



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

DINÂMICAS DE IDENTIFICAÇÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM TRANSIÇÃO

Thais Lanutti Forcione

Brasília, março de 2018.



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

DINÂMICAS DE IDENTIFICAÇÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM TRANSIÇÃO

Thais Lanutti Forcione

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbatto

Brasília, março de 2018

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

Fd Forcione, Thais Lanutti
DINÂMICAS DE IDENTIFICAÇÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM
TRANSIÇÃO / Thais Lanutti Forcione; orientador Silviane
Barbato. -- Brasília, 2018.
106 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasilia,
2018.

1. dinâmicas de identificação. 2. posicionamento. 3.
identidade. 4. produção de significados. 5. multimétodo. I.
Barbato, Silviane, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Tese de doutorado aprovada pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato - Presidente
Universidade de Brasília - Brasil

Profa. Dra. Maria Fernanda González
Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília - Brasil

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília - Brasil

Profa. Dra. Rossana Mary Fugarra Beraldo – Suplente
Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura – Universidade de Brasília e
Università Degli Studi di Parma - Itália

Brasília, março de 2018

AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos neste momento é difícil. Foram quatro anos de muito trabalho e esforço, de transições pessoais e profissionais, de ruptura e crise. Agradeço a essas situações porque aprendi a ser uma pessoa melhor, resiliente e determinada. Esta experiência me ajudou na identificação dos verdadeiros valores da vida, no que realmente é importante. E, colaborou para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na aquisição de novos conhecimentos e na forma de regular meus sentimentos. Além dessas significações nas interpretações de mim, esses quatro anos contribuíram nas decisões futuras.

As produções da minha trajetória pessoal e profissional não teriam acontecido sem o outro social. O quem é esse outro? Eu diria que “O outro” é a pessoa que me posiciona e permite que eu o posicione e, assim percebo quem sou e tomo consciência do mundo ao meu redor “através dos olhos do outro”. É nesta dialética entre o eu e o outro que este trabalho foi sendo construído, na e pela reflexão, negociação e diálogos que travei comigo, com meu grupo de pesquisa, com os teóricos aqui citados e com minha supervisora.

Silviane Barbato, agradeço pelo suporte nas interlocuções e quero dizer que entre crises e rupturas em nossas diversas transições, signifiquei, e essa troca foi fundamental para minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

“O outro” também são meus amigos de trabalho, de infância, amigos que fiz durante esse tempo e outros que me afastei. São as pessoas que entraram e saíram da minha vida, simplesmente para cumprir sua missão: me tornar melhor. São meus familiares, primos, tios, pais, sobrinhos, irmãos. “O outro” que mais contribuiu nesta tese são vocês Sueli Lanutti, Camila Lanutti e Giovanna Lanutti, que souberam administrar minha ausência com tanto amor e compreensão, e que por diversas vezes, souberam suportar a saudade que sentiam enquanto eu estudava, escrevia e me refazia. Vocês me acolheram, acalentaram, sustentaram e me apoiaram neste desafio. Estiveram comigo ao longo dessa jornada, abrindo mão dos próprios desejos para viverem comigo a produção e concretização do sonho de ser doutora.

Agradeço também à outra metade do meu coração, que, para me apoiar, além de cuidar do meu bem-estar e dos meus sentimentos, com toda sensibilidade que lhe é pertinente, abria um livro e o lia ao meu lado, simplesmente para se fazer presente e me fazer companhia durante o processo solitário de escrever uma tese. *Meu melhor amigo é o meu amor.* # 🌱 🌻 🤍

E, por fim, ao Espírito Santo. Meu consolo nas horas difíceis, companheiro e inspiração.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
Dinâmica de Identificação em Contextos Profissionais em Mudança	15
A Narrativa na Dinâmica de Posicionamento e Produção de Significados.....	22
Multimétodos na Teoria Fundamentada.....	26
MÉTODO	31
Contexto Organizacional.....	31
Participantes	33
Instrumentos e Materiais	33
Procedimentos Éticos	34
Procedimento de Produção dos Dados	34
Procedimentos de Análise	40
RESULTADOS	42
Vanessa – Trajetória profissional	42
Vanessa – Dinâmica de Posicionamento e Sentidos	46
Vanessa – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas.....	49
Letícia – Trajetória Profissional.....	55
Letícia - Dinâmica de Posicionamento e Sentidos	57
Letícia – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas	60
Rubens – Trajetória Profissional	64
Rubens - Dinâmica de Posicionamento e Sentidos	67
Rubens – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas	70
Síntese dos resultados – Vanessa, Letícia e Rubens	75
DISCUSSÃO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
Anexos	102
Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Etapa 1	102

Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Etapa 2.....	103
Anexo III – Solicitação cartas – Etapa 1	104
Anexo IV – Solicitação cartas – Etapa 2.....	105
Anexo V – Solicitação cartas – Etapa 3	106

Forcione, T. L. (2018). Dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição. Brasília: Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição de três profissionais de uma instituição pública brasileira. Em perspectiva culturalista, a Psicologia do Desenvolvimento está interessada em momentos de crise e de ruptura. Os participantes são de diferentes faixas etárias, possuem entre 5 a 10 anos de trabalho, e que participaram de cursos de formação continuada em serviço. Optamos pelo uso de multimétodos em estudo longitudinal, havendo aproximação de campo com a Teoria Fundamentada (TF). O estudo ocorreu em três Etapas, a primeira fase de coleta foi realizada durante o mestrado, e a segunda e terceira fases foram realizadas no segundo e quarto ano de doutorado. Os multimétodos possibilitaram a triangulação produzida na sequência de entrevistas individuais, com narrativa aberta seguida por entrevista episódica mediada por objetos e/ou imagens. Finalizamos a coleta de cada Etapa com a escrita de cartas o que possibilitou a expressão de interpretação pessoal e o deslocamento de posicionamentos pelos participantes. Utilizamos a análise dialógica temática e análise pragmática do discurso. Os resultados indicaram que nas trajetórias profissionais dos participantes haviam pontos de mudança materializados por crises e rupturas que produziram reflexividade e transformações na atuação profissional. As mudanças geraram momentos de instabilidade nas trajetórias profissionais provocando processos dinâmicos em ambivalências, produzindo novas agencialidades. Na dinâmica do posicionamento, as ações foram energizadas por emoções e se qualificaram, atualizando nas três Etapas de coleta os sentidos do fazer profissional. Na Etapa 1, a instituição passara por mudanças em sua educação corporativa com a introdução de novas ferramentas nos cursos na UC. A inovação provocou impacto nesses profissionais produzindo tensão, a qual foi direcionada para mobilização do participante em atuar profissionalmente, filiando o aspecto pessoal ao profissional (profissional-pessoal). Na Etapa 2, identificamos ênfase no buscar conhecimento para desempenhar atividades cotidianas, atuando em nível profissional com orientações pessoais, visando equilíbrio pessoal-profissional. Na Etapa 3, as tomadas de decisão sobre produção de conhecimento e ascensão na carreira atuam na regulação das experiências pessoais, filiando o profissional ao pessoal (pessoal-profissional). Concluímos que as dinâmicas de identificação foram tecidas na produção de significados em interações e reflexividades no presente, energizando ações orientadas por sentidos que atualizam os significados sobre práticas pessoais em formação continuada em serviço em dinâmicas de irisação identitária, no jogo de aproximação e distanciamento em intersubjetividades.

Palavras-chave: dinâmicas de identificação, posicionamento, identidade, produção de significados, multimétodo.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the dynamics of identification in the professional trajectory in transition of three professionals of a Brazilian public institution. From a cultural perspective, Developmental Psychology is interested in times of crisis and rupture. The participants are of different age groups, with 5 to 10 years working experience, and have attended continuing education courses in their workplace. We opted for the use of multimethods in a longitudinal study, with field approximation with Grounded Theory (GT). The study took place in three stages, the first phase of data collection was carried out during the author's master's degree, and the second and third phases were carried out in the second and fourth year of her doctorate. The use of multimethods enabled the triangulation produced in the sequence of individual interviews, with open narrative followed by episodic interview mediated by objects and / or images. We finished the data collection of each stage with the writing of letters which enabled the expression of personal interpretation and the displacement of positions by the participants. We use thematic dialogic analysis and pragmatic discourse analysis. The results indicated that in the professional trajectories of the participants there were points of change materialized by crises and ruptures that produced reflexivity and changes in the professional performance. The changes generated moments of instability in the professional trajectories provoking dynamogenic processes in ambivalences, producing new agencies. In the dynamics of the positioning, the actions were energized by emotions and qualified, updating in the three stages of data collection the senses of professional doing. In stage 1, the institution had undergone changes in its corporate education with the introduction of new tools in the courses at the CU. Innovation has had an impact on these professionals producing tension, which was directed to the mobilization of the participant in acting professionally, linking the personal aspects to the professional (professional-personal). In step 2, we identified an emphasis on seeking knowledge to perform daily activities, acting on a professional level with personal orientations, aiming at personal-professional balance. In step 3, decision making on knowledge production and career advancement regulate personal experiences, linking the professional to the personal (professional-personal). We conclude that the dynamics of identification were woven into the production of meanings in interactions and reflexivities in the present, energizing actions oriented by senses that update the meanings about personal practices in continued formation in service in dynamics of identity irisation, in the game of approximation and distance in intersubjectivities.

Keywords: identity dynamics, positioning. identity. meaning production. multimethod.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Significados produzidos	12
Tabela 2. Informações sobre os participantes	33
Tabela 3. Instrumentos utilizados nas três Etapas	33
Tabela 4. Informações sobre a primeira entrevista na Etapa 1	35
Tabela 5. Informações sobre a segunda entrevista na Etapa 1	36
Tabela 6. Informações sobre a primeira entrevista na Etapa 2	37
Tabela 7. Informações sobre a segunda entrevista na Etapa 2	37
Tabela 8. Informações sobre a terceira entrevista na Etapa 2	38
Tabela 9. Informações sobre a entrevista na Etapa 3	39
Tabela 10. Tempo das entrevistas e quantidades de cartas nas 3 Etapas	39
Tabela 11. Vanessa – Significados e sentidos do ser profissional	48
Tabela 12. Vanessa – Objetos escolhidos para as entrevistas	51
Tabela 13. Passado, presente e futuro da UC interpretados por Vanessa.....	52
Tabela 14. Vanessa – Posicionamento como gestor - carta 2.....	53
Tabela 15. Vanessa – Relação entre a UC e sua trajetória profissional – carta 3.....	54
Tabela 16. Letícia – Significados e sentidos do ser profissional.....	59
Tabela 17. Letícia – Objetos escolhidos para as entrevistas	61
Tabela 18. Letícia – Relação entre a UC e sua trajetória profissional – carta 3.....	64
Tabela 19. Rubens – Significados e sentidos do ser profissional.....	69
Tabela 20. Rubens – Objetos escolhidos para as entrevistas.....	71
Tabela 21. Rubens – Como era, como é e como deveria ser a UC – carta 1.....	72
Tabela 22. Rubens – Posicionamento como gestor – carta 2	73
Tabela 23. Pontos de mudança de Vanessa, Letícia e Rubens (sintético).....	75
Tabela 24. Dinâmica de Posicionamento e Sentidos de Vanessa, Letícia e Rubens (sintético).....	76

Tabela 25. Objetos – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas de Vanessa, Letícia e Rubens (sintético).....	76
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Nuvens Iridescentes	20
Figura 2. Iridescent Nebula	21
Figura 3. Vanessa - Trajetória Profissional	43
Figura 4. Vanessa – Dinâmica de posicionamento e sentidos.....	46
Figura 5. Letícia - Trajetória profissional	55
Figura 6. Letícia - Dinâmica de posicionamento e sentidos.....	58
Figura 7. Rubens - Trajetória profissional	65
Figura 8. Rubens - Dinâmica de posicionamento e sentidos.....	67
Figura 9. Triangulação	83

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar as dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição de três profissionais de uma empresa pública. O interesse pelo estudo foi permeado pelo cenário de mudanças no mercado de trabalho que exige a adaptação do profissional ao ambiente dinâmico produzido no capitalismo. A suposição geral é que os sentidos que orientam as trajetórias em transição, dos profissionais da empresa pública em estudo, se atualizam nas negociações de significados, em contextualização produzidas nas tensões em jogos de aproximação e distanciamento em posicionamentos.

Optamos pelo uso de multimétodos em estudo longitudinal, havendo aproximação de campo com a Teoria Fundamentada (TF), que nos permitiu tomadas de decisão ao longo da pesquisa e possibilitou avançar teoricamente, identificando a dinâmica que denominamos Irisação Identitária. A aproximação da TF como recorte metodológico fundamenta-se na possibilidade de descobrir e/ou produzir modelos conceituais que expliquem o fenômeno a ser estudado (Martínez Pérez, Mubanga Aznar, & Bagnol, 2015) e abre perspectivas para o aprofundamento dos conceitos que foram elaborados durante o andamento da pesquisa, gerando refinamento conceitual e o avanço das reflexões.

A Psicologia do Desenvolvimento estuda os processos de mudança e transição no ciclo de vida, no desenvolvimento no plano ontológico, considerando o contexto histórico, cultural e social onde esse atua. O sujeito desenvolve-se em interação com os outros sociais e as práticas culturais são resultado de convencionalização de campo simbólico e semiótico em um sistema que é psicológico (Vygotsky, 1989a, 1989b, 2002). Os objetos culturais são continuamente transformados e atualizados pelos sujeitos na interação com o outro (Valsiner & Rosa, 2007) na relação intersubjetiva, na dialética entre mente e cultura (Beraldo, Ligorio, & Barbato, 2017c).

Os processos de mudança e transição, na perspectiva do desenvolvimento, estão relacionados a momentos de crise e de ruptura, em que é gerada a responsividade, o sujeito reage em resposta as novidades, diferenciações no sistema semiótico e simbólico que está em constante transformação. A experiência mediada por objetos entre sujeitos promove, então, a produção e atualização de significados na situação vivida produzindo interpretações diferenciadas de si em experiências que podem ser reconstruídas por meio de narrativas (Carlucci, Barbato, & Carvalho, 2011; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016).

A revisão da literatura avançou juntamente com o planejamento e execução da coleta de dados e produziu interpretações e teorizações que estruturam esta pesquisa. O processo dialético na análise dos dados coletados e a fundamentação teórica possibilitou a identificação de dinâmicas concretizadas entre as identidades em processos de posicionamentos pelos participantes por meio do jogo de

aproximação e distanciamento ocasionado por atos de identificação, o qual chamamos irisação identitária. Os processos de identificação entrelaçam-se em fronteiras que atuam nos posicionamentos entre sujeitos, permitindo negociações nas intersecções das identidades em multiplanos durante a contextualização. Nas hibridizações entre passado-presente-futuro, pode-se imaginar espaços comuns que podem indicar diferentes qualidades e intensidades, ser momentaneamente monológicos, mas que logo entram em dialogia modificando-se (Barbato, Mieto, & Rosa, 2016).

Identificamos que o aprofundamento sobre dinâmicas na trajetória profissional seria uma oportunidade de estudo a fim de depreender a produção dos significados por profissionais, que utilizam tecnologias da Educação a Distância (EaD) para sua formação profissional em serviço. Revisitamos as informações da nossa dissertação sobre esse tema e decidimos pelo estudo longitudinal, tendo como Etapa 1 do estudo de doutorado, os dados coletados com os mesmos participantes na pesquisa do mestrado (Forcione, 2013), cujo objetivo era identificar os significados produzidos por profissionais em relação à formação continuada em processos mediados por tecnologias da EaD.

Na Etapa 1, que ocorreu durante a pesquisa de mestrado (Forcione, 2013), identificamos e analisamos significados produzidos sobre as políticas educacionais que definiam caminhos para a formação profissional em serviço. Verificamos a produção de significados similares e outros diferentes, cada participante interpreta o outro e o mundo de acordo com suas experiências, crenças e valores. Naquela ocasião, os três participantes interpretavam as metas organizacionais como sendo a principal necessidade quanto à qualificação profissional, diferenciando-se nos demais significados produzidos, conforme Tabela 1.

Tabela 1. *Significados produzidos*

Participante	Significados reguladores das narrativas e argumentações
Vanessa	Meta, escolha individual, responsabilidade, necessidade de transformação.
Letícia	Meta, estímulo, efetividade.
Rubens	Meta, aprender, afeto ao trabalho.

Fonte: estudo do mestrado (Forcione, 2013)

As interpretações dos profissionais sobre o processo de formação continuada pela EaD corroboraram com nossas interpretações: a produção de significados é tecida na interação e na reflexividade na contextualização. Naquela Etapa, inferiu-se que os significados eram diferentes devido aos processos individuais de identificação com fatores pessoais e profissionais marcados nos posicionamentos, ao longo da história de vida e no contexto social (Langenhove & Harré, 1999). Na Etapa 1, também foi verificada a existência de ambivalências entre os significados produzidos pelos participantes e documentos que parametrizavam as políticas educacionais. A ambivalência é entendida

como tensão produzida entre vetores com direções, sentidos em diferentes níveis de significação “em que cada nova contextualização, o signo evoca algum tipo de discrepância” (Abbey & Valsiner, 2005, p. 4), produzindo modos diferenciados na produção das interpretações de si, do outro e da situação (Forcione & Barbato, 2017), nos jogos entre forças centrípetas e centrífugas de continuidade e mudança em vários níveis de compreensão (Bakhtin, 1992). “em que cada nova contextualização de um signo evoca algum tipo de discrepância” (Abbey & Valsiner, 2005, p.4).

Na interpretação sobre a formação profissional em serviço na instituição, como parte do processo de regulação, novas posições e significados são produzidos, transformando os objetivos pessoais e profissionais desses sujeitos, gerando novas Etapas de desenvolvimento. A ambivalência entre a instituição e o profissional gerou crise e transição e esse processo desencadeou negociações de significados que formaram e transformaram a identidade pessoal e profissional desses participantes. A ambivalência promove, então, processos dinamogênicos em que os vetores se direcionam por tensões, características da dinâmica do desenvolvimento (Forcione, 2013, 2016; Forcione & Barbato, 2017; Forcione, Barbato, & González, submetido; Gratiot-Alfandéry, 2010).

Essas informações nos direcionaram a outra indagação: como esses profissionais interpretam suas trajetórias profissionais? Iniciamos, então, a Etapa 2, considerando que o desenvolvimento do profissional em trajetória em transição ocorre em situações de aproximação e distanciamento consigo, com o outro e com o mundo. Os profissionais lidam em seu cotidiano com situações novas que desencadeiam processos de negociação produzindo reflexões e novos fazeres. Identificamos que os inícios das trajetórias de cada participante foram interpretados diferentemente, há começo na graduação, ao iniciar o trabalho para ajudar a pagar a faculdade e, por último, quando ingressou na organização em que trabalha. Também identificamos momentos de ruptura, que chamamos de pontos de mudança, narrados pelos participantes que provocaram reflexividade e desenvolvimento, modificando, inclusive sua atuação como profissional. No entanto, apesar da reflexividade sobre os pontos de mudança, esses ainda não haviam se tornado consciente para os profissionais. Os participantes narravam como se fossem histórias do cotidiano, mas ao analisarmos, identificamos que eram histórias propulsoras de crises e, logo, de desenvolvimento.

Após primeiro nível de análise dos dados produzidos na Etapa 1 e 2, foi elaborada uma segunda indagação: como os pontos de mudança produziram atualizações dos sentidos que orientavam as ações dos participantes como profissional? Assim, tomamos outra decisão, iniciar a terceira Etapa da pesquisa realizando mais um procedimento de coleta de dados com os participantes para conhecer mais sobre os pontos de mudança em suas trajetórias profissional e, identificamos as atualizações de sentidos em suas ações como profissionais. Isso nos permitiu ir além de identificar pontos que causaram crise na trajetória de cada profissional, pudemos ter novas interpretações das informações das Etapas 1 e 2, em destaque, a dinâmica existente em posicionamentos por ações qualificadas que atualizam os sentidos

direcionadores dos significados em contextos situados, provocando atos de identificação percebidos no jogo de aproximação e distanciamento do profissional em relação aos significados, a qual chamamos de Irisação Identitária.

Ressaltamos que as diversas tomadas de decisão ocorreram pela flexibilidade da TF no processo de coleta de dados, na análise desses dados com lentes peculiares dados por estudos teóricos direcionados pela necessidade de conhecimentos específicos para interpretação dos resultados e na escolha dos instrumentos que julgamos serem mais adequados. Assim, para analisar as dinâmicas de identificação em trajetória profissional em transição, realizamos este estudo com a seguinte estrutura:

- Introdução a fim de apresentar as indagações que direcionaram as principais tomadas de decisão na produção a Etapa 1, 2 e 3 deste estudo longitudinal;
- Fundamentação teórica produzida no diálogo entre embasamentos teóricos sobre dinâmica de identificação, narrativa, posicionamento, produção dos significados em formação continuada na contextualização dada pela trajetória profissional, o que respaldou nosso avanço teórico (Irisação Identitária);
- Método com características do contexto organizacional, participantes, instrumentos e materiais e procedimentos de coleta e análise dos dados, produzidos em triangulação;
- Resultados que subsidiaram a discussão sobre as dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição, apresentados na seguinte sequência: a) a trajetória profissional do participante com seus respectivos pontos de mudança, b) a dinâmica de posicionamentos e sentidos; e c) a interpretação de si em entrevistas e cartas.
- Discussão dos resultados à luz da fundamentação teórica; e
- Conclusão sobre o estudo, incluindo limitações, implicações e relevância dos resultados encontrados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dinâmica de Identificação em Contextos Profissionais em Mudança

O mercado de trabalho mudou e ele se impõe ao exigir um novo perfil de profissional: aquele que está em constante mudança. A crise, a recessão, o fechamento de postos de trabalho, a queda de contratações via CLT, a globalização, o aumento do empreendedorismo (muitos por necessidade), tudo isso se apresenta em um momento de transição em que é fundamental para o trabalhador buscar um novo modelo de carreira que o prepare para o futuro, que já bate à porta (Monteiro, 2017).

