprendizado de uma nova forma de pensar a pesquisa e de produzir conhecimento. Na unidade docência-orientação, a docência está como o espaço de aprendizado contínuo proporcionado pelas formas de relações coletivas de trabalho, e a orientação está como uma relação profissional de produção acadêmica conjunta, em que o orientador conduz o trabalho de forma respeitosa e cuidadosa para com os orientandos, com foco em todo o processo formativo.

Ao logo do processo interpretativo das informações dos dois professores participantes da pesquisa, ficou marcada a forma como o social, representado pelas dinâmicas relacionais dos participantes com os orientandos e os pares docentes do programa, bem como pelo clima colaborativo gerado pela coordenação do curso, constitui um nível de subjetividade – subjetividade social – que integra a constituição subjetiva individual. Os docentes trazem para

suas atuações profissionais seus valores e referências produzidas ao longo das experiências vividas e encontram na atividade de orientação e da docência a possibilidade de um tensionamento capaz de gerar processos reflexivos em relação à sua prática pedagógica.

O presente estudo se utilizou-se das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva para discutir como essas produções subjetivas, que são produzidas ao longo da experiência da vida acadêmica dos participantes, e que são tensionadas pelas condições que se apresentam no programa de pós-graduação *stricto sensu* ProfEPT, possibilitam posicionamentos frente ao trabalho de docência e orientação que rompem com o que é hegemonicamente apresentado nos programas de pós-graduação.

Legitima-se o conhecimento produzido a partir da construção do modelo teórico que se caracteriza pelos posicionamentos e decisões tomados ao longo da pesquisa, pois, como processo dialogado, as informações foram sendo construídas e interpretadas, o que possibilitou gerar novas ideias que foram levando ao aprofundamento das hipóteses de configuração subjetiva tanto da docência como da orientação, com ambos os participantes. Como pesquisadora, é importante frisar que os processos de subjetivação também participaram na construção do modelo teórico, uma vez que expressou a construção das significações sobre o problema pesquisado, como escreve González Rey:

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas está integrada em um sistema cuja inteligibilidade é produzida pelo pesquisador (2005, p.103).

O modelo teórico da tese centrou-se em demonstrar o processo recursivo das produções subjetivas da docência e da orientação apresentando, a partir de seu caráter histórico, como os docentes participantes da pesquisa singularizam as experiências de forma única, perpassada por valores, crenças, expectativas que se apresentam no contexto social do IFB e do ProEPT e

que, em cada indivíduo, na produção da sua subjetividade, atualiza-se na experiência presente. A partir do modelo teórico, a pesquisadora defende a tese de que **os sentidos subjetivos produzidos em torno da docência também participam como sentidos subjetivos na configuração subjetiva de orientação, assim como os sentidos subjetivos produzidos em torno da orientação participam como sentidos subjetivos na configuração subjetiva da docência, estabelecendo um processo recursivo nos processos de subjetivação.** A tese é sustentada pelos seguintes argumentos:

- A dimensão recursiva da produção de sentidos subjetivos está na capacidade reflexiva crítica da própria atuação profissional docente, bem como no compromisso social com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes do ProfEPT;
- Os sentidos subjetivos produzidos na experiência de docência e orientação, em diferentes contextos de pós-graduação, também participam da produção subjetiva social do espaço do ProfEPT;
- As condições estruturais didático-pedagógica do ProfEPT possibilitam processos relacionais que geram uma organização recursiva na produção de sentidos subjetivos;
- Aspectos da subjetividade social do ProfEPT possibilitam uma organização recursiva na produção de sentidos subjetivos e que se apresentam em ambos os professores participantes.

Nesse sentido, demarca-se que a organização recursiva na produção subjetiva de docência e orientação não se apresenta de forma aleatória e generalizada, mas sim na experiência no ProfEPT, que possibilita uma retroalimentação das produções subjetivas e a mantém viva, de modo que uma ação contribui com outra ação a partir de um processo reflexivo. Destaca-se a importância do elemento da reflexividade crítica que se fez presente em

toda a construção interpretativa, reconhecendo que a docência e a orientação no ProfEPT conservam suas práticas diferenciadas; porém, é necessário pensar na indissociabilidade entre as produções subjetivas de docência e de orientação. A capacidade reflexiva é um elemento central para explicar a recursividade que se apresenta no processo de produções subjetivas.

6. Considerações finais

O reconhecimento de como estão constituídas as configurações subjetivas da orientação e da docência pode contribuir para o desenvolvimento de programas de formação que reconheçam e incluam o tensionamento reflexivo dos orientadores para identificarem nuances de como sua subjetividade individual está permeando a orientação e atuando na subjetividade individual dos seus orientandos.

No ProfEPT, trata-se de desenvolver um trabalho acadêmico no qual o orientando e as suas necessidades profissionais sejam o foco da pesquisa, tendo como consequência um produto educacional que seja relevante e que possa contribuir para a melhoria profissional do orientando, ao mesmo tempo em que se abre a possibilidade de uma contínua aprendizagem por parte do docente-orientador no processo de formação de novos pesquisadores. A pesquisadora destaca que a subjetividade individual, analisada na dimensão da configuração subjetiva da orientação e da docência, não se constitui e se desenvolve isolada do contexto social. Nos docentes pesquisados, a forma como a configuração subjetiva da orientação e a configuração subjetiva da docência estavam constituídas deu indicativos de ser favorecedora da orientação e da docência – em situações opostas, a ausência desse tensionamento reflexivo pode ser geradora de danos ao processo.

Vale destacar que a metodologia de construção dialógica das informações permitiu ao participante analisar sua trajetória como orientador de outros programas de pós-graduação e o processo de mudanças nos posicionamentos e condução dos trabalhos na vida profissional na atualidade, fortalecendo o valor do tensionamento reflexivo e sua potencialidade desenvolvimental, que podem ser utilizadas em contextos voltados à formação do orientador.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à valorização da coletividade na organização pedagógica dos cursos, reconhecendo as expertises individuais dos docentes e dos discentes para que se reconheçam mutuamente incluídos no processo. Para além da qualidade

das ações desenvolvidas num contexto formativo, a qualidade das relações possui lugar de destaque, pois atuam diretamente na implicação emocional dos estudos, mobilizando a produção de sentidos subjetivos favorecedores do processo acadêmico de aprendizagem e desenvolvimento.

Destaca-se também que a complexidade das produções subjetivas individuais do professor pode encontrar na atividade de orientação a possibilidade de um tensionamento capaz de gerar processos reflexivos em relação à sua prática pedagógica como docente. Na revisão da literatura apresentada no início desta tese, foi identificado que a subjetividade produzida pelo professor nas suas experiências de atuação profissional como docente-orientador, além de sua permeabilidade no fazer pedagógico mais amplo, ainda são um assunto pouco pesquisado e discutido entre aqueles que estão produzindo conhecimentos científicos sobre a temática da orientação no ensino superior, especificamente na pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, pode-se compreender que a produção subjetiva individual, além de estar transversalizada por produções que são construídas no coletivo do ProfEPT, dando um caráter específico ao seu trabalho como docente-orientador, também pode perpassar a configuração subjetiva da docência, sendo que essa relação poderá ser investigada em pesquisas futuras.

Pretende-se devolver os resultados da pesquisa ao Instituto Federal de Brasília por meio de palestras, participação em eventos científicos e publicações de artigos na Revista Eixo IFB e nas demais do gênero, como, também, por meio de cursos de extensão que possam implicar os docentes na reflexão das práticas de orientação e docência em outros níveis de ensino ofertados pelo IFB.

Por fim, a pesquisadora acredita que esta tese trará um novo olhar para as ações e relações do processo de orientação e docência, assim como para o próprio processo de formação de professores, proporcionando aprendizados e reflexões que podem oportunizar compreender os recursos implicados no processo de desenvolvimento dos envolvidos.

Referências

- Almeida, M. I. de. (2012). *Formação de professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.
- Arruda, T. S. (2014). *A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C.; Dessen, M. A.; Chagas, J. (2005). A ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: Dessen, Maria Auxiliadora; Costa Junior, Anderson Luiz.(Orgs). In: *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, p. 19-36.
- Barreto, M. Oliveira. (2009). Profissionalização continuada de professores da Pós-Graduação Stricto sensu como meio para a aprendizagem de uma práxis pedagógica criativa. In: Mitjás Martínez, Albertina e Tacca, Maria Carmen Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas-SP: Alínea.
- Bianchetti, L.; Machado, A. M. N. (2002). Apresentação. In: Bianchetti, Lucídio ; Machado, Ana Maria Netto. *A Bússola do escrever*. São Paulo: Cortez, p.13-25.
- Bianchetti, L. (2022). *Da busca e da constituição de uma temática de pesquisa: orientação e escrita de dissertações e teses*. Resenhas educativas/education review, v. 29, p. 3612-3651.
- _____(2021). A orientação coletiva na pós-graduação stricto sensu: o pioneirismo de Dermeval Saviani. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1, 2021.
- Bolzan, D. P. V.; Isaia, S. M. de A. (2010). Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos de profissionalidade. *Revista Diálogo educacional*. Curitiba, v. 10, n. 29, p 13-26.
- _____. (2006) Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. In; MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. vol. 2. Brasília: INEP, p. 378.