O mercado de trabalho requer profissionais que se adaptem ao ambiente dinâmico pelas constantes transformações das exigências de ser profissional no mundo contemporâneo. As mudanças de mercado demandam capacitação dos profissionais quanto às competências para atuação no cotidiano, seja no executar tarefas ou no tipo de relação trabalhista entre o profissional e a instituição. Percebemos, então, mudanças que sensibilizam a correlação entre mão de obra e o modelo capitalista de mercado.

Considerando o macro cronotopo do capitalismo, o cenário econômico no Brasil tornou-se mais competitivo e com foco excessivo em produção de resultados com diminuição de custos. Há alterações na legislação que direcionam novos tipos de fazer profissional, como, por exemplo, trabalhos *home office*, que permite ao profissional executar suas atividades em casa. Para eficiência nesse novo tipo de fazer, o profissional precisa desenvolver habilidades que vão além das rotineiras, como ter disciplina, comprometimento com a instituição e foco nos processos para não prejudicar a condução das atividades e realizar entregas equivocadas ou incompletas. Outro exemplo, são as novas regras para conseguir o benefício da aposentadoria em que profissionais trabalharão por mais anos para aumentar o período de contribuição à Previdência Social e de tempo trabalhado, requisitos para requerer o benefício. Essa situação apresenta mudança considerável no contexto profissional, pois trabalhar por mais tempo exigirá outras competências para os novos fazeres, exigindo envolvimento do profissional com formação continuada durante sua trajetória profissional postergada. Ambos exemplos desencadeiam transições profissionais em contextos de mudanças e transformação, produzindo novos posicionamentos que se diferenciam nas dinâmicas de identificação carregadas de significados que se atualizam na contextualização (Auer, 1995; 1996) de uma exigência a outra do capitalismo, produzindo agencialidade e ações qualificadas que transformam os profissionais em seu cotidiano e balizam outras ações que inovarão as carreiras em trajetórias profissionais.

Ao longo de décadas, os conceitos nucleares sobre carreira foram arraigados em pressupostos de empregos seguros e estabilidade de características pessoais e profissionais (Duarte, Savickas, Dauwalder, Soresi, & Van Vianen, 2009). No entanto, o processo de globalização e o avanço da

tecnologia contribuíram para a imprevisibilidade da carreira, exigindo dos profissionais o desenvolvimento de competências substancialmente diferentes daquelas requeridas pelas profissões do século XXI (Fiorini, Bardagi & Silva, 2016). A atuação profissional e quais as atuações e funções a serem assumidas são delineadas na dialética entre mercado e sociedade (Duarte et al., 2009; Lacombe, 2011; Savickas, 2005): mercados agitados requerem empresas ágeis e flexíveis, com modelos de carreira profissional que preparem seus profissionais para as novidades, mudanças e tomadas rápidas de decisão.

O acúmulo de eventos no cotidiano do profissional em um contexto determinado por este novo tipo de mercado de trabalho remodela os cargos a partir da variação quanto às maneiras de execução das atividades e, ao mesmo tempo, enfraquece as tradições sobre o modo de organizar a ação e a experiência requerida. O profissional, a cada atividade desempenhada, dialoga com a situação, resultando em nova interpretação sobre a atividade. Nesse diálogo, a pessoa parece atribuir à vida profissional um caráter experimental (Giddens, 1997; Giddens, Beck & Lash, 1997) em cada função que ocupar. A perda de situações estáveis e trajetórias previsíveis desloca posicionamentos anteriores e gera novos na construção de expectativas sobre empregabilidade, nas/a partir de vivências no presente (Savickas, 2009), tornando a produção da carreira instável e provocando mudanças nas decisões, também, quanto a sua formação continuada nessa instabilidade. Na contextualização de produção de carreira, percebe-se a formação de novas formas de trabalhar produzidas por experiências fragmentadas em cronotopos. Para nós, o cronotopo é produzido na inseparabilidade entre espaço e tempo, podendo ser o espaço a concretização de contextos macro e micro e o tempo, materializado em um determinado recorte ou na continuidade dos fenômenos. Verificamos, neste caso, um jogo dialético entre forças centrípetas e centrífugas de permanência e de mudança (Bakhtin, 1992), em que as pessoas estão em uma instituição que promove o sentimento de pertencer e produzir sua carreira e, ao mesmo tempo, ocorre instabilidades e incertezas na produção da carreira profissional.

Nas últimas décadas, organizações públicas sofreram um remodelamento substancial, gerando a necessidade criar e compartilhar conhecimento (Rashman, Withers & Hartley, 2009) que permeiam os fazeres profissionais. Assim, a orientação da instituição era direcionada por políticas educacionais voltadas para a formação continuada em organizações públicas, a fim de aperfeiçoar os processos organizacionais atrelados à expectativa de capacitação profissional por meio de cursos disponibilizados em UC (Universidade Corporativa). O discurso democrático implícito de acesso à informação ocorre ao disponibilizar os cursos da UC a todos os profissionais da instituição para participação durante a jornada de trabalho, requerendo dos profissionais responsabilidade individual para que os objetivos da política educacional sejam alcançados (Forcione, 2013; 2016). A responsabilidade fica ainda maior quando a instituição considera todos os profissionais como iguais, uma esfera comum (Bakhtin, 2003), e apresenta opções para a capacitação sem considerar a diversidade dos profissionais, as diferentes

condições de estudo, espaços de promoção de discussão e reflexividade dos conhecimentos adquiridos para aplicabilidade nas tarefas exercidas, as diferentes mudanças no cenário de trabalho (Duarte et al., 2009; Heinz, 2002; Kalleberg, Reskin, & Hudson, 2000; Savickas et al., 2009). A reflexividade ocorre quando a pessoa estabelece diferentes níveis de autorreflexão em relação à situação experienciada (Castro & Rosa, 2007). O processo reflexivo pode ser intensificado quando a pessoa tem dificuldade de suportar o confronto de novo conjunto de exigências impostas pela sociedade (Heinz, 2002), o que produz ciclos de dialogicidade entre os cronotopos e as experiências em multiplanos. Conforme Bruner (1997) “nem o passado, nem o presente, permanecem fixos diante da reflexividade” (p. 96), gerando tensão, reorientação e direcionalidade e tomada de decisão para novas ações.

Frequentemente, os profissionais se deparam com situações em que precisam de novos conhecimentos e estratégias para se autorregular em situações de eventos não corriqueiros, ocasiões de dissonâncias e ambivalências entre valores, princípios e expectativas de carreira. Nessas situações, os processos reflexivos produzem agencialidade quanto às novas maneiras dos profissionais se posicionarem para atuarem em negociação consigo, com o outro e com a situação. A agencialidade resulta de ações desempenhadas reflexivamente, na alternância dialógica de posições orientadas em atividades que o profissional desenvolve em diferentes momentos do trabalho, orientado às ações que precisa executar, por exemplo, como aluno, cursista, amigo, gestor, técnico (Forcione & Barbato, 2017).

Na perspectiva cultural dialógica, as posições iluminam feixes de significados em atividades multiplanares (Volosinov, 1991) recursivas (De Castro, 2017), em tensões entre mudanças e permanências pessoais e intersubjetivas, em atividades situadas no fluxo histórico das experiências de cada profissional. Os posicionamentos são orientados em responsividade a direitos e deveres (Harré & Gillet 1994; Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart, & Sabat, 2009; Oliveira, Guanaes, & Costa, 2004), pois as organizações, em sua história, vão gerando narrativas que canalizam os diálogos com os profissionais (Bamberg, 2006, 2015), atualizando suas expectativas profissionais e pessoais (Forcione & Barbato, 2017).

As interpretações do profissional sobre a ascensão profissional se modificam gerando resultados inovadores que transformam motivos individuais e podem resultar em ações de participação e alcance de metas. Os profissionais interpretam as exigências de capacitação para desempenhar melhor suas funções em contextos de mudanças e orientam suas práticas pessoais para a formação continuada. Nesse processo, posicionam a instituição produzindo interpretações sobre si e sobre suas atribuições oportunizando a convencionalização de novos significados (Bartlett, 1996) com novas negociações em nível micro e macro, favorecendo diferentes dinâmicas interacionais no jogo entre endereçamento e responsividade em dado cronotopo (Bakhtin, 1981b; Linell, 2003), em experiência dialógica e dialética das transformações do meio (Carlucci, 2008).

Os profissionais interagem com o outro, em tensões que os direcionam para novas formas de atuar (Riva & Galimberti, 2001) que geram resultados a serem interpretados. Essa interação entre os profissionais e o outro, concreto ou imaginado, (Leontiev, 1992; Marková, 1990) gera um espiral histórico de constante significação. A exemplo, os fenômenos que provocam mudanças como a necessidade de posição valorizada pelo profissional, de relações de trabalho que já se estreitaram, participação de trabalhos em equipe ou um local de trabalho acarinhado (Conroy & O’Leary-Kelly, 2014), esses têm significados atualizados que reverberam ao longo do tempo. Os significados relevantes no presente atualizam o passado e as expectativas de futuro, ocorrendo a integração de elementos passados a elementos novos, de forma completa ou parcial ou na manutenção dos elementos em uma condição nula quando não há tensão (Abbey & Valsiner, 2005). Os posicionamentos podem acontecer em relação: a) a como a pessoa avalia a si na narrativa (eu-eu); b) a outros personagens da narrativa (eu-outro); e c) a um discurso ou narrativa dominante, cuja definição dependerá do foco da investigação (eu-narrativa dominante) (Moutinho & De Conti, 2013). Os posicionamentos são produzidos na linha histórica e vão sendo contextualizados, podendo estruturar relações de poder e dominação, ocasionando existência de hierarquias momentâneas ou duradouras (Oliveira, Guanaes, & Costa, 2004; Sousa, Caixeta, & Santos, 2016). Os posicionamentos implicam na necessidade de revisitar às experiências que nos formam (Sousa, Caixeta, & Santos, 2016), “às linguagens, às regras e aos modos de pensamento nos quais cresceu e aos quais tem acesso” (Zittoun, Mirza, & Perret-Clermont, 2007, p. 3).

Em contextos híbridos, o profissional posiciona-se de forma multifacetada. Os posicionamentos produzem conjuntos diferentes de significados negociados entre as vozes que compõem os espaços intersubjetivos, em contextualizações (Auer, 1995; 1996) que se formam e desfazem de acordo com as atividades desempenhadas no cotidiano laboral. Os contextos impulsionam posicionamentos dos profissionais para atender as regras do ambiente de trabalho e dialogam com suas interpretações sobre como deveriam se posicionar, produzindo atuações em contextos concretos, que se alteram no tempo e espaço e transformam as identidades (Rosa, González & Barbato, 2009). A identidade é a qualidade particular da pessoa nas interações sociais (De Fina & Georgakopoulou, 2012; 2015) e consigo mesma – identificações pessoais – que possibilitam a interpretação de si, e se configuram e se organizam (Vieira & Henrique, 2014) em trajetórias que envolvem aspectos temporais e espaciais (Hermans, 2001). São processos dinâmicos que ocorrem em dado contexto situacional (Auer, 1995; 1996) produzido na intersubjetividade entre pessoas e seus personagens (Piovesan & Borges, 2012; Borges, Versuti, & Piovesan, 2012), em narrativas e argumentações. Essas produções sócio-históricas são transformadas nos posicionamento em interação com o outro, sendo atualizadas por significados produzidos nas práticas sociais e culturais, as quais orientam eventos que dialogam com as experiências que compõem a trajetória pessoal (Caixeta & Barbato, 2004).

Os processos de identificação entrelaçam-se em fronteiras que atuam no processo de posicionamento, permitindo negociações nas intersecções das identidades em multiplanos durante a contextualização no processo de posicionamento. Denominamos irisação identitária a dinâmica existente entre as fronteiras das identidades em processos de posicionamentos por meio do jogo de aproximação e distanciamento em atos de identificação. As fronteiras entre os elementos em planos em jogos de mudança e permanência se misturam. A partir de fronteiras compostas hibridizações, pode-se imaginar espaços comuns que podem indicar novidades e processos de mudança e permanência que apresentam diferentes qualidades e intensidades, podem ser momentaneamente monológicas, mas que logo entram em dialogia, modificando-se (Barbato, Mieto e Rosa, 2016).

A analogia diz respeito aos fenômenos de iridescência discutidos pela física. A iridescência, popularmente conhecida como furta-cor, é um fenômeno óptico resultante de ocorrências físicas (Eler, 2015). Quando a luz alcança a camada superior de uma fina película, como as paredes da bolha de sabão, alguns raios de luz sofrem refração e ao voltarem para o meio exterior, podem associar-se a raios que refletiram na superfície da bolha. As cores são resultado da dispersão da luz através de estruturas laminares em que o ângulo afeta a distância óptica percorrida mudando os comprimentos de onda e a cor percebida (Yoshioka & Kinoshita, 2005).

A forma como feixes de diferentes comprimentos de onda passa por um material é ligeiramente diferente, ou seja, ao refratar-se numa dada superfície de separação, os raios de comprimentos de onda diferente passarão de modo diferente. Mesmo que dois feixes com comprimento de onda diferente incidam sobre uma superfície de separação com o mesmo ângulo de incidência, os ângulos de refração serão minimamente diferentes. Essa diferença ocorre porque o índice de refração de um material não é fixo para todo tipo de radiações, ou seja, radiações diferentes, têm, para o mesmo material, índice de refração diferente. É como se a oposição que o material oferece a passagem da luz variasse de acordo com o comprimento de onda da mesma (Tomas, 2016).

Na Figura 1, é possível observar exemplo de nuvem iridescente, em que as cores se misturam gradualmente nas fronteiras.



Figura 1. Nuvens Iridescentes

Fonte: <http://wallpapernarium.blogspot.com.br/2012/10/nebulosa-iridiscente-wallpaper.html>

Já a Figura 2 é a foto tirada da nebulosa planetária Helix, também conhecida como Nébulas Iridescentes. A nebulosa planetária tem o formato de um túnel de filamentos semelhantes a cometas e é esculpida no final da vida de uma estrela por um giro torrencial de gases que escapam da estrela moribunda (Savage, 2003). Os tentáculos se formaram em vento estelar quente de gás em formato de conchas mais frias de poeira e gás ejetados anteriormente (Savage, 2003). Os filamentos podem estar em um disco que circunda a estrela quente como um colarinho, produzindo as cores brilhantes que correspondem à oxigênio brilhante e hidrogênio e nitrogênio, azul e vermelho respectivamente (Savage, 2003), lembramo-nos dos processos polifônicos. Apesar do processo de surgimento dessas multicores serem diferentes, a aparência da Nebulosa é que a torna conhecida como iridescente. Percebe-se a ausência de bordas limítrofes nas cores e verificamos diferentes níveis de graduação delas. Ainda nesse exemplo, é possível observar que as cores são criadas ao redor de um centro sem filamentos.



Figura 2. Iridescent Nebula

Fonte: https://www.nasa.gov/home/hqnews/2003/may/HQ_news_03162.html

Correlacionamos a Figura 2 a dinâmica de identificação na irisação identitária, com os processos polifônicos recursivos, em multiplanos em cronotopo de transição. Em contextos profissionais em transição, os profissionais buscam novas formas de fazer, com participação em cursos mediados por ferramentas disponibilizadas nas organizações como alternativas para institucionalizar a produção de conhecimento a fim de oferecer possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo e aprendizagem de novas competências profissionais (Forcione et al., 2012) e alcançar com efetividade e eficiência os objetivos institucionais propostos (Forcione, Macioski, & Dourado, 2017).

Há investimentos institucionais e meios que diversificam as formas de desenvolvimento profissional para obter “estruturas horizontalizadas, enxutas, onde as pessoas tendem a participar, efetivamente, do negócio da empresa, recebendo informações e colaborando na realização do trabalho em equipe” (Kanaane, 2011, p. 40), para formar grupos colaborativos de práticas no fazer profissional (Brown & Duguid, 1991). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação profissional e, portanto, na formação profissional em serviço, possibilitam a implantação e aprimoramento de estratégias de ensino apoiadas com o uso de novas ferramentas e instrumentos mediadores na prática coletiva, requerendo o estabelecimento de novos campos semióticos, novos ritmos e apropriação de técnicas e de lógicas de pensamento ao um novo fazer em ambientes virtuais de aprendizagem (Barbato, Beraldo, & Forcione, 2017; Beraldo, 2013; Carlucci, 2013; Carlucci et al., 2014; Forcione, 2016). Os profissionais respondem e buscam qualificar suas ações de forma significativa, por sentidos que orientam aproximações e distanciamentos com seus pares, estabelecendo negociações entre fronteiras e identidades em posicionamento. As regulações de si resultam em

responsividade que é atualizada nas interpretações sobre o passado em novas experiências e expectativas futuras na carreira profissional (Ambiel, 2014).

As pessoas, ao utilizarem as TDIC em sua trajetória, produzem/atualizam os significados e as intenções como profissional nas tensões em nível macro, institucional, e micro, das interações no cotidiano do fazer profissional, em alternâncias de reflexividade sobre o que conhecem e o que estão experienciando, de modo que, modificam as referências que marcam a identidade (Hall, 2006; 2011). Para as instituições que adotam a formação profissional em serviço, a utilização de TDIC sugere a reflexividade em ações educacionais que promovem o progresso organizacional e o alcance de objetivos estratégicos. Uma vez que “As tecnologias de informação e comunicação, os mundos virtuais, a simultaneidade e instantaneidade estão mudando o modo do homem pensar e se relacionar(...)” (Mundim & Ricardo, 2004, p. 65). A utilização das TDIC se alia às políticas que permeiam a estratégia da Universidade Corporativa (UC) (Eboli, 2014; Castro & Eboli, 2013) e promovem “meios de alavancar novas oportunidades, entrar em novos mercados globais, criar relacionamentos mais profundos com clientes e impulsionar a organização para um novo futuro” (Meister, 1999, p. 19). A UC busca valorizar, desenvolver e profissionalizar em espaços mediados por inteligência artificial, auxiliando a sistematização e articulação da realidade social na produção de conhecimento (Coll & Monereo, 2010; Coll, Mauri & Orunbia, 2010). Apesar do investimento na otimização dos sistemas na educação corporativa, um único curso é ofertado simultaneamente para grupo composto por vários profissionais, os conteúdos são comuns, independente das atividades que os profissionais executam no trabalho e de suas necessidades reais quanto ao atuar na função que exerce (Nascimento & Forcione, 2014). Os cursos oferecem oportunidades adicionais de interação (Oosterhof, Conrad, & Ely, 2008) promovendo negociações entre as fronteiras das identidades na dinâmica de identificação que concretizam a agencialidade no fazer profissional. Durante a realização dos cursos, os profissionais atualizam suas experiências passadas gerando diferentes interpretações sobre si, o outro, o mundo e o objeto de atenção, perpassados por momentos de crise, resistência, acolhimento e transformações na intersubjetividade (Forcione, 2013).

A Narrativa na Dinâmica de Posicionamento e Produção de Significados

Os momentos humanos podem ser expressos por meio da narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2000), independente das idades das pessoas, lugares e sociedades (Barthes, 1993). Narrativas e argumentos são o resultado de uma atuação comunicativa (Rosa, González, & Barbato, 2009) em processo (De Fina & Georgakopoulou, 2012) que materializa informações importantes para a interpretação do discurso, como os fenômenos ocorrem nas práticas discursivas e como as identidades se atualizam (Riessman, 2008). Narrativas são carregadas de valores e crenças individuais e coletivas que permitem organizar o que se passou, concomitantemente, produzir significados na atualização dos

sentidos sobre a própria atuação (Rosa, González, & Barbato, 2009). O “sentido se relaciona à vivência e à história pessoal do interlocutor, emergindo na relação discursiva com características individuais” (Mieto, Barbato, & González, 2016, p. 2) e o significado é o resultado de uma convenção que se dá entre a pessoa que narra e seu interlocutor.

No presente, o narrador decide “o que fazer do passado no próprio momento do relato” (Bruner, 1997, p. 104), ele narrará sua própria vida, escolhendo um evento (Bruner, 1991), “combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos” (Labov, 1972, p. 359) e atualizando no presente o que era, um processo sincrônico e diacrônico de múltiplos discursos e argumentando sobre suas interpretações do passado (Brescó & Rosa, 2012). Percebemos tal dinâmica na alegoria sobre a história (Benjamin, 1940/1994) em que o anjo da história que se afasta do passado sem desviar seu olhar, interpreta o passado no presente ao mesmo tempo em que é impulsionado ao futuro por uma tempestade que se prende as suas asas, tornando-o incapaz de fechá-las. Há um jogo na hibridação do tempo, passado-presente-futuro (Barbato, Beraldo, & Forcione, 2017) em que o presente ilumina o passado nas produções de novas situações (Bruner, 2014). O passado interpretado no presente não será mais o mesmo passado interpretado em outro presente.

A narrativa é também uma prática social que oportuniza a interação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, transformando e atualizando a pessoa, “surgindo a possibilidade da produção da singularidade do sujeito, como um ser único” (Gois, 2017, p.2) em um contexto situado, que é fluido e dinâmico (Ferreira, 2014) e produzido na interação (Gumperz, 1982). Para conhecermos esse contexto, destacamos os indicadores recorrentes na contextualização (Auer, 1992) como elementos formadores de práticas sociais (Goffman, 2002) a partir das cinco dimensões do contexto definidas por Auer (1995, 1996): a) o espaço em que a narrativa acontece; b) o que é narrado; c) os recursos utilizados na narrativa; d) as atividades e regras sociais de cada pessoa; e e) conhecimento produzido pelas diversas interações. São “sequências de falas, integrando eventos, criando os episódios, compondo a história de vida” (Gois, 2017, p. 12), organizadas em um arranjo temático causal e temporal (Beraldo, 2017a) que permite que a pessoa possa contar o que aconteceu e a sua interpretação sobre aquela realidade (Barbato, Mieto, & Rosa, 2016; Beraldo, 2017a).

Os eventos são resultado da narração do passado por meio da sobreposição de um tema e uma trama narrativa, (Brescó & Rosa, 2012), que ao se cristalizarem, tornam as imagens e/ou eventos padrão no ato de recorrer, tornando-se pontos de referência ao narrar fornecendo sentido ao argumentar e contra-argumentar interpretações alternativas sobre ele, apresentando valores e características morais (White, 1986) a partir das lembranças e das diversas interpretações sobre os eventos. Ao narrar uma história, circunscrevemos os personagens no tempo e no espaço, abrimos a possibilidade para tratá-los em processo de transformação e, no enredo, colocamos os personagens em relação uns com os outros, criando um mundo social no qual os personagens entram em conflito e emergem com qualidades morais

(Moutinho & De Conti, 2013, p. 1). O enredo apresenta o contexto e possibilita conhecer os narradores, personagens, relações, definindo as marcas do começo e final da história, fornecendo os critérios de seleção dos eventos narrados, tanto para a sequência utilizada como para os significados implícitos (Jovchelovitch & Bauer, 2000).

A narrativa é o processo de organizar histórias em eventos por meio de sequências que consideram lógicas e harmônicas, apresentando incidentes importantes, episódios recorrentes, situações significativas, mudanças de vida. Nesse processo, a contextualização gerada na negociação e a reflexividade nas dinâmicas de identificação na formação profissional em serviço são marcadas por posicionamentos em múltiplos planos em transição. É um recontar oral de eventos passados (Dyer & Keller-Cohen, 2000), que envolve pessoas como personagens ou autores e suas redes de intenções, movimentos e experiências (Bruner, 1997). Ao narrar, as pessoas constroem discursivamente suas histórias, assumindo lugares específicos que tornam suas ações compreensíveis (Harré & Van Langenhove, 1999), contam e explicam a história em sua cultura interpretando a si mesmos. (Harré & Gillet, 1994). O que torna a narrativa um instrumento mediador essencial nas dinâmicas de identificação e propicia a negociação entre as identidades no processo de posicionamento em múltiplos planos. Na narrativa, o dialogismo entre os discursos promove novos contextos que produzem sentidos (Gois, 2017).

Os posicionamentos na narrativa permeiam as diferentes possibilidades dialéticas de interação atualizando os sentidos orientadores dos significados em negociações identitárias, como em formações de irisação identitária, gerando novos pontos de vista e sistemas coletivos de representações que transformam autoconceitos e promovem a reinterpretação de temas da vida profissional. O profissional é posicionado em situações que canalizam tomadas de decisão, interpretando a narrativa para si e, simultaneamente, a projeta para o outro, produzindo sua realidade no discurso, gerando a produção de novas dimensões do Eu, do outro e do contexto. O narrador, além de contar para o outro que o escuta ou lê, posiciona-se de maneira alternada entre narrador personagem, narrador observador, narrador participativo e narrador onisciente, introduzindo diferentes pontos de vista. Essa interlocução situada no cronotopo é em um jogo de poder sinalizado pelo uso de discurso direto, indireto e indireto livre.

Conforme ilustra McAdams (1996; 2004) a recursividade linguística, além de evidenciar sua identidade, é na história de vida narrada que emergem as dinâmicas de identificação: a narrativa permite identificar a identidade profissional (Vieira & Henrique, 2014). A composição de histórias de si (Halbwachs, 2006; Vygotsky, 1989a, 2002), ao mesmo tempo em que gera reflexividade sobre o que foi vivido, possibilita a transformação de significados sociais em significações pessoais (Ratner, 2008), a atualização de significados sobre o momento narrado (Rabelo, 2011) e o planejamento sobre ações futuras (Vieira & Henrique, 2014). A narrativa “não consiste apenas no cânone, mas na dialética entre as normas e aquilo que é humanamente possível” (Bruner, 2014, p. 26), de modo que podemos identificar problemas que não são narrados, mas que estão implícitos na forma como o indivíduo

organiza a experiência, a qual comporta uma trama, um arranjo temático causal e temporal, em que o sujeito pode contar o que se passou e como compreendeu dada realidade (Bruner, 2014).

As narrativas, que simbolizam e arquitetam as relações sociais dão forma ao mundo real e tecem acessos à realidade (Bamberg, 2004; 2005; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006). É também possível identificar padrões profissionais por meio das ações significativas em sistema regulatório de mudanças e permanência que se qualificam e são qualificadas nos atos de identificação, como em irrisação identitária. As tensões provocadas geram negociações que atualizam os sentidos, que orientam os sujeitos dialogicamente nos processos de identificação e entre esses e o contexto, na responsividade.

A produção de significados situados se concretiza para si e para o outro em discursos que são produzidos na interação, no jogo entre endereçamento e responsividade no cronotopo (Bakhtin, 1981a; Linell, 2003). Os significados sobre a formação profissional em serviço são produzidos pelo profissional e, os obstáculos provocam outras possibilidades de interpretação e nas interações, em um sistema cultural de tensões entre “as versões do mundo que as pessoas formam sob a influência institucional e aquelas que são produtos de suas histórias individuais” (Leite, 2012, p. 2). São situações marcadas por valores (Geertz, 1983) que se modificam nas práticas de negociação entre o eu e o outro no “entrelaçamento das suas experiências de história pessoal, de suas crenças e valores” (Mieto, 2010, p. 5). Ao mesmo tempo em que os significados são produzidos pelo profissional na dinâmica de posicionamento, eles também constroem a narrativa utilizada nas interações que provocam as mudanças sociais e as necessidades individuais. O humano é social (Bakhtin, 1981a) e histórico (Andery et al., 2007) e relaciona-se com o outro gerando cronotopos (Bakhtin, 1981c) em processos multiplanário, em atualização. A dinâmica de negociação impulsiona a pessoa a aprender e a transformar os conhecimentos adquiridos em conhecimento próprio (Carlucci, 2013): vivos (Leontiev, 1972), interpretando significados e suas produções em especificação e estruturação de/nos contextos em que são criados: suas experiências (Bruner, 1997).

A experiência acontece de forma específica e não é qualquer acontecimento (Larrosa, 2002), ela faz sentido à pessoa, a envolve, impacta suas emoções e produz significados. A experiência também é marcada por ideologias, valores e crenças individuais e sociais que permitem sua (re)produção, ao mesmo tempo, reflete o que foi vivido, produzindo significados no momento narrado (Rabelo, 2011). A experiência é única, a pessoa a compartilha utilizando a narrativa composta por redes de intenções, de ações e de vivências que estabelecem aproximação e distanciamento constante de si e do outro (Santos, 2008), podendo esse outro ser concreto ou imaginado (Leontiev, 1992; Markovà, 1990). As interpretações de si, do outro e do mundo são produzidas na partilha de experiências, considerando o contexto, as outras experiências e os significados existentes naquele momento de esfera comum (Bakhtin, 2003).

Multimétodos na Teoria Fundamentada

Estudos sobre as interpretações de si em momentos de transição demandam o uso de métodos que possibilitem a compreensão aprofundada de dinâmicas de identificação. As transições são desencadeadas por eventos que promovem transformação, gerando repercussões e reverberando em pontos de mudança e significados que regulam o conjunto de informações produzidas durante o período de interação com o pesquisador (Forcione, Barbato, & González, submetido), e os eventos que materializam o espaço de produção das dinâmicas de identificação.

Os multimétodos possibilitam a triangulação (Denzin & Lincoln, 2006) e composição de caleidoscópios multifacetados (Barbato, Mieto, & Rosa, 2016; Gaskell, 2003), permitem a diversificação de informações e a “compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (2006, p. 19). A triangulação é uma estratégia de obter dados de fontes e análises diferentes, recorrendo a técnicas distintas que refinam a validade dos resultados (Duarte, 2009).

Na triangulação é possível produzir diálogo entre os dados materializados pelos instrumentos, entre as análises, bem como entre dados e análises, garantindo segurança, rigor, riqueza e complexidade ao trabalho (Denzin & Lincoln, 2006). A sincronia de diferentes interpretações simultâneas e múltiplas realidades espelhadas, durante o processo de produção de informações, fundem-se em novas realidades a serem interpretadas pelos participantes e pesquisador.

A configuração de métodos interligados por diversos instrumentos permite diferentes perspectivas de análise e interpretação de um mesmo processo ou fenômeno (Forcione, Barbato, & González, submetido). Multimétodos qualitativos possibilita a compreensão das dinâmicas de identificação e posicionamento em contextualização que provocam instabilidades e incertezas em trajetórias profissionais (Forcione & Barbato, 2017) e nas narrativas sobre eventos vividos, em mudanças e permanências em práticas cotidianas (Campos-Ramos & Barbato, 2014; Mieto, Rosa & Barbato, 2016; Santos, 2015).

Os momentos de planejamento, a entrada em campo, a produção de informações e a análise têm o foco na responsividade do participante durante as sessões em que interage com o pesquisador. O estar com o outro é orientado pela apreciação estética do humano na pessoa que narra e explica em interlocução (Forcione, Barbato, & González, submetido). Nessa interação, são produzidas quebras comunicacionais que desencadeiam processos de convencionalização (Bartlett, 1996), em que novas técnicas de fazer desencadeiam negociações em direção comum sobre novos padrões em suas relações com o novo (Rosa, 1996; Bartlett, 1995). As situações em que ocorrem quebras comunicacionais e incompreensões entre interlocutores geram processos de negociação, os quais abrem possibilidades inéditas de atualização dos significados e de convencionalização de elementos simbólicos e semióticos na intersubjetividade (Beraldo, Ligorio & Barbato, 2017c). A intersubjetividade envolve uma forma de

cognição distribuída e agencialidade entre sujeitos no uso de meios semióticos em dado contexto histórico e sociocultural.

Durante o processo de produção de informações em multimétodos, as atividades multiníveis produzem cronotopos (Bakhtin, 1981; Volosinov, 1992). Quando os interlocutores se reúnem com objetivos que convergem, o contexto configura-se e se torna processo na contextualização (Auer, 1995; 1996), o qual é gerado na intersubjetividade. Nestes encontros, as dinâmicas polifônicas são produzidas pelo jogo entre forças mudanças e permanências que atualizam o passado e produzem expectativas de futuro. As polifonias “pressupõe dinâmicas interacionais canônicas e não canônicas do tipo contrapontística, em que as vozes pessoais são concretizadas a partir das dinâmicas de mudanças e permanências de sentidos e significados que compõem as interpretações e explicações” (Mieto, Barbato & Rosa, 2016, p. 2). Os significados produzidos podem ser analisados a partir da identificação de polifonias, processo em que múltiplas vozes se concretizam em harmônicos, dissonâncias e ambivalências (Abbey & Valsiner, 2005) que ocorrem em redundâncias, pontos de mudança e intertextualidade (Bakhtin, 1981; Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Linell, 2003; Mieto, Barbato & Rosa, 2016). Sendo a aproximação do campo orientada pelo tema e pergunta de pesquisa, com o esforço de suspensão e afastamento das expectativas, valores e julgamentos do pesquisador em relação ao evento, enquanto vivenciado e narrado pelo participante. No momento de entrada do pesquisador em campo, as primeiras interpretações em relação ao objeto que se pretende estudar são produzidas. O tema e pergunta de pesquisa qualitativa permitem traçar estratégias para escolher os “métodos, procedimentos e/ou instrumentos de coleta de dados, pois cada um apresenta um tipo de sensibilidade distinto que pode ou não ser compatível com um objetivo específico” (Nicolaci-Da-Costa, Romão-Dias & Luccio, 2009, p. 37). Utilizar entrevistas, cartas e objetos como instrumentos mediadores de pesquisa qualitativa, por exemplo, nos proporciona o aprofundamento das informações vinculadas ao objeto de estudo, bem como a produção de conhecimento sobre as diversas formas de narrar e explicar a partir da escolha do instrumento. Informações ricas refina e clareia a compreensão da experiência (Polkinghorne, 2005), produzindo a confiabilidade necessária a uma pesquisa íntegra. Tanto nas entrevistas como nas cartas há concretização de significados falados e escritos gerados como uma unidade de comunicação verbal, que no dialogismo consideramos um ato de responsividade do interlocutor participante na interação.

A entrevista possibilita a compreensão das relações existentes no contexto dos participantes em um cronotopo e é fundamental para aprofundar estudos que objetivam identificar dinâmicas identificação por meio de narrativas e argumentos, seu cotidiano e as relações no interior dos grupos que compõe (Forcione, 2016; Forcione & Barbato, 2017). Isso produz informações detalhadas na interação, subsidiando discussões e aprofundando pesquisas que mapeiam práticas de universos sociais específicos (Duarte, 2004), possibilitando conhecer o ponto de vista dos participantes, suas interpretações e explicações sobre si e o outro. As perguntas da entrevista instauram discursos que só

tem significado no contexto situado, sendo necessário que o pesquisador: a) defina objetivos; b) contextualize o campo de estudo; c) conheça o tema de estudo para que os instrumentos de coleta estejam alinhados a temática pretendida; d) tenha segurança e autoconfiança; e) saiba conduzir o jogo entre formalidade e informalidade na interação pesquisador-participante (Duarte, 2004). A entrevista narrativa aberta objetiva identificar os “dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e situação” (Gaskell, 2003, p. 65), permitindo que o participante narre eventos complexos em que pode recorrer ao passado e refletir sobre o que narrar antes de enunciar, em um processo reflexivo em múltiplos planos. Narrativas geram informações sobre temporalidade, polifonias e sentidos que podem ser retomadas na entrevista episódica, favorecendo a descrição das experiências dos participantes (Beraldo, 2017b; Silva & Fabris, 2016). A entrevista episódica tem enfoque na entrevista narrativa aberta e pode apoiar o detalhamento e aprofundamento das informações, significados e valores de eventos narrados (Tello, Agurto & Arteaga, 2013) e a concretização de concepções (Flick, 2005).

Nas entrevistas mediadas por objetos, os participantes introduzem novos eventos, novos personagens e também podem adicionar explicações, para enfatizar a veracidade do que foi narrado e explicado. São artefatos culturais dos sistemas de ação e significação que mudam segundo as metas da ação, os diferentes momentos históricos e os contextos de atuação dos sujeitos. O ato de significar está carregado de sentido vivencial (Bakhtin, 1995; Volosinov, 1992). Em outras palavras, um artefato cultural é um aspecto do mundo material que foi modificado durante a história de sua incorporação à ação humana dirigida para metas (Cole, 1996). Entrevistas mediadas por objetos permitem conhecer e interpretar os posicionamentos do participante na intersubjetividade, neste caso, estamos considerando o “outro” que está ausente presencialmente, contudo participa do diálogo interno, de modo que o sujeito compreende o contexto de produção das experiências. Inclusive, a instituição onde trabalha por estar em lugar do “outro social” (Linell, 2009). Ao escolher um objeto, há possibilidade de o participante retomar eventos e experiências que julga relevantes naquele contexto da entrevista mediada (Flick, 2003). A presença de objetos que representam diferentes dimensões temporais permite aos participantes presentificarem significados e reconstruírem o passado (Brescó & Rosa, 2012), bem como, projetarem expectativas de futuro, transitando reflexivamente entre “aquele que fui”, “aquele que sou”, “aquele que espero ser” (Forcione, Barbato, & González, submetido).

Os objetos são carregados de significados que direcionam as enunciações, gerando desequilíbrios nas narrativas e explicações na tensão provocada por sua introdução na entrevista, um processo de contextualização em que o participante tem oportunidade de desenvolver sua autoria, trazendo novas informações relevantes a narrativa (Forcione, 2013; 2016) e produzindo processos reflexivos e atualização dos sentidos que orientam os significados. Os objetos condensam diferentes aspectos da experiência pessoal articulados com elementos contextuais, com as experiências

geracionais, comunitárias e sociais (González & Padilla, 2014), que se interrelacionam dando forma às lembranças pessoais que, por sua vez, formam tramas com as lembranças familiares, grupais e nacionais (Forcione, Barbato, & González, submetido).

As cartas adicionam novas possibilidades de compreensão das relações existentes no contexto dos participantes e seus posicionamentos e da transição do eu para o outro e do outro para o nós e eles, são instrumentos mediacionais que produzem formalidade diferenciada de oralidade, presente em narrativas. Esse instrumento enseja a interpretação de como o participante posiciona-se quando utilizado um instrumento formal que o possibilita escrever, apagar, reescrever e organizar suas ideias antes de o pesquisador ler (Forcione, 2013; 2016). Os sentidos subjetivos produzidos facilitam avançar na interpretação da complexidade e de diversas expressões (Carlucci, 2008), considerando que o pesquisador está ausente fisicamente quando da escritura das cartas. É um instrumento que se torna obstáculo à narrativa livre (Forcione, 2016), acarretando visto que acarreta quebras de comunicação entre o participante e ele mesmo, novas possibilidades de interpretação e negociações entre suas interpretações sobre temas proposto pelo pesquisador, (Forcione, 2016). O contexto de produção da carta e a contextualização de sua história de vida/trajetória profissional materializa-se em textos reflexivos. O participante pode escrever e apagar, escolher a palavra que considera ser a mais adequada, respeitando regras formais, como, por exemplo, correção ortográfica, concordâncias, tabulação. Após escrever, pode reler e escolher o que permanecerá e/ou será retirado.

A utilização de multimétodos promove contextualizações de composições variadas e combinações de instrumentos e a utilização dos princípios da TF (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998), método (Charmaz, 2014; Ryan, 2014) que visa utilizar dados para desenvolvimento de teorias (Lal, Suto, & Ungar, 2012) a partir de um envolvimento intenso com o fenômeno estudado. Sobre isso, Torres, Oliveira, Nunes e Nakayama (2013) argumentam que “embora o método possibilite a geração de uma teoria a partir dos dados, ele também pode ser utilizado como instrumento norteador para a coleta, a análise e a interpretação dos dados.”

Na TF, objetiva-se descobrir modelos conceituais que expliquem o fenômeno a ser estudado, podendo ser fenômenos em desequilíbrio (Martínez Pérez, Mubanga, Aznar, & Bagnol, 2015), que é objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento, o que abre perspectivas para que o pesquisador se aprofunde em conceitos existente durante o andamento da pesquisa, relacionando-os e produzindo novos conceitos. A formulação conceitual não parte de suposições apriorísticas, inicia-se com a observação e aproximação do campo de estudo e seu desenvolvimento é processual, construído dentro das teorizações, fases e decisões tomadas pelo pesquisador (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). A pesquisa é iniciada com um tema amplo do que se pretende investigar (Corley, 2015) e, por ser flexível (Slatyer, Williams, & Michael, 2015), há espaço para ajustes e adequações (Ruppel & Mey, 2015) dos instrumentos, métodos, fundamentação teórica e, até mesmo, em relação aos participantes.

Na interação do pesquisador com o participante, a atribuição de diferentes valores e/ou crenças materializa a realidade, de acordo com ao desenvolvimento da pesquisa (Santos & Campos-Ramos, 2017). O pesquisador deve: (a) permanecer aberto aos insights durante as primeiras análises, sem categorias pré-definidas; (b) ficar próximo dos dados coletados, relembando a interação com os participantes autores dos dados; (c) comparar dados com dados e ver a similaridade; e (d) deslocar-se rapidamente pelos dados (Charmaz, 2009).