- Bolzan, D.P.V; Cunha, M. I. da; Powaczur, A. C. (2022). Docências e movimentos formativos: desafios e tensões na prática pedagógica. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 8, p. 01-22.
- Branco, A.; Madureira, A.F. (2008). Dialogical self in action: the emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios de Psicología* (Ed. impresa), v. 29, p. 319-332, 2008.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96*. Brasília. MEC.
- Costa, F. J.; de Sousa, S. C.T. e Silva, A.B. (2014). *Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação*. RBPG, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823 – 852.
- Cunha, M.I.da. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Revista Educação*. Porto Alegre, ano 27, n. 3 (54), p. 525-536.
- _____. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Revista Educação* (PUCRS. Online), v. 41, p. 6-11.
- Dessen, M. A.; Bisinoto, C. (2014) Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: as bases para o diálogo multidisciplinar. In: Dessen, M. A.; Maciel, D. A. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano. Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá. p. 27-69.
- Dos Santos Lima, D.; Andreatta-da Costa, L. (2017). A formação docente em programas de pós-graduação em Engenharia de uma universidade federal brasileira: diagnóstico e perspectivas. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 14, n. 33.
- Garcia, J. B.; Cunha, M. I. da. (2022). O contexto da pós-graduação stricto sensu no âmbito da formação pedagógica e a formação docente em Ciências Biológicas: o que revela a produção acadêmica. *Educação* (Santa Maria. Online), v. 47, p. e-44/1, 2022.
- González Rey, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: Simão, Livia Mathias; Mitjans Martínez, Albertina (orgs.). *O*

Outro no Desenvolvimento Humano – diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia. SP: Thompson. 2004, p. 1 – 27

González Rey, Fernando; Mitjás Martínez, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, v. 13, 2017, p. 3-20.

González Rey, F. L. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ.

_____. (2005). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. Em: Mitjás Martínez, Albertina e Tacca, Maria Carmen Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas-SP: Alínea.

González Rey, F. e Mitjás Martínez, A. (2017a). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Alínea.

_____. (2017 b). El desarrollo de la subjetividade: uma alternativa frente a las teorías del desarrollo humano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. V. 12, n. 2.

Halse, C, & Malfroy, J. (2010) *Retheorising doctoral supervision as professional work* in *Studies in Higher Education* vol. 35, Issue 1 pages 79-92.

Horta, J. S. B. (2002). Prefácio. Em: Bianchetti, Lucídio e Machado, Ana Maria Netto. *A Bússola do escrever*. São Paulo: Cortez, p.10.

Jones, M. (2013) Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies* Volume 8.

Libâneo, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In Pimenta, S. G. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127-158.

- Machado, A. M. N.(2000). A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre , nº 13.
- Machado, A. M.N e Quixadá Viana, C. (2010). Peculiaridades do trabalho de orientação na Pós-Graduação: como se formam orientadores. Em: *Docentes para a educação Superior: processos formativos*. Brasília, Papyrus, p. 57 – 84.
- Madeira-Coelho, C.;Vaz, L. e Kaiser, P. N.de.(2019). A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. Em: Rossato, Maristele e Peres, Vannúzia Leal Andrade. Curitiba: Appris. P.69 – 88.
- Massi, J. e Giordan, M. (2017). *Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional*. RBPG, Brasília, v. 14.
- Mazzilli, S. (2008). O papel da orientação na formação de pesquisadores em Educação. In: *Reunião anual da ANPED*, 31., 2008, Caxambu. Anais Caxambu: Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação p. 1- 12.
- Melo, G. F e Campos, V. T. B. (2019). Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n.173, p. 44-63.
- Mitjás Martínez, A. (2009). Processos de Aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In: Mitjás Martinez, Albertina. e Tacca, Carmen (Org.) *A complexidade da aprendizagem- destaque ao ensino superior*. SP: Alínea. p. 213-261.
- Mitjás Martínez, A.; González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar - avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. 1. ed. São Paulo: Cortez.
- Mitjás Martínéz, A.; González Rey, F. e Puentes, R. V. (2019). *Epistemologia qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia, MG. EDUFU.
- Mitjás Martínez, A. (2020). A subjetividade social: desafios de um conceito. Em: Mitjás Martínez, Albertina; Valdés-Puentes, Roberto e Tacca, Maria Carmem. *Teoria da subjetividade: discussões teóricas e metodológicas*. Campinas-SP: Alínea.