Na TF, há ênfase na análise dos dados (Hopfer & Maciel-Lima, 2008). A revisão da literatura ocorre no andamento da pesquisa objetivando a produção de novas teorias (Glaser & Strauss, 1967). A identificação de novas práticas e dinâmicas na estrutura formal e lógica na interpretação de processos dialógicos entre os dados, a análise durante a coleta, a revisão teórica nas diversas fases de observação do fenômeno e a identificação de fenômenos discretos, geram movimento produzindo novos questionamentos nas fases antecedentes e subsequentes. A coleta de dados, a análise e a fundamentação teórica são produzidas paralelamente, na relação entre pesquisador e participante (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967), sendo imprescindível que o pesquisador possa interagir com a realidade do participante (Bandeira-de-Melo & Cunha, 2003; 2006).

O núcleo dos estudos com a TF é o envolvimento com o fenômeno na perspectiva dos participantes sobre dinâmicas da vida humana na interação de conjunto complexo de eventos, experiências e ações (Ruppel & Mey, 2015), adequada à pesquisas indutivas que buscam a compreensão aprofundada do fenômeno e suas relações com o contexto (Corley, 2015), a partir de premissas (Hopfer & Maciel-Lima, 2008; Strauss & Corbin, 2008) que: (a) apontam a necessidade da exploração dos dados; (b) exigem a sensibilidade conceitual do pesquisador; (c) instigam a proximidade do pesquisador com os dados coletados, (d) direcionam o aprofundamento na fundamentação teórica; e (e) fomentam a produção da teoria.

A narrativa nos possibilita entender as interações humanas, permitindo também a (re)criação de interpretações que nos une ao outro a partir da cultura que vivemos. Pode ser utilizada como instrumento mediacional para a compreensão de interpretações de si em processos de transição, nos permitindo estudar as dinâmicas entre presente-passado-futuro (Rosa, 2007), iluminando o passado no presente e moldando um possível futuro imaginado (Bruner, 2014). O “contar histórias torna-se uma atividade inseparável, e até mesmo constitutiva, de nossa vida cultural” (Bruner, 2014, p. 40), sendo o meio preferido da pessoa em “expressar as aspirações e vicissitudes humanas – as nossas próprias histórias e as das outras” (Bruner, 2014, p. 99), não apenas como relato, mas como superposição de uma realidade sobre o que é experimentado. A narrativa possibilita conhecer os contextos biográficos e interacionais dos participantes e suas condições sociais e vivenciais (Charmaz, 2009) para analisarmos as ações, carregadas de significado, para se posicionar, posicionar o outro e ser posicionado e as interpretações sobre si, o outro e mundo, um ato de identificação.

MÉTODO

A pesquisa qualitativa, longitudinal e multimétodos na análise ocorreu em três Etapas, a partir de abordagem êmica, isto é, na perspectiva do sujeito, em que as informações para análise das dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição fossem produzidas a partir do interesse e ponto de vista do participante. Por aproximação da TF, as informações foram coletadas e analisadas por multimétodos que, em conjunto, possibilitam a composição de caleidoscópios multifacetados (Barbato et al., 2016)) e favorecem a combinação e alternância de instrumentos durante a triangulação (Denzin & Lincoln, 2003). A Etapa 1 foi realizada no estudo de Mestrado (Forcione, 2013) e, a partir de novos objetivos delineados na pesquisa de doutorado, revisitamos novamente esses dados e acrescentamos duas novas Etapas, no segundo e terceiro ano do doutorado, respectivamente.

Contexto Organizacional

Na Etapa 1, a instituição estudada estava em um momento de mudanças com a implementação de um novo modelo de gestão e um dos objetivos era a formação continuada em serviço para capacitação dos profissionais por atividades mediadas por instrutores/tutores em cursos específicos e por cursos a distância em plataforma *on-line* da Universidade Corporativa (UC). Buscou-se reconhecer o processo de educação corporativa como estratégia de crescimento da instituição, criada, em 1996, a fim de facilitar o acesso à informação e o atingimento em massa de seus profissionais. Para isso, foi proposta a inclusão de novos elementos na cultura educacional da instituição, como a atuação dos gestores como líderes-educadores, a corresponsabilidade do aprendiz pelo seu desenvolvimento e o foco em resultados sustentáveis. Ao longo de sua história, a UC foi se redesenhando com a revisão dos pilares que a sustentavam – ideologia, filosofia e configuração organizacional – com vistas a elaboração de um modelo pedagógico.

Essas diretrizes referentes aos cursos da UC, assim como as regras para que os profissionais participassem do processo de avaliação de desempenho para promoção profissional, estavam dispostas em documentos institucionais. Com a intenção de preservar o sigilo e não expor a instituição estudada, os documentos foram renomeados, obedecendo ordem numeral, por exemplo, documento 1, documento 2 e documento 3.¹ No documento 1 foram estabelecidas as bases para o processo de aprendizagem que orientavam as ações realizadas pela UC, que definia o modelo de formação continuada de forma

¹ Os documentos apresentados, não estão na lista de referências bibliográficas, uma vez que optamos por preservar o nome da organização em sigilo.

coerente com o perfil de profissional exigido pela instituição. O documento 2 possuía “Conjunto de critérios, regras e Etapas que deve ser observado para a concessão das referências salariais”, incluindo as regras proposta pela instituição em relação a horas de capacitação a distância. Já no documento 3 constava as diretrizes para a gestão por competência na instituição. Os treinamentos eram realizados nas modalidades presencial, mista ou a distância. Os cursos que ocorriam de forma mista precisavam de manifestação formal do gestor para inscrição do profissional. A Etapa 1 acontecia na modalidade EaD e, em seguida, eram marcados os encontros presenciais. Geralmente os cursos que necessitavam de indicação do gestor tinham foco assuntos sobre gestão e liderança. Nos que aconteciam de forma presencial havia programação prévia, com a presença de um instrutor e cabia ao gestor a autorização para participação do profissional. A escolha do profissional que participaria, ficava a critério do seu gestor imediato. Os cursos a distância podem ser selecionados pelo profissional e os que têm mais peso nos processos seletivos internos visam a promoção de carreira. Os cursos são considerados relevantes para o ingresso em algumas funções, portanto, são pré-requisitos para funções específicas ou superiores, na qual se encontra o profissional. A pontuação obtida nos cursos impacta na avaliação do desempenho, bem como, na classificação do profissional nos processos seletivos internos. Os cursos *on-line* estão disponíveis para todos os profissionais, são autoinstrucionais, portanto, não há tutores, o profissional deve acessar o portal da UC, fazer sua inscrição e ser autodidata para completar todas as Etapas, ao final, é gerado certificado de participação.

Os cursos a distância estão disponíveis na Universidade Corporativa (UC) da instituição e tem como proposta a inclusão de elementos na cultura educacional, como a atuação dos gestores como líderes educadores, a corresponsabilidade do aprendiz pelo seu desenvolvimento e o foco em resultados sustentáveis a fim de reconhecer o processo de educação corporativa como estratégia de crescimento ao ampliar o desenvolvimento do profissional para sua atuação efetiva e eficaz, no intuito de alcançar o objetivo final da instituição (Eboli, 2014).

Em relação às políticas organizacionais, a capacitação tem caráter obrigatório, mas há o discurso que o acesso à informação é democrático, pois são oferecidos cursos a todos. No escopo das diretrizes voltadas à capacitação, a participação dos profissionais tem como objetivo melhorar os processos organizacionais, os profissionais são posicionados como sendo os responsáveis para que a política educacional tenha êxito.

Na construção dos cursos, a instituição não considera a diversidade de áreas de atuação dos profissionais, as diferentes condições de estudo, nem mecanismos que provoquem reflexividade na produção de conhecimentos que possam ser aplicados dentro e fora da instituição. Um mesmo curso deve ser feito por todos os profissionais independente de sua função e área de atuação, deixando de considerar as pessoas em sua individualidade, as necessidades da atuação reflexiva, crítica e criativa do

cargo que ocupa ou ocupará, efetividade dos planos e as ações propostas, o contexto, as regras e a trajetória de vida.

Participantes

Para participação da pesquisa na Etapa 1, foram escolhidos três profissionais que atendessem os seguintes critérios: a) diferentes faixas etárias, 1 entre 20 e 30, 1 entre 30 e 40 e 1 entre 40 e 50, visando variações de posicionamentos pela experiência com as TDIC (e EaD; b) tempo em que trabalhavam na instituição entre 5 e 10 anos, pois foi nesse período que ocorreram as principais mudanças nas diretrizes da UC e nas políticas de reconhecimento e promoção e c) participação frequente nos cursos oferecidos e que conhecessem as ferramentas utilizadas pela instituição, além do método utilizado pela UC para produção do conhecimento e das regras existentes para ascensão profissional.

A escolha dos participantes ocorreu após convite a pessoas de uma unidade na matriz da instituição, essa escolhida aleatoriamente e participava da UC. Em seguida, foi dada explicação sobre o estudo, a fim de obter manifestação dos interessados em participar da pesquisa. As três primeiras manifestações voluntárias receberam convite formal que, posteriormente, foi enviado via *e-mail* para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso houvesse desistência convidaríamos o participante na sequência das manifestações.

A Tabela 2 apresenta os participantes com nome fictício, idade, escolaridade e tempo como profissional dessa instituição, no momento da coleta de dados:

Tabela 2. *Informações sobre os participantes*

Nome	Escolaridade	Idade			Tempo na Instituição		
		1ª Etapa (mês 1)	2ª Etapa (mês 27)	3ª Etapa (mês 41)	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Rubens	Especialização	27	29	31	6	9	10
Letícia	Mestrado	34	36	38	9	12	11
Vanessa	Especialização	45	47	49	6	9	10

Instrumentos e Materiais

Os instrumentos e materiais utilizados nas três Etapas, estão sintetizados na Tabela 3.

Tabela 3. *Instrumentos utilizados nas três Etapas*

Etapas	Instrumentos
1	Documentos institucionais, 1 entrevista aberta, 1 entrevista episódica, 1 entrevista mediada por objeto e 2 cartas.
2	2 entrevistas abertas, 1 entrevista episódica, 1 entrevista mediada por objeto e 3 cartas.
3	1 entrevista aberta, 1 entrevista mediada por objeto, 4 cartas

Procedimentos Éticos

As pesquisas com seres humanos devem atender a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e o Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2000), sendo assim, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília o projeto para apreciação, a fim de serem assegurados o sigilo e cuidado com os participantes, não havendo riscos aos profissionais que participaram da pesquisa. Os protocolos gerados foram (CAAE: 10690412.7.0000.0030) para a Etapa 1 e (CAAE: 46209715.4.0000.5540) para as Etapas 2 e 3. Cabe salientar que como as Etapas 2 e 3 ocorreram durante o doutorado, foi realizado Adendo pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Antes do início da Etapa 1 e 2, foi entregue o TCLE para a assinatura dos participantes, oferecendo segurança quanto ao sigilo de sua identidade e explicando o objetivo da pesquisa. Também foi explicado que a participação não geraria risco ou dolo, nem exposição da imagem pessoal, profissional e institucional, assegurando que o participante poderia desistir em qualquer Etapa do processo.

Procedimento de Produção dos Dados

Na Etapa 1, buscou-se identificar a produção dos significados sobre a formação continuada, essa foi dividida em três momentos. Momento 1 refere-se ao levantamento de documento e relatórios para leitura que continham o progresso referente à participação dos profissionais na UC, registro da missão, visão e objetivos, visando aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica de funcionamento da universidade e as políticas educacionais que se referiam ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e à gestão por competência. Essa coleta ocorreu com pesquisas pela intranet, na própria página da UC e no modelo pedagógico.

O momento 2 diz respeito à realização total de seis entrevistas, sendo duas sessões com cada participante. Verificou-se o processo de produção de sentido pela interação verbal: endereçamento e responsividade dos interlocutores na enunciação e a unidade de análise nesta pesquisa. As entrevistas de Rubens totalizaram 26min51s, sendo 11min58s na primeira e 14min53s na segunda. As entrevistas com Letícia totalizaram 40min01s, sendo 19min29s na primeira e 20min32s na segunda. As de Vanessa

totalizaram 89m06s, sendo 52min53s na primeira e 36min13s na segunda. A duração total das entrevistas nesse momento foi de 2h35min58s.

Antes de iniciar as sessões, foi explicado os procedimentos de coleta e distribuído o termo de consentimento para colher a assinatura dos participantes. Em seguida, foi realizada entrevista aberta, objetivando a obtenção de “dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Gaskell, 2003, p. 65). Solicitou-se que o entrevistado manifestasse sua visão sobre a UC e dissesse quais as oportunidades de formação continuada ofertadas, a narrativa e composta pelas ideias que o participante tinha sobre o uso da EaD na formação continuada em serviço, permitimos que narrasse sem interrupções. Foram elaboradas perguntas, caso o participante sentisse dificuldade em narrar. A pergunta inicial foi: “Considerando sua trajetória profissional, qual seu ponto de vista sobre as oportunidades de capacitação utilizando a EaD para a formação continuada oferecidas pela UC da sua organização?”. No final da entrevista foi solicitado que o participante escolhesse um objeto que o fizesse lembrar da formação continuada pela EaD e o trouxesse no encontro seguinte.

O lugar da entrevista, assim como tempo aproximado de duração, foi diferente entre os participantes e está representado na Tabela 4.

Tabela 4. *Informações sobre a primeira entrevista na Etapa 1*

Nome fictício	Duração da entrevista	Lugar da entrevista
Rubens	12 minutos	Instituição
Letícia	19 minutos e 30 segundos	Instituição
Vanessa	53 minutos	Casa

A segunda entrevista foi dividida em duas partes, a primeira objetivou propiciar ao participante recordar situações e experiências a partir de um objeto escolhido por ele. A segunda, do tipo episódica, enfocou a retomada dos enunciados e eventos mencionados na primeira entrevista. Sobretudo, os eventos relacionados as interpretações do participante sobre as TDIC utilizadas na instituição, as políticas que norteiam o processo de gestão por competência, as condições e práticas pessoais no uso da EaD, a necessidade de qualificação, os motivos passados e presentes e a progressão funcional direcionadas pelas políticas organizacionais. Esse momento ocorreu uma semana após a primeira entrevista para que esse espaço de tempo contribuísse na compreensão dos discursos que permanecem e são reiterados, bem como, explicações, esclarecimentos ou novos argumentos que possibilitam a observação das polifonias. No início da segunda entrevista, foi solicitado que os participantes apresentassem o objeto escolhido e dissesse qual o significado desse. Caso o participante não contasse uma experiência vivida nos cursos a distância da UC mediada pelo objeto trazido, seria

solicitado que narrasse o motivo que o influenciou a participar da UC nos cursos a distância com a seguinte pergunta: “Você utiliza a EaD oferecido pela UC da sua instituição. Se sim, o que te motivou a participar dos cursos a distância? Se não, já identificou o fator que o fez não usar a EaD para sua formação?”. Nos três casos foi necessário intervir perguntando o motivo que o objeto escolhido remetia à EaD.

As informações obtidas na entrevista aberta e na mediada por objetos auxiliaram na entrevista episódica. Assim, foram retomados alguns enunciados da primeira entrevista sobre a interpretação do participante em relação às TDIC utilizadas na instituição, às políticas que norteiam o processo de gestão por competência, às condições e práticas pessoais no uso da EaD, às interpretações sobre as necessidades de qualificação e aos motivos passados e presentes e sua progressão funcional direcionadas pelas políticas organizacionais.

O lugar da entrevista, assim como tempo aproximado de duração, foi diferente entre os participantes e está representado na Tabela 5.

Tabela 5. *Informações sobre a segunda entrevista na Etapa 1*

Nome fictício	Duração da entrevista	Lugar da entrevista
Rubens	15 minutos	Instituição
Letícia	20 minutos e 30 segundos	Instituição
Vanessa	36 minutos	Instituição

Nas duas entrevistas, foram coletadas informações sobre o participante e solicitado que dissessem quais foram as impressões sobre a as situações retomada. É importante salientar que a quantidade de entrevistas visou o objetivo do estudo, considerando que o momento da entrevista é um espaço de produção de significados e posicionamentos por/pelo discurso.

O momento 3 iniciou logo após o termino da entrevista episódica, e foi solicitado via *e-mail* que o participante escrevesse 2 cartas e as encaminhasse por *e-mail*, conforme anexo III. Foi solicitado, nas cartas, que os participantes trocassem de posicionamento e se posicionassem no lugar do gestor, objetivando analisar a tramitação do eu para o tu e tu para ele, enfocando as novas formas de atuação e interpretações em mudanças e regulações. Na primeira carta foi pedido que os participantes relatassem seu ponto de vista de como era, como é e como deveria ser a formação continuada pela EaD da UC na instituição. A segunda carta a ser elaborada, deveria partir do ponto de vista do participante, que neste caso não é gestor, se posicionando como gestor, que acompanha a participação dos profissionais na trilha fundamental da UC, incluídos comentários e sugestões sobre a política organizacional voltada para a formação continuada.

Etapa 2 – Após 26 meses da Etapa 1, encaminhamos um *e-mail* para os mesmos participantes informando sobre a continuidade da pesquisa do mestrado e convidando-os para participarem desta nova fase pesquisa, visto que havíamos optado pelo estudo longitudinal. Os três participantes aceitaram o convite e, então, foi definido um cronograma para coletar a primeira entrevista.

A entrevista aberta objetivou a narrativa de cada participante na trajetória profissional. Essa primeira entrevista teve como questão inicial “Conte-me sua trajetória profissional” e teve por finalidade o estabelecimento de espaço dialógico para que o participante pudesse falar sobre sua formação profissional em serviço, sem se importar com ordem cronológica, excesso de detalhes ou os personagens componentes da história contada. As entrevistas ocorreram em um lugar escolhido pelos participantes para que se sentissem confortáveis, criando as condições necessárias à produção de significados e construção da confiança entre pesquisador e pesquisados. Cabe salientar que antes de iniciarmos a entrevista, que a quantidade de entrevistas e os instrumentos de coleta poderiam se readequados devido a dinâmica neste tipo abordagem, visto que é gerado fluxo contínuo entre a base teórica, a pergunta de pesquisa, o método e o foco do estudo.

O lugar da entrevista, assim como tempo aproximado de duração, foi diferente entre os participantes e está representado na Tabela 6.

Tabela 6. *Informações sobre a primeira entrevista na Etapa 2*

Nome fictício	Duração da entrevista	Lugar da entrevista
Rubens	6 minutos	Restaurante
Letícia	15 minutos	Restaurante
Vanessa	11 minutos	Instituição

Após a realização da primeira entrevista com os três participantes, foi agendada uma nova data e lugar pelo participante, tendo em vista a entrevista aberta. A segunda entrevista teve como questionamento inicial: “Considerando sua trajetória profissional, qual seu ponto de vista sobre as oportunidades de capacitação utilizando a EaD para a formação continuada oferecidas pela UC da sua instituição?”. A pergunta possibilitou ao participante narrar sobre EaD e os cursos sobre os cursos ofertados pela UC, permitindo que recorresse a eventos que constituíram sua formação profissional em serviço, oportunizando rememorar experiências individuais e coletivas.

Os participantes escolheram a instituição para ceder a entrevista, o tempo foi diferente para cada participante, conforme representado na Tabela 7.

Tabela 7. *Informações sobre a segunda entrevista na Etapa 2*

Nome fictício	Duração da entrevista	Lugar da entrevista
Rubens	5 minutos	Instituição
Letícia	15 minutos	Instituição
Vanessa	40 minutos	Instituição

Para a concretização da terceira entrevista, foi retomado o contato por *e-mail* com cada participante para que agendassem este terceiro encontro e foi solicitado que trouxessem o objeto mediador. A primeira parte da terceira entrevista foi do tipo episódica. Retomamos enunciados e eventos mencionados nas primeiras entrevistas a partir da identificação de momentos marcados por ênfase, recorrências, retomadas e polifonias das primeiras entrevistas. Os eventos escolhidos se constituíram por situações que marcaram o início da trajetória profissional, os participantes puderam transitar entre eventos passados, presentes e projeções para o futuro e por situações verbalizadas que marcaram os momentos de mudança na trajetória de vida e profissional. O segundo momento da terceira entrevista foi mediado pelo objeto e teve como intenção propiciar ao participante que relembresse situações e/ou experiências que fossem importantes. Nesse caso, a mediação pelo objeto é sempre carregada de significados que direcionam as enunciações, gerando desequilíbrio, em alguns momentos da narrativa. Uma vez que o objeto transacional é introduzido, o participante tem oportunidade de desenvolver autoria, trazendo informações relevantes nas argumentações.

O lugar da entrevista, assim como tempo de duração, foi diferente entre os participantes e está representado na Tabela 8.

Tabela 8. *Informações sobre a terceira entrevista na Etapa 2*

Nome fictício	Duração da entrevista	Lugar da entrevista	Objeto escolhido
Rubens	17 minutos	Instituição	Cartão Cidadão
Letícia	18 minutos	Instituição	Conselho de sua mãe
Vanessa	39 minutos	Instituição	Canetinhas pilot e molde para letras

Após a finalização da entrevista episódica, solicitamos a escrita de 3 cartas que nos possibilitassem mais acesso a informações e que descrevessem as circunstâncias de aprendizagem na a relação entre o participante e os cursos a distância em sua formação profissional em serviço. Foi solicitada a produção de cartas a todos, conforme anexo IV. A primeira carta e segunda foram iguais as

da Etapa 1. Já a terceira tinha como foco a relação da UC com a trajetória profissional de cada participante, oportunizando ao participante escrever sobre sua formação profissional.

Iniciamos a Etapa 3 após julgarmos ser interessante termos mais informações para aprofundarmos na análise dos dados. Essa entrevista iniciou-se com uma pergunta aberta para que o profissional falasse sobre o que havia mudado desde a última entrevista. Após narrativa livre, apresentamos alguns pontos que identificamos na análise como sendo de tensão entre o profissional e sua trajetória. Ainda nessa entrevista, foi solicitado ao participante escolhesse mentalmente um objeto que representasse aquele momento, e explicasse o motivo de sua escolha. O local de coleta da entrevista foi escolhido pelos participantes, na própria instituição, conforme representado na Tabela 9.

Tabela 9. *Informações sobre a entrevista na Etapa 3*

Nome fictício	Duração da entrevista	Objeto escolhido	Lugar da entrevista
Rubens	20 minutos	Praia	Instituição
Letícia	16 minutos	Lápis	Instituição
Vanessa	53 minutos	Cordão de ouro	Instituição

Após a finalização da última entrevista, solicitamos em um único *e-mail* aos participantes, que enviassem quatro cartas, cada uma sobre um assunto diferente, sendo as três primeiras cartas compostas com as mesmas perguntas das cartas da Etapa 2 e, a quarta carta solicitando que apresentassem as principais mudanças da vida profissional, conforme anexo V.

Nas três Etapas, as informações dos participantes nas entrevistas e o contexto foram anotados no diário da pesquisadora para a formação de um memorando (Glaser, 1978). Ao final da coleta, obtivemos aproximadamente o total de 7 horas e 31 minutos de gravação das entrevistas, bem como, foram produzidas 27 cartas escritas, conforme apresentado a seguir na Tabela 10.

Tabela 10. *Tempo das entrevistas e quantidades de cartas nas 3 Etapas*

Nome fictício	Duração total das entrevistas	Quantidade total de cartas
Rubens	75 minutos	9
Letícia	104 minutos	9
Vanessa	273 minutos	9

Procedimentos de Análise

Quanto as informações documentais identificadas na Etapa 1, elaboramos resumo descritivo com eixos temáticos centrais de cada documento: premissas organizacionais, métodos pedagógicos, promoção dos profissionais, a história da instituição, considerando a missão, visão e objetivos, permite a extração e resgate de informações importantes para entendermos a contextualização histórica, cultural e social (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009), no aprofundamento sobre a dinâmica de funcionamento da UC e as políticas educacionais com foco no uso das TDIC, subsidiando a produção dialógica e dialética das informações institucionais e das narrativas produzidas nas cartas e entrevistas.

As informações produzidas pelas narrativas das entrevistas e cartas, nas três Etapas, foram organizadas em um texto único para cada participante. A partir dos estudos sobre polifonia como sendo um “fenômeno que possibilita ao locutor apresentar diferentes pontos de vista em um determinado enunciado” (Costa, 2013, p. 72). Vale ressaltar que, apesar de algumas entrevistas de Rubens terem curto tempo de duração, as informações se complementaram nas cartas.

A produção completa de cada participante foi lida e revista, visando explorar as possibilidades teóricas em que pudemos reconhecer as informações após sua produção junto ao participante. Por meio de repetições e reiteraões de sentido e posicionamento, observadas no discurso, é possível analisar as concretizações de significado, as transições e os momentos de crise e rupturas. Enfocamos, no macro contexto, a interpretação dos participantes sobre as políticas educacionais para o uso das TDIC, e, posteriormente, no micro contexto, as interpretações de si em suas trajetórias profissionais em transição.

Desse modo, realizamos: a) a análise dialógica temática (Caixeta, 2006; Caixeta & Barbato, 2004; Beraldo, 2017a) para compreensão e aprofundamento das informações, além de identificar os sentidos e possíveis mudanças ao longo da produção de informações nos instrumentos utilizados, visto o interesse na dinâmica de produção dos significados na interação dialógica entre participante e pesquisadora (Caixeta, 2006; Carlucci, 2008); e b) a análise pragmática linguística para identificação dos posicionamentos e seus significados em um recorte temporal, com marcadores de pessoa e lugar, e considerando as narrativas e as enunciações sobre a história de vida e interpretação dos participantes em relação a si, o outro, as regras, os direitos e deveres e os significados das ações para outros e para si mesmo.

As anotações no diário com informações pertinentes aos momentos das entrevistas, os *insights* no momento de escuta das entrevistas, a leitura das cartas e a revisitação teórica permitiram a identificação de informações para delimitar a contextualização. Isso nos auxiliou no aprofundamento sobre as dinâmicas de identificação profissional, subsidiando a produção dialógica e dialética das informações institucionais e das narrativas produzidas nas cartas e entrevistas. Nesse momento,

observamos os contextos biográficos e interacionais dos profissionais participantes, as condições sociais e vivenciais que os influenciavam e os propósitos em suas narrativas, bem como, a própria narrativa.

A triangulação das informações nos resultados se concretizou no dialogismo produzido entre a análise dialógica temática e a análise pragmática linguística realizadas nas informações produzidas nas entrevistas, cartas e diário da pesquisadora. A triangulação preveniu distorções provocadas quando se utiliza apenas um instrumento e possibilitou que as informações dialogassem entre si durante sua materialização em idas e vindas em duas perspectivas: a) diferenciando as informações pelos instrumentos e b) considerando as informações como produção única.

A dinâmica de posicionamento e sentidos foi produzida em um segundo nível de triangulação: informações das entrevistas, das cartas e da primeira análise realizada com as informações consolidadas nas três Etapas. Na primeira análise, identificamos os posicionamentos. No segundo nível, identificamos significados e sentidos orientadores após triangularmos os posicionamentos com as interpretações sobre ser profissional nas entrevistas e cartas.

RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados dos dados do estudo longitudinal, que subsidiaram a discussão sobre as dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição, conforme a seguinte sequência: a) a trajetória profissional do participante com os pontos de mudança que indicaram crises e rupturas e produziram reflexividade e transformações na atuação profissional, b) a dinâmica de posicionamentos e sentidos; e c) a interpretação de si em entrevistas e cartas.

Importante salientar que todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios a fim de manter o sigilo das informações.

Vanessa – Trajetória profissional

A trajetória profissional de Vanessa iniciou com o ingresso na faculdade de Letras com ênfase em francês, período em que participou da Iniciação Científica (IC). A participante explicou que realizou na IC o *“registro de entrevistas com professores universitários para identificar qual era a gama de vocabulário relacionado a temas específicos para fazer um trabalho de morfossintaxe e de léxico”*. Ainda na faculdade, teve um momento de ruptura, que resultou em trancamento de matrícula para trabalhar como recepcionista bilíngue e, em momento posterior, retornou a faculdade transferindo a disciplina de língua francesa para o curso de Letras/Vernáculos, com ênfase em latim.

Disse que ao terminar o curso de Letras, iniciou curso técnico de publicidade para ter conhecimento na área e entrar no mercado de trabalho, visto que não queria ser advogada ou professora. Trabalhou como publicitária por um período e, posteriormente, fez concurso para uma rede de hospitais de reabilitação no Rio de Janeiro, no entanto, a vaga era para o Nordeste. Desse modo, mudou-se para o Maranhão e iniciou sua carreira na rede daquele Estado: *“um ano e três meses depois eu fui chamada pra ser como se fosse gerente né, eles chamam de líder, mas é isso mesmo né pra ser gerente de atendimento, fiquei super orgulhosa né e fui aclamada, então eu fui escolhida pra ser o troço, tá bom, não foi a diretoria que escolheu, foram as enfermeiras do hospital que me indicaram, aí fui e foi muito bom, foi um trabalho maravilhoso”*

Depois de 5 anos foi transferida para Brasília, Vanessa denominou essa atuação como coringa, destacou: *“eu podia ficar em qualquer lugar eu trabalhava feito uma pessoa louca né, então todo mundo saía de férias, passava mal, ficava doente e eu cobria. Aí fiz um trabalho que também foi muito bom, que foi um trabalho de visita técnica que a gente chamava, né? Pelo fato de falar francês”*. Após seis anos, passou em outro concurso em uma instituição financeira para continuar sua trajetória profissional, trabalhando na área de tecnologia, ouvidoria e governo.

Nas informações produzidas pela triangulação da entrevista aberta e episódica e cartas, da Etapa 3, identificamos nos processos polifônicos os pontos de mudança na trajetória profissional de Vanessa, conforme demonstrado na Figura 3.

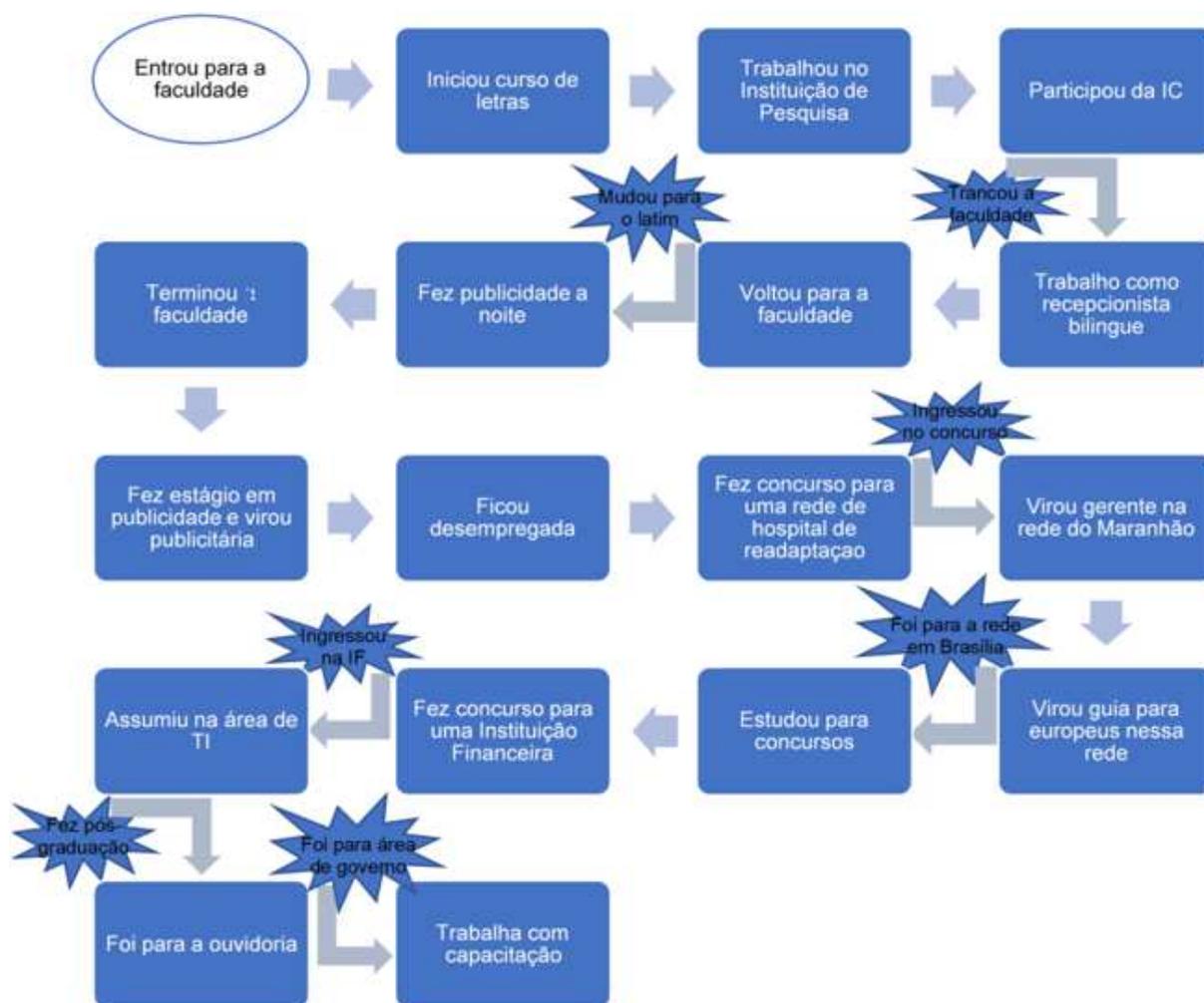


Figura 3. Vanessa - Trajetória Profissional

Na Figura 3, os pontos de mudança estão representados graficamente por símbolos. Identificamos a entrada na faculdade, na rede hospitalar de reabilitação e na instituição financeira, e, ainda, a mudança para Brasília e a realização da pós-graduação como pontos de mudança produzidos por crises e rupturas na trajetória profissional de Vanessa. As regras sociais dos espaços de mudança transitam de regras acadêmicas na participação de trabalhos acadêmicos para organizacionais, os quais permeavam políticas educacionais para formação continuada em serviço, orientando sua participação em cursos disponibilizados pela UC, produzindo conhecimento nas interações com si-mesma, com o outro e com o mundo em sua trajetória pessoal e profissional.

Ao narrar livremente, Vanessa organizou sua trajetória profissional, preferencialmente, de forma cronológica, evidenciando ruptura e transição em contextos situados e sua interpretação do

passado e futuro sobre os pontos de mudança são apresentados na Figura 3. Em cada cronotopo, a participante se posicionou como narradora diferente, sendo: observadora ao apresentar como estava profissionalmente antes do ponto de mudança; personagem ao explicar as transformações provocadas pelos pontos de mudança; e observadora e protagonista ao enunciar sua análise crítica do que aconteceu após tal mudança.

Disse que sua infância transcorreu na favela em que nasceu, e os conflitos que ocorreram nesta época, levaram Vanessa e sua família à busca de uma nova comunidade, a periferia, explicou: *“lá na minha casa era estudar, estudar e estudar, então nós não frequentávamos o colégio que era próximo da favela, nós frequentávamos o colégio de padres público na praça Mauá, então a gente tinha que ir até lá e tal né. E então assim, é se pensar bem o quadradinho é previsto né, como que eu tinha que me comportar nesse quadrado? Como as pessoas da favela, subemprego, acordar cedo, chegar tarde e fingir que não está fazendo o jogo do marginal, mas está né. Quando você dá um recadinho, não você trabalha tem a sua vida, mas se o marginal pede pra você levar um pacote, não, não, não tem problema não, você leva. Você já está fazendo o quadradinho. A opção na minha família é não fazer o quadradinho, então nós começamos a fazer o quadradinho de 8 que era o que que a gente podia fazer né, então a gente fala, dá bom dia pro marginal, mas não entra na dele, mas aí quando você passa, porque minha mãe começou a estudar a noite, depois ela fez faculdade né. Quando ela passa aí pergunta se ela fuma, se ela pode levar alguma coisa, então é o momento em que você começa dentro do quadrado a dar umas né, e que que cê faz? Ou você cede e aí você fica quadradinho ou você começa nesses pequenos embates aí. Quando você dá bom dia e fica já tendo um relacionamento com a marginalidade, amor, você já tá no quadradinho de 8, você já tá, aí ou você sai ou você cede e adere e fica lá né, o quadradinho de 8 já é esse, você tá dando umas estocadas já nas pontas. Então nós decidimos, a minha família decidiu e nós fomos pra periferia, nós fomos morar num bairro afastado né, muitoooo afastado, dá uns 20 e tanto, 30 quilômetros dali do centro da cidade porque o morro é no centro da cidade né, e então é por isso que desde pequena o comportamento, sou muito comportamento, sou muito de atitude né, eu não fico dizendo que vou fazer e vou subir, eu já tô fazendo, porque minha família é isso, eu fui acostumada a isso”*.

Na comunidade em que nasceu, havia ações orientadas pelo sentido de permanência e estagnação em relação ao desenvolvimento profissional e ascensão social. Havia também outros sentidos ambivalentes que orientavam as ações de Vanessa para motivá-la a estudar e ser diferente das regras sociais da favela. Os significados sobre viver na favela e os de buscar conhecimento, produzidos em sua trajetória familiar, negociaram-se e atualizaram-se, ocasionando a tomada de decisão familiar de mudar da favela. A solução da família para sair da favela para a periferia pode ter relação com a ida para Brasília, trabalhar em outro hospital da rede, e depois, à adaptação e o ingresso à instituição financeira. Vanessa manteve posicionamento de quem aprendeu a lidar com obstáculos. Para conquistar

a vida era necessário atuar diferente, um esforço para se (re)interpretar na nova comunidade/instituição. O posicionamento se manteve, mas os sentidos orientadores se atualizaram: ser diferente era não ser como as demais pessoas da favela, lugar em que nasceu, para ser diferente era se afastar do comodismo, buscar conhecimento e conseguir ascender em sua carreira. Na atualização dos sentidos houve reflexividade e transformações na atuação profissional que resultaram em agencialidade. Vanessa era uma profissional que se dedicava e tinha responsabilidade na busca e aplicação de conhecimento em momentos de ruptura em sua trajetória profissional.

Vanessa foi enfática ao nomear dois momentos profissionais como os desafiadores em sua vida profissional: a) ter produzido um programa de capacitação em uma rede de hospitais de reabilitação no Maranhão e b) seu ingresso na área de governo, lugar em que considerou ter a possibilidade de utilizar vários conhecimentos acumulados em sua trajetória, podendo *desenvolver suas utopias* ao trabalhar com capacitação. As mudanças ocorridas durante esse período não eram aprofundadas nas narrativas, eram apenas comentadas, sendo que o momento em que trabalhou na ouvidoria foi o menos comentado por ela. Falou rapidamente sobre as áreas da instituição financeira em que trabalhou antes de entrar na área de governo, dando ênfase nas atividades de capacitação que desenvolve no presente e não no passado vivido por ela em outras áreas.

A participante também enfatizou suas experiências com o estudo e a utilização da língua francesa, tramitando entre o passado – presente na narrativa: *“no meio da faculdade eu cansei, enchi o saco, tranquei a faculdade e fui trabalhar como recepcionista bilíngue. Aí fiquei seis meses lá e trabalhei como recepcionista bilíngue. Foi muito bom, maravilhoso, uma experiência ótima e eu fazia francês, quando eu voltei e vi que o francês não era lá essa coca-cola na época né? Uma língua linda e maravilhosa, mas eu voltei pra faculdade aí me transferi pra estudar latim e fui me formar em latim grego e usava a língua francesa pra estudar latim, porque os melhores estudiosos de latim são os franceses e os alemães*. No presente, momento da narrativa, ela apresentou sua experiência passada com língua francesa, sua escolha para a faculdade, mas que se tornou cansativa, afirmando que o francês não era *essa coca-cola toda*. Logo em seguida, ela significou seus significados sobre o francês: era uma língua *linda e maravilhosa*”. Identificamos dois momentos reflexivos nesse trecho: a) na interpretação do passado enquanto estudava a língua francesa e b) no presente enquanto narrava sobre a língua francesa.

O ponto central de sua trajetória foi marcado por produção de conhecimento e o desenvolvimento de um bom trabalho e não por relacionamento interpessoal e interação entre pessoas. Durante a narrativa, Vanessa se posicionou como quem busca sempre melhorar e conhecer mais sobre determinado assunto para desempenhar bons trabalhos. Os resultados parecem indicar que os principais pontos de mudança em sua trajetória profissional foram momentos de mudança extrema, seja geográfica ou de trabalho. Em um primeiro momento foram rupturas não esperadas e concretizadas pela idealização

do outro e, em momento posterior, os significados foram atualizados com orientação para vitória, conquista e destaque.

Vanessa – Dinâmica de Posicionamento e Sentidos

Na Figura 4, apresentamos a dinâmica de posicionamento e sentidos produzidos por Vanessa, um recorte com o espaço temporal alongado que demonstra três ações energizadas em três momentos diferentes (a-b-c), com atualização dos significados e de posicionamento.

Para Vanessa, Dedicar-se e Ter responsabilidade foram as qualidades que energizaram as ações do posicionamento como profissional. As ações foram: Atuar em equipe; Buscar conhecimento; Aplicar conhecimento; Organizar-se para estudar e Ter necessidade de transformação. Essas ações foram mais ou menos energizadas a depender do momento, conforme representado pelos raios nas figuras. Os espaços da dinâmica foram: o futuro, o outro e a própria instituição.