- Morin, E. (2003). *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina. 2ª edição.
- _____ (2005). *O Método 3: conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre. Sulina. 3ª edição.
- Morin, E.; Moigne, J.L.L. (2002). *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar Falci. São Paulo: Peirópolis.
- Morales, V.; Moura, A. (2020). Intersecção entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 16, n. 35, p. 1-31.
- Oliveira, C. T. (2018). *A subjetividade social da sala de aula e criatividade na aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. das G. C. (2014). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pulino, L. H. (2001) *Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão*. Nº.73, vol 18. 29-40.
- Quixadá Viana, C. M. Q. (2008). A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. *Linhas Críticas Brasília* v. 14, n. 26,p. 93 - 109.
- Quixadá Viana, C. M. Q.; Veiga, I. P. A. (2007) Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? In: *Reunião anual da ANPED*, 30., 2007, Caxambu. Anais Caxambu: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.p. 1 - 17.
- Quadros, A. L.; Martins, D. C. da S.; Silva, F. C.; Andrade, F. P.; Silva, G. de F.; Alene, H. G. e Tristão, J. C. (2017). As concepções sobre a docência em química de estudantes de um programa de pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 17.
- Rossato, M. & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In: Rossato, Maristela & Leal Andrade Peres, Vannúzia (orgs). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Appris.

- Rossato, M.; Ramos, Wilsa. La subjetividad en los procesos de desarrollo de lo humano: complejidades y desafíos en la obra de Fernando González Rey, *Revista de Psicología*, V. 1, p. 1, 2020.
- Saviani, D. (2002). A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. Em: Bianchetti, Lucídio; Machado, Ana Maria Netto (org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez, p.135 – 163.
- Saviani, D. (2017). A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional, *Revista Argumentos Pró-educação*. v. 2, n. 4 p. 3-19.
- Scoz, B. J. L. (2009). Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. Em: Mitjans Martínez, Albertina e Tacca, Maria Carmen Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas-SP: Alínea.
- Sudero, D. (2017). Presentación del artículo: El desarrollo de la subjetividade: uma alternativa frente a las teorías del desarrollo humano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación e Desarrollo Humano*. V. 13, n. 2.
- Tacca, M. C. (2000). *Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Torres, J. F. P. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da teoria da subjetividade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília.
- _____ (2019). A relação orientador-aluno na formação doutoral: uma aproximação a partir da teoria da subjetividade. Em: Rossato, Maristela; Peres, Vannúzia Leal Andrade. *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Appris.
- _____. (2021). O diálogo a três vozes na obra de González Rey: ontologia, epistemologia e método. In Martínez, Albertina Mitjans; Tacca, Maria Carmem Vilela Rosa & Puentes, Roberto

Valdéz. *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas: Alínea.

Veiga, I. P. A.; da Silva, E. F.; Xavier, O.S. e Fernandes, R. C. de A. (2012). *Pós-Graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a Educação Superior*. Em: D'Ávila, Cristina Maria e Veiga, Ilma Passos Alencastro. Brasília, Papirus, p. 100-129.

Vosgerau, D. S R.; Romanowski, J. P.. Estudo de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogos Educacionais*. V. 14, n. 41, p. 165-189.

Apêndices

Apêndice 1 – Roteiro das dinâmicas conversacionais

1ª dinâmica conversacional

- História de vida;
- Formação profissional;
- História de atuação profissional;
- Entrada para a Educação Profissional;
- Atuação na Educação Profissional;
- Atuação no Mestrado Profissional – ProfEPT;
- Formação continuada.

2ª dinâmica conversacional

- O trabalho como orientador.

3ª dinâmica conversacional

- Avaliação do processo de orientação.

Apêndice 2 – Roteiro de observação

1 – Observação dos encontros de formação entre os docente-orientadores do curso

- Conteúdo dos encontros de formação;
- Qual a dinâmica desses encontros;
- Há partilha de experiências e reflexão sobre o próprio mestrado e o trabalho de orientação;
- Há estudo de caso dos processos de orientação;
- Trabalhos e atividades propostos aos grupos;
- Relacionamento com os outros docentes-orientadores e coordenação do curso.

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**A recursividade nas produções subjetivas de docência e orientação de professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Stela Martins Teles. O nosso objetivo é compreender e explicar o desenvolvimento subjetivo dos professores que atuam como orientadores no mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). A sua participação será através das entrevistas semi-estruturadas, das rodas de conversa e das observações nos encontros de orientação e formação. O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder ou participar de qualquer procedimento e de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a). Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. Os resultados da pesquisa farão parte da tese de doutorado que estará disponível na Biblioteca Central da Universidade de Brasília, por meio físico e digital, assim como a tese de doutorado ficará disponível na Biblioteca do IFB, Campus Samambaia. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora. Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: Stela Martins Teles, celular (61) 992322663 no horário 9h00min às 17h00min ou email (stela.teles@ifb.edu.br). Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa, podem ser obtidos através do telefone: (61)3107-1592 ou e-mail: cep_chs@unb.br ou ainda no endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de Atendimento: 14h às 20h.