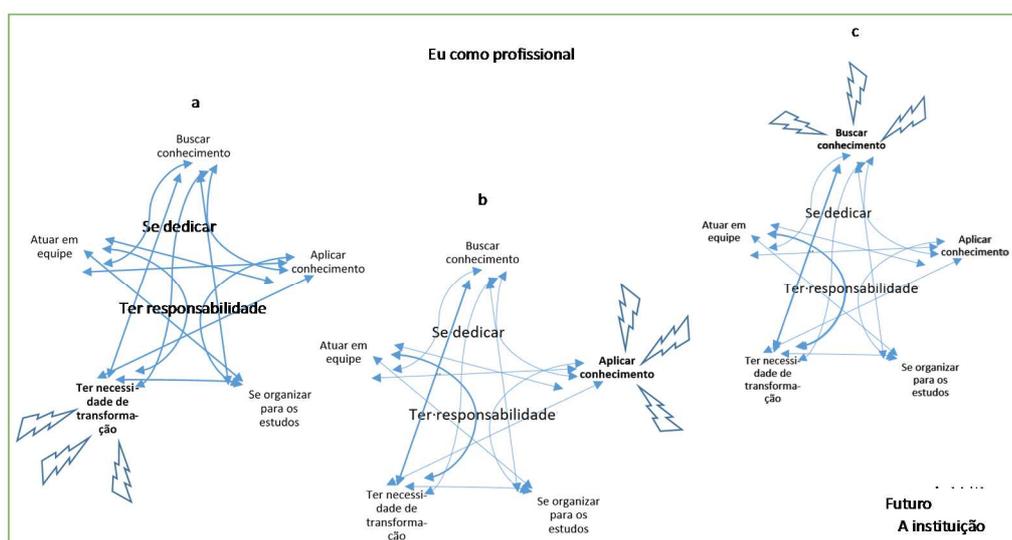


Figura 4. Vanessa – Dinâmica de posicionamento e sentidos

A Figura 4 demonstra as relações entre os espaços e as ações significativas no sistema regulatório que representa o processo de atualização – mudança e permanência – dos significados que compuseram o posicionamento de Vanessa como profissional. A borda da Figura 4 representa o *frame*, um recorte de um determinado momento. Além de ser um processo dinâmico, não existem elementos dentro ou fora, mas elementos que se relacionam com o fluxo de aproximação e distanciamento com o outro, em multiplanos. As setas bilaterais demonstram as relações entre as ações interligadas e seus significados em um cronotopo e não sentido ou direção. Representam que as ações estão presentes e dialogando entre si, não estão interligadas apenas a uma outra ação, mas sim entre si, ao mesmo tempo, situadas no momento e entre momentos em que foram produzidas.

Consideramos as ações como energizadas pela emoção. As ações de Vanessa foram energizadas por emoções, que, em um *frame*, modificaram as ações Ter necessidade de se transformar – Aplicar o conhecimento – Buscar conhecimento em uma dinâmica em que ações e qualidades de atuação se organizam na formação continuada em serviço. As ações foram qualificadas por Ter responsabilidade e Se dedicar, qualidades que as transformaram e modificaram seus sentidos orientadores em dinâmicas de identificação. Ter responsabilidade abrange a busca por conhecimento que a proporcionou ser uma profissional de excelência e tornou a educação como um lema de vida. Se dedicar representou o esforço para bater metas, capacitar outras pessoas (atividade desempenhada por Vanessa) e vivenciar na prática o que era aprendido nos cursos.

Em cada ação energizada na Figura 4, os sentidos se atualizavam nas Etapas: a) Ter necessidade de transformação: Etapa 1 – querer cursos com conteúdos mais aplicáveis em suas atividades profissionais, que possibilitem sua utilização para desenvolvimento e melhoria na execução de suas tarefas; Etapa 2 – produzir conhecimentos que permitam novas experiências em interação com o outro, criticando determinado tema com reflexividade quanto ao seu agir profissional; e Etapa 3 – ser uma profissional de excelência pelo conhecimento e experiência produzidos durante sua trajetória, sendo referência para orientação e resolução de problemas; b) Atuar em equipe: Etapa 1 – usar as informações as quais teve acesso em cursos fora da instituição em que trabalha, tentando vinculá-las às atividades desenvolvidas em seu dia a dia e no aperfeiçoamento de sua liderança na condução e parceria com outros colegas e clientes; Etapa 2 – o conhecimento permitia tomadas de decisão para que conseguisse se posicionar, se colocar bem nas atividades desempenhada como também provocava um pensamento binário que propiciava a resolução de problemas com objetividade; e Etapa 3 – o conhecimento não podia ser abstrato ou inutilizável, era necessário ver na prática o que aprendeu nos cursos que participava; e c) Buscar conhecimento: Etapa 1 – o conhecimento permitiu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que obter informações, aumentou a capacidade crítica, modificou a forma de atuar profissionalmente, aumentou seu interesse por trabalhos inovadores; Etapa 2 – ao experienciar momentos de transição em sua trajetória profissional, teve acesso à novidade, o que possibilitou novos conhecimentos e mais entendimento sobre conteúdo específico, nesse caso, o conhecimento extrapolou o que era exigido pela instituição, englobava participação em cursos em outros ambientes, bem como leituras e vivências “*in loco*”, como, por exemplo, viagens; e Etapa 3 – ler era um processo de buscar conhecimento que permitia “*estar atendida*”, a busca era por conhecimentos diversos, aderentes ou não as atividades profissionais que desempenhava, o importante conhecer um pouco de cada procedimento em sua área de atuação.

Os sentidos das ações não energizadas na Figura 4 também se atualizavam nas Etapas: a) Atuar em equipe: Etapa 1 – os outros participavam das atividades no alcance de objetivos propostos pela instituição e, Vanessa contribuía com a equipe; Etapa 2 – estar em equipe era ajudar outros, dar

apoio e auxiliar, Vanessa trabalhava para contribuir com as pessoas, no sentido de facilitar a execução da tarefa por meio da sua experiência e conhecimento, realizando atividades que compunham as atividades do colega. Atuar em equipe era respeitar a hierarquia e, por meio de sua atuação profissional, esperava ser reconhecida pelos colegas; e Etapa 3 – melhor relacionamento com os colegas, Vanessa era crítica em suas atividades e no processo como um todo, em um processo bidirecional em que ela posiciona os outros e posicionada; b) organizar-se para os estudos: Etapa 1 – a participante centralizava informações em um único lugar para facilitar a procura e ter utilidade no seu dia a dia. Existiam critérios para armazenamento. Em relação a gestão do tempo, Vanessa sempre foi dedicada e organizada, para deixar suas atividades em dia e ter tempo para estudar; Etapa 2 – preocupou-se em conhecer o lugar de estudo, por exemplo, aprender a usar plataforma *online*, pois as ferramentas quando bem utilizadas facilitavam o processo de busca, aprendizagem e aplicação do conhecimento. Disse, ainda, que era importante saber o que seria estudado; e Etapa 3 – planejava seus estudos e decidia quando e o que teria de estudar para alcançar os objetivos propostos no curso.

A síntese dos sentidos de cada Etapa está representada na Tabela 11.

Tabela 11. *Vanessa – Significados e sentidos do ser profissional*

Ação	Sentidos		
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Atuar em equipe	Contribui com a equipe, o outro a ajuda	Ajuda e trabalha para mudar a vida das pessoas, respeita hierarquia, é reconhecida pelos colegas	Se relaciona mais com o outro, é mais crítica
Buscar conhecimento	Tem crescimento, desenvolvimento, interesse por trabalhos inovadores	Vai além da instituição para entender algo em momentos de transição, novidade	Lê, é atendida, busca informações diversas
Aplicar o conhecimento	Usa informações externas, tenta agregar conhecimento nas atividades e para liderar	Se coloca bem nas atividades, pensamento binário	Quer ver o que aprendeu na prática
Se organizar para os estudos	Centraliza informações e faz gestão do tempo	Conhece o lugar de estudo, define o que será estudado	Planeja seus estudos, decide o que estudar
Ter necessidade de transformação	Considera que os cursos precisam ter conteúdos mais aplicáveis	Ter conhecimento permite novas experiências	Ser uma profissional top

Os resultados indicam que cada ação também é energizada no cronotopo. A partir da identificação de polifonias, verificamos a presença das vozes do outro social, da instituição e do futuro como espaços que foram sendo marcados na narrativa de Vanessa.

O outro, para Vanessa, era o colega de trabalho, clientes e pessoas do seu cotidiano. Esse outro era fonte de experiência, um ser político que foi capacitado pela instituição, um agente que provocava desafios e a motivava para atuar bem no cargo que exercia. Do mesmo modo, Vanessa posicionou-se em lugar da instituição quando se referia ao atendimento aos clientes. Nas explicações de Vanessa, percebemos que a instituição ora representava o outro, ora representava um ente. Para Vanessa, a instituição representou o outro quando apresentada como uma “*empresa infantil*”, em processo de mudança na contextualização produzida entre ela e o mercado capitalista e entre ela e seus profissionais, que também significam significados na dialogicidade entre si e esse mesmo mercado.

Além de ser o outro, a instituição também foi o espaço em que as tarefas eram executadas e a interação entre ela e o outro ocorria, um espaço com políticas e regras próprias.

A instituição compreendeu, ainda, a Universidade Corporativa, que para Vanessa era um espaço de produção de conhecimento, importante para auxiliar as ações necessárias ao desempenho de suas atribuições, visto que ajudava na execução das rotinas de trabalho. A UC era uma ferramenta que proporcionava “*alternativas de consultas e conhecimento*” para o alcance de resultados profissionais e um apoio na aquisição de conhecimento. Contudo, a participante comentou que a UC não apresentava tudo o que precisava para sua formação profissional em serviço. O futuro foi interpretado em relação aos seus objetivos. Vanessa desejava ser uma “*profissional de excelência*”, antecipando-se as exigências do mercado de trabalho, buscou atualizar-se profissionalmente para ser uma “*profissional de destaque*”.

Vanessa – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas

Nas entrevistas das três Etapas, suas enunciações foram orientadas por significados que se atualizavam na riqueza de detalhes sobre: Etapa 1– seu ambiente profissional e políticas educacionais; Etapa 2 – seu ambiente profissional e seu papel naquele ambiente; e Etapa 3 – sua vida profissional marcada pelas transições em sua trajetória, marcadas pelas dificuldades na infância e, superadas pela produção de novos significados na atuação profissional e nas experiências de vida.

Nas cartas das três Etapas, os sentidos permaneceram orientados para o detalhamento sobre as experiências profissionais na UC, as quais foram atualizadas em relação a formalidade da escrita e características das informações: Etapa 1 – menos formal, fez críticas a UC e ao gestor dos cursos; Etapa 2 – mostrou-se mais formal, fez críticas a UC e ao gestor; e Etapa 3 – mais formal e sucinta, fez sugestões de melhorias, por exemplo, sobre as características organizacionais e a interpretação de como os processos educacionais deveriam ser. A reflexividade sobre isso ocorreu na dialogicidade entre seu

fazer profissional e as características da instituição. A participante posicionou-se como profissional crítica, na Etapa 1, com ideias inovadoras sobre a educação continuada e, na Etapa 2. Na Etapa 3, indicou que buscou conhecimento fora da UC.

Ao compararmos a entrevista episódica e as cartas sobre os pontos de mudança na trajetória profissional, identificamos um processo de reflexividade no momento em que a pesquisadora identificou os pontos de mudança em sua análise das entrevistas e os retomou na entrevista episódica. Naquele momento, Vanessa se ressaltou que não havia percebido, até então, aquelas situações como sendo pontos de mudança em sua trajetória profissional. O processo de reflexividade ocorreu no presente, na dialogicidade entre pesquisadora e participante e na tomada de consciência de Vanessa de suas próprias vivências, experiências.

Quanto aos objetos que mediaram as entrevistas, na Etapa 1, o objeto escolhido pela participante foi o *pen drive*, como objeto mediador na produção dos significados sobre a formação continuada por tecnologias na EaD. Para a participante o *pen drive* tinha como significado a “*extensão de sua memória*”, servindo de “*bloco de anotação*” e suporte para “*armazenar e consultar as informações*” que julgava importante.

Na Etapa 2, escolheu canetinhas pilot e estojo com letras, objetos utilizados na adolescência para desenvolver atividades na escola. Esses objetos eram ferramentas mediacionais na organização pessoal, como também úteis para sua atuação pessoal por serem objetos que representam vitória e conquista.

Na Etapa 3, o objeto trazido pela participante foi um cordão de ouro, presente de seu tio, sendo uma ferramenta mediacional de atuação profissional e pessoa. Disse que sempre recorria a este objeto como incentivo para superar um momento difícil na vida, como um símbolo personificado na relação pai e filha. O tio era uma pessoa que apostava e acreditava em seu sucesso. Os dois últimos objetos representaram histórias pessoais que foram produzidas na trajetória profissional de Vanessa. Os objetos marcavam simbolicamente momentos de sua vida relacionados a conquista e sucesso, considerando que sua experiência de vida na infância ocorreu em um contexto sem perspectivas de mudanças positivas: pessoa que saiu do nada e venceu.

Na Tabela 12, mostramos objetos trazidos pela participante e o significado desses na orientação profissional e pessoal.

Tabela 12. *Vanessa – Objetos escolhidos para as entrevistas*

	Objeto Vanessa	Significado enunciado	Orientação
Etapa 1	<i>Pen drive</i>	Armazenar conteúdos úteis Facilidade de busca	Profissional- Pessoal
Etapa 2	Canetinhas pilot e estojo com letras	Remete à sua adolescência Utilizava esses objetos para fazer trabalho de escola	Pessoal - Profissional
Etapa 3	Cordão de ouro	Presente ganhado do padrinho Relação amorosa entre as pessoas (que falta no seu dia a dia no trabalho) Lembrança	Pessoal - Profissional

Na síntese da tabela 12, aparentemente, durante as três Etapas, os sentidos orientadores dos objetos se deslocaram de profissional para o pessoal. O primeiro objeto escolhido por Vanessa foi um objeto utilizado no cotidiano de diversos profissionais: o *pen drive*. O deslocamento do sentido orientador foi do pessoal para o profissional (profissional-pessoal). O segundo objeto, conforme a participante, era utilizado para atividades escolares, mas também podia ser utilizado por profissionais. O deslocamento do sentido orientador foi do profissional para o pessoal (pessoal - profissional). Já o terceiro objeto, o cordão de ouro, tinha um sentido pessoal e, carregado de sentimentos que perpassavam seu cotidiano profissional, o deslocamento do sentido orientador foi do profissional para o pessoal (pessoal-profissional).

Em relação as cartas, nas três Etapas, Vanessa argumentou que não concordava com a oferta de alguns cursos da UC, e que gostaria de participar de cursos que fossem relacionados às atividades que desempenha no cargo. Narrou participações em eventos fora da UC e comentou que tais eventos corroboram para a produção de seu conhecimento no trabalho. Um dos eventos foi a feira de ciências realizada por sua unidade de trabalho e a pós-graduação. A participante também posiciona a organização como ambivalente, pois ao mesmo tempo em que era bem estruturada, não valorizava a opinião e a diversidade dos profissionais. Relatou que a instituição tinha bons projetos, porém não eram implementados por questões políticas. Para Vanessa, as expectativas de melhoria ficavam apenas nos documentos e não eram colocadas em prática.

Em relação a si-mesma, Vanessa se posicionou como dedicada, esforçada, comprometida e estudiosa nas três Etapas de coleta, com enunciações sobre seus posicionamentos e experiências pessoais fora da instituição. Posicionou-se em relação sua vida pessoal, por exemplo, explicou que

gostava de estudar e que tinha metas pessoais que iam além das indicadas pela instituição. Disse que na vida era necessário ter um legado e, sem estudo, não se ia a lugar algum. Assim como nos objetos, os significados produzidos em sua trajetória profissional foram atualizados pela qualidade de sua vida pessoal, sinalizando um movimento nas tensões entre profissional-pessoa, isso foi identificado nas três Etapas do estudo.

As cartas de Vanessa foram redigidas com cuidado, demonstrando preocupação com o uso adequado das palavras e, quando comparadas aos demais participantes, eram cartas mais extensas e com riqueza de detalhes. No entanto, percebe-se a diminuição de detalhes quando se tratava da mesma questão, por exemplo, em relação a carta 1 (como era, como é e como deveria ser a UC), carta da Etapa 1 apresentou mais detalhes que a carta da Etapa 3. A partir da redundância dos sentidos nas três Etapas, foi produzida a Tabela 13 com a síntese da interpretação de Vanessa sobre o passado, presente e futuro da UC.

Tabela 13. *Passado, presente e futuro da UC interpretados por Vanessa*

Passado	Presente	Futuro
Precária	No tempo que tem como profissional, não viu muitas mudanças	Os cursos deveriam ser EaD, presenciais e híbridos
Parecia o paraíso	Mais variedade de curso	EaD composto por cursos básicos
Teve período de prova bem elaborada	Interação com sistema mais amigável	Presenciais compostos por cursos como QVT, vida na instituição
Quando curso específico, muitas perguntas, desumano e nada criativo	Trilhas especiais de aprendizagem	Cursos complexos, com discussão, prova e <i>feedback</i>
Mais fácil de burlar o sistema	Temas relativos a serviços e produtos com a intenção de envolver os profissionais em um setor específico	
Cursos especializados sobre produtos e história da instituição	Cursos básicos comuns a todos e que conferem pontuação maior nos processos seletivos internos	

Na tabela 13, sintetizamos as orientações para mudança de Vanessa ao explicar como era a UC. Vanessa disse que havia participado de cursos a distância e curso para novos profissionais que

ingressavam na instituição, mas eram cursos básicos. Também tinha participado de cursos básicos, porque contavam mais pontos no processo seletivo interno. Explicou que a quantidade e diversidade dos temas aumentaram e que houve melhoria na ferramenta, proporcionando interação com o sistema mais amigável. Quando argumentou como a UC deveria ser, o ponto principal de sua narrativa foi a explicação sobre a criação de cursos presenciais, EaD e híbridos, sendo esses mais complexos. Nas atualizações dos significados de Vanessa sobre a UC, em suas interpretações de passado-presente-futuro, identificamos as transições e momentos de crise e rupturas da UC para essa participante.

Na carta 2, os detalhes também diminuíram e a formalidade aumentou. Em todas as cartas, Vanessa se posicionou como gestor, ora produzindo significados situados que se concretizaram para si no jogo entre endereçamento e responsividade do outro, ora criticando e sugerindo melhorias (Tabela 14).

Tabela 14. *Vanessa – Posicionamento como gestor - carta 2*

Etapa	Eu gestor	O outro gestor	EC
1		Acompanha sua equipe quando são cobrados.	As trilhas não são usadas para melhorias O ambiente interativo não é ruim, mas precisa melhorar, como, por exemplo, aumentar o número de tutores nas interações
2	Mantenha o que existe e ampliaria a perspectiva. Começaria tangenciando os assuntos pertinentes a área de governo, faria mapa mental, criticaria o processo e desenvolveria melhorias	Não falta vontade, falta foco no acompanhamento Precisa de acompanhamento dos profissionais, por incentivo, discussão em reuniões pontuais, campanhas internas	Cita o Projeto de Desenvolvimento de Habilidades Específicas que teve em seu ambiente de trabalho
3	Não consegue separar tempo para bater meta	Os colegas têm dificuldade de bater metas	A instituição tem boas ideias que não vão para frente por causa dos profissionais

Ao se posicionar como gestor, Vanessa significou ser gestor como alguém que, devido a quantidade de demanda tinha dificuldade em conseguir tempo, para alguém que mudaria os processos e os cursos da UC. Ao mesmo tempo, se identificou com a falta de tempo do gestor ao explicar que

tinha dificuldade de bater metas por não conseguir otimizar o tempo. O gestor controlava formalmente a participação na UC e não o conhecimento produzido, apesar da instituição oferecer ferramentas para a produção de conhecimento, destacou: “*nunca vi um gestor usar uma trilha para estudo e aplicação de melhorias de mentalidade a respeito de algum tema na unidade. Só vejo cobranças sobre as trilhas que foram pensadas para a unidade e que você ainda não fez, e por sua causa, o indicador também está baixo*”. Identificamos aqui uma ambivalência que gerou crise em Vanessa, desencadeando negociações de significados sobre o que era ser gestor em organizações que indicam a ferramenta para capacitação, mas não orientam os gestores quanto ao acompanhamento dos profissionais na formação continuada. Foi nesse jogo dinâmico que identificamos a dinâmica de irisação identitária, Vanessa se aproxima e se afasta das tensões entre sua função técnica e a função gerencial do outro, formando e transformando sua identidade pessoal e profissional, produzindo negociação entre as diferentes fronteiras.

O tema da carta 3 – relação entre a UC e sua trajetória profissional – foi solicitado na Etapa 2 e 3. Entre essas Etapas, também percebemos diminuição de detalhes. A partir das enunciações nas duas Etapas, identificamos temas comuns nas interpretações de Vanessa sobre sua trajetória, a participante posicionava a UC, bem como sua formação continuada, conforme a Tabela 15.

Tabela 15. *Vanessa – Relação entre a UC e sua trajetória profissional – carta 3*

Etapa	O papel da UC	Sua formação continuada
2	Por meio da UC é possível criticar objetivos estratégicos	Foi importante ter o norte da empresa no que acreditava ser relevante, saber assuntos elegidos pela empresa como elementos para evolução de determinadas competências.
3	A UC é responsável por despertar interesse	Seria melhor aproveitada se a UC se propusesse a aplicar os temas no cotidiano com workshops, intervenções, grupos de discussão, etc.

Os temas comuns nas duas Etapas foram relacionados tanto na Etapa 2 quanto na 3. Na Etapa 2, da carta 3, Vanessa posicionou a UC como sendo responsável por ter objetivos que direcionavam em sua trajetória e por despertar interesse ao mesmo tempo em que sugeria como isso deveria acontecer. Nesse caso, identificamos similitude ao verificar que a UC era responsável por uma nova forma de agir que provocasse interesse e, para que isso acontecesse, a UC poderia promover outras atividades de produção de conhecimento. A sugestão de Vanessa foi a demonstração de como ela se interpreta como aluna, protagonista de seu conhecimento em um processo reflexivo atualizado entre o presente (ela

como profissional) e o passado (infância cheia de obstáculos na contextualização produzida no cronotopo da infância).

Letícia – Trajetória Profissional

Letícia cursou Jornalismo e sua trajetória profissional iniciou ao começar a trabalhar em uma livraria para ajudar a mãe a pagar sua faculdade. Durante os primeiros anos da trajetória profissional, atuou em organizações que não tinham relação com o curso de jornalismo. Foi estagiária em uma empresa de plano de saúde, executando atividades pertinentes a guias de internação: “receber guias, colocar o preço de cada equipamento, detalhar cada exame realizado, assim, tudo vinculado as internações”. Ao sair dessa empresa, Letícia começou a trabalhar em uma agência de notícias sobre o direito da infância. Explicou que o trabalho realizado tinha relação com sua formação, sendo um ato de identificação. Saiu dessa empresa quando terminou a faculdade e, enquanto não era chamada para entrar na instituição financeira, foi *freelancer* na área de jornalismo para os “*sindicatos de processamentos de dados pra CULT*”. Depois de trabalhar como *freelancer*, Letícia ingressou na instituição financeira, na área de fundos e seguros sociais e habitacionais, benefícios sociais, padrões e normas.

Nas informações produzidas pela triangulação da entrevista aberta e episódica e cartas, da Etapa 3, identificamos por polifonia os pontos de mudança na trajetória profissional de Letícia, conforme demonstrado na Figura 5.

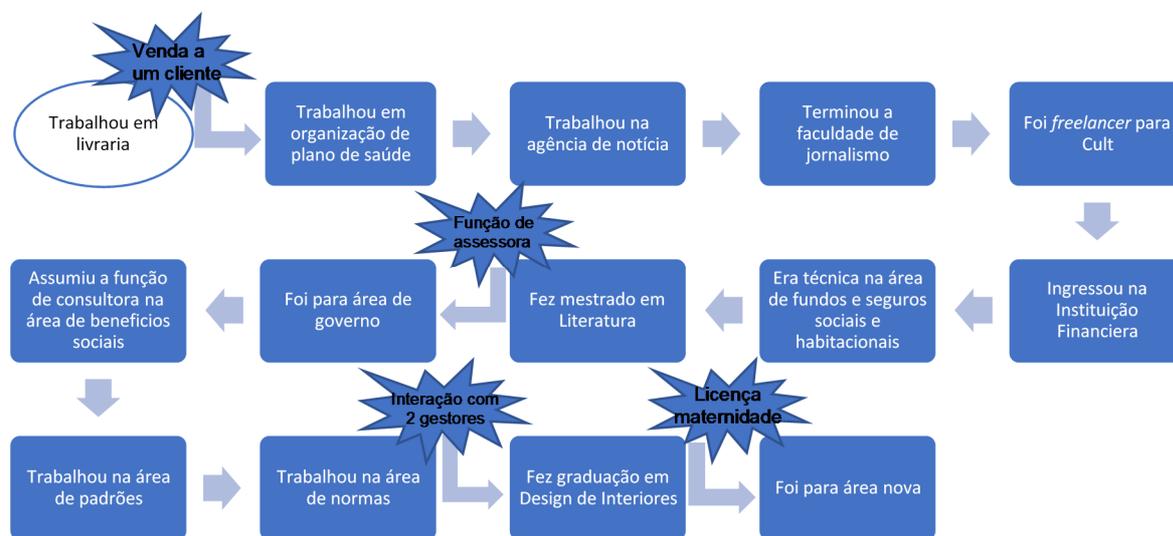


Figura 5. Letícia - Trajetória profissional

Na Figura 5, os pontos de mudança estão representados graficamente por símbolos. A participante indica o atendimento a clientes na livraria, o momento quando assumiu a função de assessora, a interação com dois gestores e a licença maternidade como pontos de mudança produzidos por crises e rupturas na trajetória profissional de Letícia. A participante não detalhou se havia regras sociais nesses espaços, mas argumentou como deveria ser a atuação do gestor em relação ao acompanhamento do profissional em sua formação continuada em serviço.

Ao narrar espontaneamente, Letícia organizou sua trajetória profissional, preferencialmente, de forma cronológica, evidenciando ruptura e transição em contextos situados, assim como, na sua interpretação do passado e futuro, evidenciados nos pontos de mudança na Figura 5. Para cada cronotopo, Letícia se posicionou como narradora protagonista ao explicar sobre conhecimentos produzidos quando fez graduação em *design* de interiores e, como narradora personagem, ao apresentar as decisões da instituição sobre os processos educacionais que envolviam avaliação de desempenho no trabalho.

Sobre a trajetória profissional, Letícia explicou que fez vestibular para jornalismo em outra instituição de ensino superior, visto que não havia passado para curso de arquitetura na faculdade pretendida. Os dados indicaram que ocorreram duas rupturas: a) a mudança de curso e b) a mudança da instituição escolhida para fazer sua faculdade. Os momentos de crise gerados nessa experiência possivelmente orientaram as Letícia na tomada de decisão, já no início de sua trajetória profissional. Esses pontos de mudança foram situações que propiciaram novas interpretações de si como profissional e do outro como parte de seu cotidiano no trabalho. Um processo reflexivo em que os sentidos orientadores se atualizaram entre frustração e desapontamento, durante sua trajetória profissional, e que geram reflexividade e maturação pessoal e profissional. Além disso, um evento marcante para Letícia foi o conselho da mãe, momento que antecedeu o início de sua trajetória profissional: *“o melhor conselho que eu já recebi na minha vida foi da minha mãe e foi quando eu tava começando a trabalhar e o conselho da minha mãe que me disse que a gente não deve ficar parado esperando que as coisas em volta aconteçam, esperando que peçam as coisas pra gente, no meio de trabalho a gente ter movimento de proatividade”*.

Um ponto de mudança importante foi quando assumiu a função de assessora. Nesse evento, Letícia ressaltou que a mudança de vida pessoal ocorreu quando teve aumento de salário, nesse sentido, a trajetória profissional e pessoal se deu em múltiplos planos. Com a experiência nesse trabalho, Letícia produziu uma nova história pessoal (ela casou e comprou apartamento) e profissional: *“cresci muito, assessorando o Rogério, que é um cara que é uma referência ele já é uma referência pra muita gente e trabalhar perto dele foi muito bacana do ponto de vista profissional”*. Com Rogério, aprendeu a assumir suas responsabilidades, sem culpar o outro por sua trajetória profissional, nesse caso, um ato de

identificação com o conselho de sua mãe, provocando o diálogo entre sua atuação profissional e sua experiência no início da carreira, atualizando significados sobre ser profissional que provocaram ações responsivas orientadas ao desenvolvimento de si em interação com o outro.

A cada história experienciada com o outro, Letícia produzia novos significados em sua narrativa, suas relações com o outro no sentido orientado para boas experiências e momentos de aprendizado, salientando que se surpreendeu positivamente e que sua impressão anterior mudou totalmente. A participante apontou diversas qualidades do outro social: *“colegas de uma maneira ou de outra contribuíram também pra me formar, sempre contribui né? E é engraçado que sempre é os que eu me lembro. Assim, os que eu consigo destacar como importantes e tal são sempre pessoas que me surpreenderam, porquê de longe eu olhei de um jeito e de perto eram de outro”*.

As pequenas histórias de sua experiência na busca de conhecimento e aperfeiçoamento profissional nas transições pessoais, provocaram reflexividade, por exemplo, ser mãe novamente. A participante reinterpretou o passado no presente, produzindo novos sentidos e significados orientadores sobre ser profissional no dialogismo entre as sugestões recebidas de seus gestores quanto a forma de atuar profissionalmente. Isso possivelmente tem relação com a satisfação pessoal e os conhecimentos distintos sobre seu cotidiano profissional e interesse pessoal, apresentando tomadas de decisão no presente para sua atuação profissional no futuro, *“um crescimento no sentido de amadurecer”*.

Para Letícia a diversificação de conhecimento pelas diferentes áreas de atuação e estudo permitiram *“um olhar mais ampliado”* e concatenação desses conhecimentos para resolução das dificuldades no cotidiano de sua jornada, bem como para satisfação pessoal, no caso da graduação em *Design de Interiores*. Isso sugere que o sentido orientador do fazer profissional está filiado ao pessoal, no que se refere a necessidade de ampliar conhecimentos: *“fiz outra faculdade agora mais recentemente de Design de Interiores, que era o que eu queria, que está bem mais próximo da arquitetura, eu sempre quis né? Então é legal, assim, são áreas completamente diferentes”*.

Letícia - Dinâmica de Posicionamento e Sentidos

Na Figura 6, apresentamos a dinâmica de posicionamento e sentidos de Letícia, um recorte com o espaço temporal alongado para demonstrar três ações energizadas, em três momentos diferentes (a-b-c), com atualização dos significados e de posicionamento.

Para Letícia, Aprender a ser profissional foi a qualidade que energizou as ações do posicionamento como profissional. As ações foram: Aplicar o conhecimento; Buscar conhecimento; Aprender o conteúdo; e Fazer cursos. Essas ações foram mais ou menos energizadas a depender da conjuntura do momento, conforme representada pelos raios. Os espaços da dinâmica foram o futuro, o outro e a própria instituição.

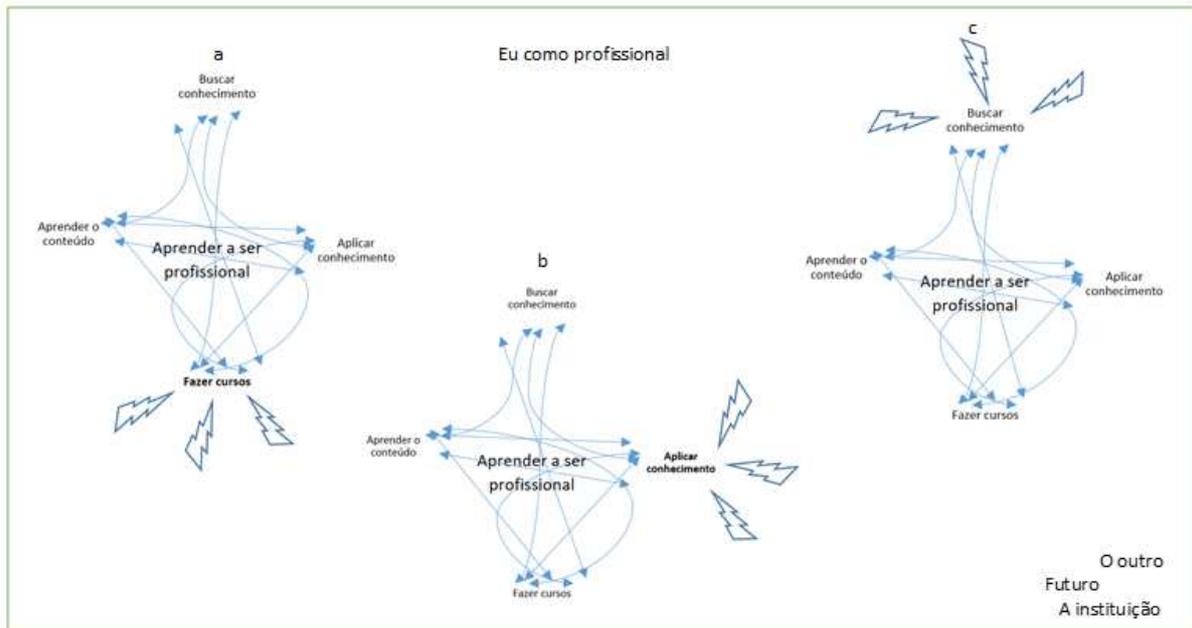


Figura 6. Letícia - Dinâmica de posicionamento e sentidos

A Figura 6 apresenta as relações entre os espaços e as ações significativas que representam o processo de atualização – mudança e permanência – dos significados que compuseram o posicionamento de Letícia como profissional. A borda da Figura 6 representa o *frame*, um recorte de um determinado momento. Além de ser um processo dinâmico, não existem elementos dentro ou fora, mas elementos que se relacionam com o fluxo de aproximação e distanciamento com o outro, em múltiplos planos. As setas bilaterais demonstram as relações entre as ações interligadas e seus significados no cronotopo e, não, sentido ou direção. As setas bilaterais representam as ações presentes dialogando entre si, não estão interligadas apenas a uma outra ação, mas, sim, entre si, e ao mesmo tempo, estão situadas no momento e entre momentos em que foram produzidas.

Consideramos as ações como energizadas pela emoção. As ações de Letícia foram energizadas por emoções, que, em um *frame*, modificaram as ações fazer cursos da UC – aplicar conhecimento – buscar conhecimento em uma dinâmica em que ações e qualidades de atuação se organizam na formação continuada em serviço. As ações foram qualificadas por Aprender a ser profissional: qualidade que transformaram e modificaram os sentidos orientadores em dinâmicas de identificação. Aprender a ser profissional era a experiência do cotidiano: errar, perguntar, exercer a função, e isso, segundo a participante, contribuiu no trabalho diário.

A ação Fazer cursos, energizada na Figura 6, mostra que os sentidos permaneceram mais estáveis na Etapa 1 e 2 e, atualizaram-se na Etapa 3. Nas Etapa 1 e Etapa 2 – bater as metas estipuladas pela instituição impactavam na avaliação de desempenho e na possibilidade de promoção e crescimento na instituição. Na Etapa 3, aprender algo que podia usar tanto na sua vida profissional quanto na pessoal,

não estava relacionado a bater metas, mas ao desenvolvimento profissional e mudança no fazer profissional.

Nas demais ações energizadas na Figura 6, os sentidos foram atualizados nas três Etapas: a) Aplicar o conhecimento: Etapa 1 – conteúdos vinculados as rotinas de trabalho para melhorar o desempenho profissional; Etapa 2 – aplicar conhecimentos da vida pessoal na profissional, formando-se como profissional a partir das experiências fora da instituição, por exemplo, em curso de pintura, palestras diversas, graduação em *design* de interiores; e Etapa 3 – processo dialético e reflexivo entre os conhecimentos que foram aplicados na prática, em no contexto de vida e que foram integrados para gerar novos conhecimentos; e b) Buscar conhecimento: Etapa 1 – quando tinha interesse sobre um determinado assunto e necessidade de aprender para melhorar alguma atividade ou processo profissional; Etapa 2 – fez cursos independente da área de aplicação, cursos que estivessem no escopo de seu interesse. Nessa Etapa, percebemos que os temas de interesse foram orientados a questões pessoais, no entanto, fazer cursos no âmbito profissional ainda era visto como necessidade de bater metas; e Etapa 3 – por interesse próprio, para diversificar o conhecimento em diversas áreas.

Na ação Aprender o conteúdo, não energizada na Figura 6, os sentidos permaneceram mais estáveis na Etapa 1 e 2 e se atualizam na Etapa 3: Etapa 1 e Etapa 2 – quando tinha aplicação em seu cotidiano, sendo útil e possível colocar em prática; e Etapa 3 – podiam ser utilizadas em diversas área a partir da concatenação das informações, além de quando havia interesse em aprender.

A síntese dos sentidos de cada Etapa está representada na Tabela 16.

Tabela 16. *Letícia – Significados e sentidos do ser profissional*

Ação	Sentidos		
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Buscar conhecimento	Quando tem interesse e necessidade	Independente da área de aplicação	Por interesse próprio
Aplicar o conhecimento	Quando os conteúdos são vinculados as rotinas dela	Na vida pessoal e na profissional, como, por exemplo, curso de pinturas, palestras	Em todas as áreas de sua vida
Fazer cursos	Para promoção e metas	Para meta	Para usar
Aprender o conteúdo	Quando aplica em seu cotidiano profissional	Quando tem aplicação	Quando tem interesse e pode ser agregado a outro conteúdo

Os resultados indicam que cada ação também é energizada pelos espaços em que ocorrem. A partir da identificação de polifonias, identificamos o outro, a instituição e o futuro como espaços de ações na narrativa de Letícia.

O outro, para Letícia, era o gestor, que tinha “*menos tempo livre de se capacitar*”, e o colega de trabalho, que fez cursos para “*alcançar metas*” e melhorar o desempenho da equipe. A instituição também era o espaço em que as atividades eram executadas, sem acompanhamento em relação a participação, cursos abstratos e sem aderência ao cotidiano, o que prejudicava a formação contínua em serviço. O futuro era sua interpretação em relação a sua carreira. Não almejava progressão funcional ou cargos elevados. Letícia fazia cursos com conteúdos sem relação com sua atividade diária para se qualificar profissionalmente. Seu futuro também era marcado pelas ações no presente, momento em que se sentia mais madura e conseguia progredir dentro do que considerava “*ser possível, indo atrás do que se deseja e não deixando as coisas acontecerem*”.

Letícia – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas

Nas entrevistas das três Etapas, suas enunciações foram orientadas por significados que se atualizavam sobre: Etapa 1 e 2 - a instituição e o outro, não havendo muitos posicionamentos de si como pessoa reflexiva sobre sua própria trajetória; e Etapa 3 - suas expectativas em relação a sua vida profissional, ela desejava permanecer na função em que estava, se qualificando para exercer melhor suas atividades. Ela explicou que essa escolha era pelo momento da vida em que estava, acabara de voltar de licença maternidade. Ter sido mãe pela segunda vez desencadeou um processo reflexivo durante a contextualização da relação mãe e filha, bem como no próprio momento da última entrevista, em que trouxe como objeto mediado da entrevista o lápis, objeto que escreve e pode apagar para reescrever uma nova história.

Nas cartas das três Etapas, os sentidos permaneceram orientados para o detalhamento sobre suas experiências profissionais na UC se atualizando em relação a formalidade da escrita e características das informações: Etapa 1 – mais formal, o gestor devia incentivar sua equipe a participar dos cursos; Etapa 2 – um pouco menos formal, houve melhoria na UC; e Etapa 3 – menos formal, ela era responsável por aprender. Seu processo de reflexividade ocorreu na dialogicidade entre as características da instituição e seu fazer profissional, acontecendo quando se posicionava como profissional que precisava de incentivo, na Etapa 1, fazia cursos para bater meta, na Etapa 2, que buscava conhecimento para seu crescimento profissional UC, Etapa 3.

Quanto aos objetos que mediarão as entrevistas, na Etapa 1, o objeto escolhido foi utilizado como mediador na produção dos significados sobre a formação continuada tendo como processos mediados por tecnologias da EaD, era uma ferramenta mediacional para atuação profissional. Letícia personificou o objeto, Ângela, nome fictício. Ela simbolizou seu fazer profissional em Ângela, a

qualificando como uma heroína, alguém que interpreta a Educação Corporativa como algo importante e que daria certo na instituição, por isso participou da implementação da UC. Letícia também comentou que essa pessoa já explicou assuntos referentes à UC e indicou cursos e leituras, além de aconselhar a participante. Ângela foi um modelo para Letícia.

Na Etapa 2, a participante escolheu o conselho da mãe, uma lição que para se levar ao longo da vida. O objeto, nesse caso, e o conselho da mãe, simbolizado na relação com a mãe, pessoa que a incentivou a iniciar a trajetória profissional para que pudesse ajudar nos custos da faculdade. Esse objeto também era uma ferramenta mediacional para atuação profissional em toda sua trajetória, dessa forma, os sentidos orientadores foram atualizados pelo conselho da mãe: *“a gente não deve ficar parado esperando que as coisas em volta aconteçam, esperando que peçam as coisas pra gente, no meio de trabalho a gente ter movimento, proatividade”*.

Na Etapa 3, Letícia escolheu o lápis como objeto: *“lápis a gente registra coisas, mas a gente pode apagar e reescrever depois”*. Na Etapa 1 e 2, o foco era bater metas e, na Etapa 3, era buscar conhecimento para ser *“uma profissional melhor”*. Isso sugere que o lápis era uma ferramenta mediacional que representa sua agencialidade. Ao longo da pesquisa, Letícia engravidou e teve o filho, sendo a Etapa 3, o período de volta da licença maternidade.

Na Tabela 17, verifica-se sinteticamente os objetos, o significado enunciado pelo profissional e orientação desse objeto.

Tabela 17. *Letícia – Objetos escolhidos para as entrevistas*

	Objeto Letícia	Significado enunciado	Orientação
Etapa 1	Ângela	Trabalhou com a EaD e com a implantação da UC Indicou cursos e ferramentas, contribuindo para a formação profissional Orientou sobre a importância da UC para a empresa	Profissional- Pessoal
Etapa 2	Conselho que recebeu de sua mãe: não ficar parado esperando que a coisa aconteça	Conselho para o resto da vida Gosta de dar o conselho para mais novos	Pessoal - Profissional
Etapa 3	Lápis	Registra coisas, pode apagar e reescrever novamente	Pessoal - Profissional

Na síntese da Tabela 17, aparentemente, durante as três Etapas, os sentidos orientadores dos objetos se deslocaram de profissional para o pessoal. O primeiro objeto escolhido por Letícia era uma pessoa, o deslocamento do sentido orientador foi do pessoal para o profissional (profissional-pessoal). O segundo era o conselho de uma pessoa, Ângela, o deslocamento do sentido orientador foi do profissional para o pessoal (pessoal - profissional). Já o terceiro, o lápis, era um objeto do cotidiano pessoal e profissional, o deslocamento do sentido orientador foi do profissional para o pessoal (pessoal - profissional).

As cartas de Letícia não eram objetivas em relação aos temas propostos. Sua escrita era ampla e geral, assim como as narrativas nas entrevistas. A formalidade das entrevistas foi diminuindo ao longo da pesquisa, mas em relação as cartas, o processo foi diferente. Houve progressão de formalidade nas cartas. Na Etapa 1, a escrita foi mais espontânea quando comparada com a Etapa 3. A forma de escrever parecia ser mais cuidadosa, com uso de termos formais, aparentemente um processo de reflexividade durante a pesquisa e do ato de escrever. Identificamos que nas cartas, o posicionamento de Letícia mudou, transitando entre uma profissional passiva para uma profissional responsável por sua atuação e conquista no aprender, sinalizando um movimento nas tensões entre profissional-pessoa, identificado nas três Etapas do estudo.

Na carta 1 (Como era, como é e como deveria ser a UC), Etapa 1 – a participante apresentou de forma objetiva o presente e passado, contando sua experiência na UC. Criticou ter que participar da UC para bater metas, o que provocou difusão ineficaz do conhecimento, apesar da propagação das informações dos cursos, não havia produção de conhecimento aplicado. Na Etapa 2 – não apresentou de forma clara o presente, passado e futuro da UC, desse modo, foi necessário a análise mais crítica para identificar os três momentos. Nessa carta, Letícia posicionou o outro como sendo responsável pela busca ao conhecimento e aprendizagem. Por fim, na Etapa 3 – a participante lembrou que escreveu outra carta e destacou que a EaD não tinha sofrido alterações desde então. Sobre a formação continuada em serviço, disse haver piora e que o processo de aprendizagem não existia, o que havia eram metas a conquistar, sem preocupações institucionais com o profissional.

Sobre o tema UC, Letícia comentou sobre os profissionais da instituição e se posicionou como tendo vida fora da instituição e como profissional objetiva e determinada. Sobre o que a UC tinha, comentou sobre a melhoria na ferramenta e sobre a linguagem utilizada pelos cursos. Alegou que a participação na UC foi critério para a promoção por merecimento. O argumento sobre como a UC deveria ser, foi sobre a melhoria da ferramenta utilizada, salientando que era necessário o acompanhamento do gestor e da instituição do tempo pelo próprio profissional. As metas individuais deveriam ser baseadas no desenvolvimento e aquisição de conteúdo e aplicação dos conhecimentos aprendidos no dia a dia.

Na carta 2 (posicionamento como gestor), a formalidade aumentou e a quantidade de detalhes diminuiu. Ao analisarmos todas as Etapas, as interpretações de Letícia sobre ser gestor se atualizaram e, portanto, percebemos mudanças significativas dos significados e sentidos que os orientam. Os sentidos de Letícia se atualizaram, se deslocando de bater meta e sucesso na avaliação de desempenho para qualificação de si para melhorar suas atividades, se posicionando como responsável pela busca de conhecimento e não mais o gestor ao final desta pesquisa.

Na Etapa 1 – apresentou sugestões para o gestor, mas não se posicionou como um. Letícia significou ser gestor como alguém que deveria ser mais presente na formação continuada do profissional, o ajudando e direcionando as escolhas pelo tema do curso, por exemplo. Na Etapa 2 – Letícia tinha resposta objetiva, apresentando críticas e soluções, mas não se posicionou como gestor. Nas Etapas 1 e 2, ela não se posicionou como gestor, mas como uma profissional reflexiva que analisa as ações dele. Ela parecia esperar incentivos, responsabilizando a instituição e o gestor pelo acompanhamento nas participações dos cursos oferecidos, ajudando a planejar o que cada profissional deveria fazer no seu dia a dia. Os significados produzidos por ela sobre o que era ser profissional eram definidos como uma pessoa que participa dos processos organizacionais e que necessitava que as regras estivessem bem definidas pela instituição. O gestor foi posicionado como responsável institucionalmente em relação à sua atuação na formação pessoal e de sua equipe, tendo que atuar exemplarmente no acompanhamento da sua trajetória para que possa desempenhar suas funções. Entre essas, as que auxiliam os profissionais a cumprir metas e objetivos organizacionais determinados. Para a participante, o gestor estava sempre sobrecarregado devido à falta de tempo, não refletia como deveria, nem conseguia ser objetivo em sua atuação pessoal, nem mesmo, em relação às metas e à promoção na atuação profissional para formar sua equipe. Essa situação indica ambivalência entre as metas institucionais e as da UC, o tempo institucional entra em conflito com o tempo requerido pela UC, gerando crise e desencadeando negociações de significados sobre políticas educacionais para a formação continuada. É nesse jogo dinâmico que identificamos a irisação identitária, Letícia se aproximava e se afastava das tensões entre bater meta por iniciativa própria e por regras organizacionais, formando e transformando sua identidade pessoal e profissional.

Na Etapa 3 da segunda carta, Letícia se posicionou como gestor em parte da carta, no entanto, nos demais trechos da carta, seu o posicionamento era de profissional criticando e sugerindo melhorias tanto para a instituição quanto para os gestores. Parece que entre as Etapas 2 e 3, a dinâmica de irisação identitária produziu processos reflexivos sobre sua atuação profissional e ser gestor, atualizando seus significados sobre produção de conhecimento, qualificando as ações para essa produção por iniciativa própria e crescimento pessoal e organizacional e não mais por incentivos do gestor.

O tema da carta 3 (relação entre a UC e sua trajetória profissional) foi solicitado nas Etapas 2 e 3. Entre essas Etapas, percebemos que a formalidade aumentou e os detalhes diminuíram. A partir das

enunciações nas duas Etapas, identificamos temas comuns nas interpretações de Letícia sobre sua trajetória, a participante refletiu sobre a relação entre sua formação continuada e a UC, bem como sobre a formação continuada, conforme a Tabela 18.

Tabela 18. *Letícia – Relação entre a UC e sua trajetória profissional – carta 3*

Etapa	Sua formação continuada x UC	Eu na formação continuada
2	A UC foi boa para sua formação continuada, não pelos cursos em si, mas por sua característica pessoal de absorver conhecimento.	Aplica na vida profissional conhecimentos distintos dos do trabalho, ex. pintura, psicologia. É possível terminar um curso sem aprender conteúdo.
3	Em alguns momentos, fez cursos para melhoria em sua avaliação de desempenho.	Sua proatividade em fazer cursos não aconteceu por incentivo da instituição.

Na Etapa 2 da carta 3, apresentou a participação da UC em sua formação, no entanto, a protagonista foi ela. Ela quem buscava conhecimento, aprendia e produzia novos conhecimentos a partir da junção de outros. Na Etapa 3, identificamos ambivalência sobre participar dos cursos, a participante se posicionou como proativa, salientando que fazia os cursos não por incentivo da instituição, mas para melhorar sua avaliação profissional. Por serem dinamogênicas, as ambivalências parecem ter produzido novas agencialidades com ações qualificadas que atualizaram os significados de Letícia sobre a formação continuada em seu cotidiano profissional para transformação de sua trajetória profissional.

Rubens – Trajetória Profissional

Para Rubens, a trajetória profissional iniciou ao entrar na área de licitação da instituição financeira em que trabalhava, área sem relação com a faculdade de direito. Argumentou que não se identificou com o curso, e que não parou a graduação para não perder o tempo investido e, se fosse possível, teria escolhido outra área. O participante entrou na instituição pesquisada, fez curso de pregoeiro, devido à obrigatoriedade do curso para ser promovido, assumiu a função de pregoeiro na área de licitação e, depois, foi para a área de governo, ascendendo profissionalmente enquanto mudava de atividade.

Nas informações produzidas pela triangulação da entrevista aberta e episódica e cartas, da Etapa 3, identificamos por polifonia os pontos de mudança na trajetória profissional de Rubens, conforme demonstrado na Figura 7.

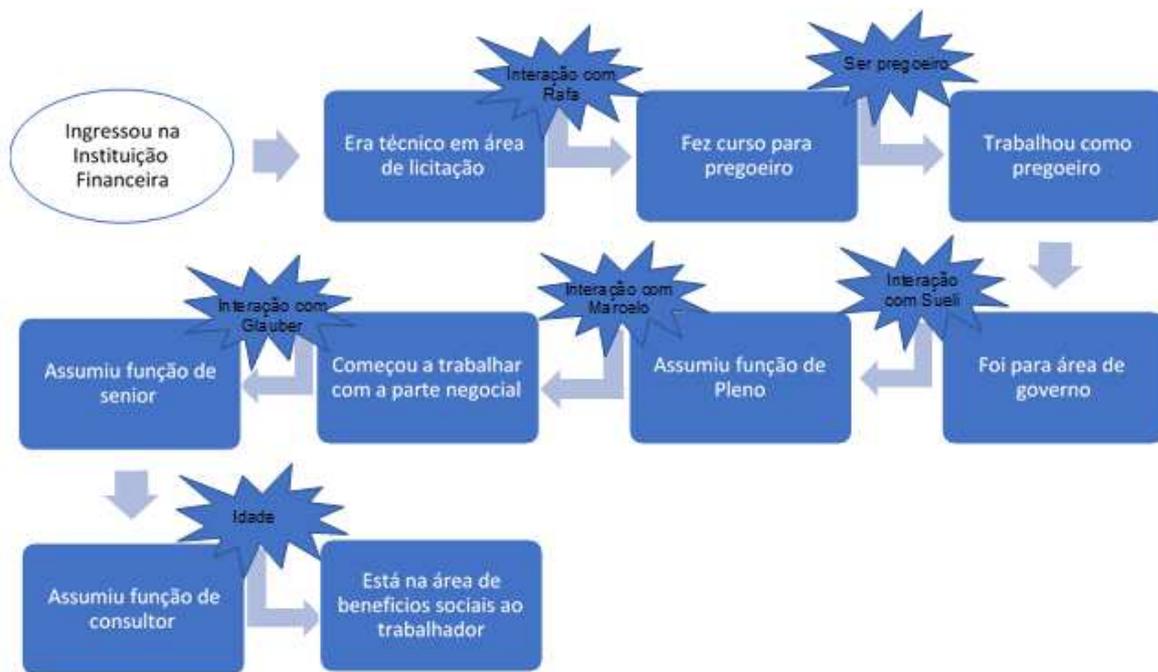


Figura 7. Rubens - Trajetória profissional

Na Figura 7, os pontos de mudança estão representados graficamente por símbolos. Identificamos a entrada na instituição financeira, ser pregoeiro, interação com Sueli, Marcelo e Glauber e a idade como pontos de mudança produzidos por crises e rupturas na trajetória, em transição profissional, de Rubens. Em relação as regras sociais dos espaços de mudança, o participante apresentou as políticas educacionais que permeiam a formação continuada.

Ao narrar livremente, Rubens organizou a trajetória profissional, preferencialmente, de forma cronológica, evidenciando ruptura e transição e sua interpretação do passado e futuro sobre os pontos de mudança da Figura 7. Para cada tempo, o participante se posicionou como narrador diferente, transitando entre narrador protagonista e personagem, marcando seu discurso pela experiência com o outro, detalhando características pessoais, características da relação interpessoal e o que se aprendeu com cada um dos personagens apresentados.

Rubens iniciou a narrativa da trajetória profissional considerando o ingresso na área de licitação da instituição financeira como sendo o princípio de sua trajetória profissional. Ao falar sobre esse momento, escolheu sua participação como pregoeiro como um evento importante desse momento, combinando uma sequência verbal de orações com sequência de fatos de seu passado ao fazer o curso. Interpretou esses fatos como importantes para seu crescimento como profissional, um processo sincrônico e diacrônico de múltiplos discursos que envolveram o ato de fazer o curso, bem como sua relação com o outro.

Os pontos de mudança foram marcados principalmente nas interações pessoais durante sua trajetória profissional. Ficou evidente na narrativa que o relacionamento interpessoal e a convivência com o outro foi o que transformou sua trajetória e sua atuação profissional, destacou: *“O que me marcou foram as pessoas, grandes gestores que eu trabalhei, pessoas que até hoje eu me lembro e tento me espelhar pra ser um profissional parecido”*.

O dado sugere possível mudança em sua atuação profissional quando explicou sobre Rafa, uma colega de trabalho que considerava importante por tê-lo ensinado *“macetes que a gente precisa numa empresa e para aprender a comunicar”*. Rubens descreveu não apenas características de suas ações, como também atribuições físicas. Ao destacar seu passado como pregoeiro na área de licitação e, sua relação com a Rafa, o participante deu relevância em sua atuação no presente, na área de benefícios sociais. Os eventos interacionais com a colega de trabalho, na contextualização produzida em sua atuação como pregoeiro, indicam o aprender em colaboração com o outro. A narrativa permitiu o processo reflexivo de interpretar a instituição e a atuação como profissional, que considera o outro como parte de seu processo de desenvolvimento. Os eventos também foram importantes na atualização dos significados sobre interação com o outro, os sentidos orientadores transitaram de profissional que precisava do outro para profissional que reconhecia o outro em seu amadurecimento.

Depois de ter trabalhado nessa unidade, Rubens foi para área de governo estratégica, onde conheceu Sueli. Apesar de Rafa ser importante no início de sua trajetória profissional, o participante deu ênfase a colega Sueli, salientando que essa foi quem mais participou do seu processo de amadurecimento profissional. Quando comentou sobre ela, disse novamente sobre levar para a vida o aprendizado e que *“se uma coisa precisa ser feita, ela tem que ser feita”*.

Após fazer referência a Sueli, destacou mais dois momentos de mudança, a interação com Marcelo e Glauber. Marcelo o ensinou a pensar de forma complexa com relação ao serviço e a utilização de muitas ferramentas que disse gostar de utilizar: *“Excel, outras coisas e hoje eu descobri que eu gosto muito de mexer com isso*. Já sua relação com Glauber foi marcada pelo ensino, em relação a percepção de relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho sendo *“fundamental pra motivação do empregado, porque se você trabalhar em um local onde você não se dá bem com o seu gerente, onde você não consegue ter um canal aberto, um diálogo com o seu gerente”*.

Os resultados parecem indicar que a idade foi um orientador de mudança para Rubens. Não pela idade em si, mas pelas experiências que teve ao longo de sua trajetória, as quais possibilitaram mudança de posicionamento em relação a atuação profissional: *“Acho que a idade ela conta muito, experiência, é você ver também que não vale a pena se estressar assim sabe, você manter a calma, você tá ali no barco, ou você pede demissão ou você enfrenta, então é melhor enfrentar com calma, e muito melhor enfrentar com calma do que com ansiedade, com stress, tentar manter a calma”*.

Rubens - Dinâmica de Posicionamento e Sentidos

Na Figura 8, apresentamos a dinâmica de posicionamento de Rubens, um recorte com o espaço temporal alongado para demonstrar três ações energizadas nos três momentos diferentes (a-b-c), com atualização dos significados e do posicionamento.

Para Rubens, Colegas de Trabalho e Aprender a ser profissional foram as qualidades que energizam as ações do posicionamento como profissional. As ações eram: Atuar em equipe; Buscar conhecimento; Aprender o conteúdo; e Fazer cursos da UC. Essas ações foram mais ou menos energizadas a depender da conjuntura do momento, conforme representada pelos raios. Os espaços da dinâmica foram o futuro, o outro e a própria instituição.

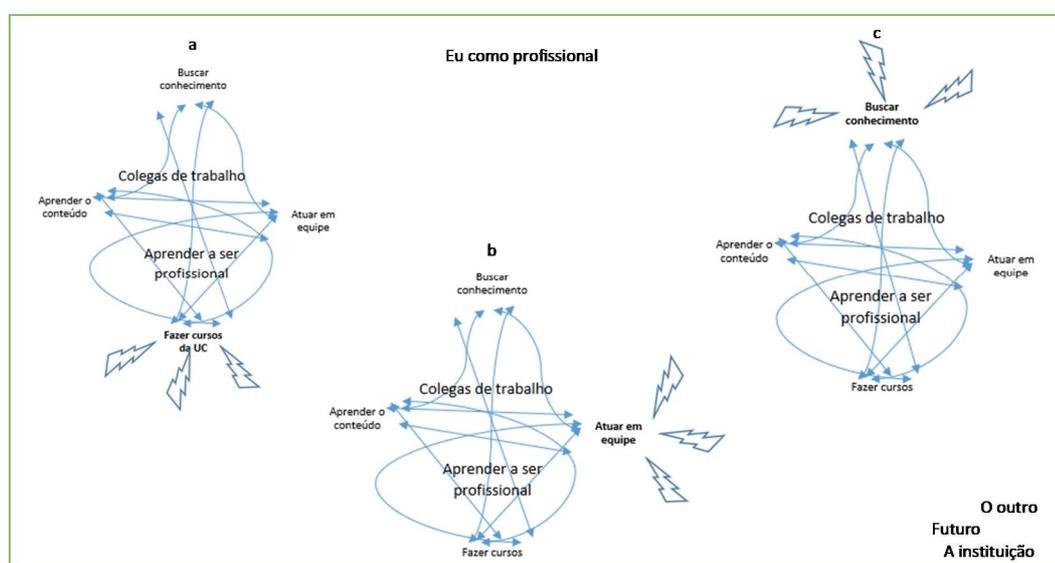


Figura 8. Rubens - Dinâmica de posicionamento e sentidos

A Figura 8 demonstra as relações entre os espaços e as ações significativas no sistema regulatório, que representa o processo de atualização – mudança e permanência – dos significados que compuseram o posicionamento de Rubens como profissional. A borda da Figura 8 representa o *frame*, um recorte de um determinado momento. Além de ser um processo dinâmico, não existem elementos dentro ou fora, mas elementos que se relacionam com o fluxo de mudanças e permanências com o outro, em multiplanos. As setas bilaterais demonstram as relações entre as ações interligadas e seus significados em um cronotopo e não sentido ou direção. Representam que as ações estão presentes e dialogando entre si, não estão interligadas apenas a uma outra ação, mas sim entre si, ao mesmo tempo, situadas no momento e entre momentos em que foram produzidas.

Consideramos as ações como energizadas pela emoção. As ações de Rubens foram energizadas por emoções, que, em um *frame*, modificaram as ações fazer cursos da UC – atuar em

equipe - buscar conhecimento em uma dinâmica em que ações e qualidades de atuação se organizavam na formação continuada em serviço. As ações foram qualificadas por Aprender a ser profissional e Colegas de Trabalho, qualidades que as transformaram e modificaram seus sentidos orientadores em dinâmicas de identificação. Aprender a ser profissional abrangia viver situações que serviam para amadurecer, considerando tempo e idade, relacionamento com outras pessoas, reflexividade ao olhar para momentos mais antigos, troca de experiências com o outro. Colegas de Trabalho representa seu crescimento profissional na relação com o outro, sendo esse outro alguém que o ajudava, inspirava, um exemplo para se espelhar, tanto no ambiente organizacional como pessoal.

Em cada ação energizada na Figura 8, os sentidos se atualizaram nas Etapas: a) Fazer cursos da UC: Etapa 1 – existiam muitos cursos não afetos ao seu trabalho, assim, quando não havia interesse no assunto, fazia para alcançar metas institucionais. No entanto, quando afeto, fazia porque queria aprender, ter conhecimentos gerais e escolher o curso de seu interesse; Etapa 2 – entendia que a participação em cursos deveria ocorrer espontaneamente, quando os cursos podiam ser aplicados e utilizados, argumentou que o curso de português, por exemplo, era técnico e útil no trabalho. Também considerava que a UC era importante para ascensão profissional e permitia interagir com sua atividade cotidiana; e Etapa 3 – novamente argumentou que gostava de participar da UC, quando os cursos eram afetos ao seu trabalho e, mais uma vez, apresentou o curso de português por ser útil para seu trabalho; b) Atuar em equipe: Etapa 1 – aprendia muito com o outro, aproveitava as experiências compartilhadas para exercer bem sua atividade; Etapa 2 – rememorou experiências de compartilhar conhecimento com o outro no início de sua trajetória, salientando a convivência com uma colega de trabalho que o ajudou dar significado para seu trabalho no ambiente de programas sociais; e Etapa 3 – se sentia parte integrante da equipe salientando sua preocupação com o relacionamento interpessoal e convivência. Considera sua contribuição em relação a conhecimento e relacionamento muito importante, bem como, a contribuição dos colegas, isso é, coloca-se em posição de igualdade com o outro; e c) Buscar conhecimento: Etapa 1 – os esforços eram em relação aos assuntos afetos ao trabalho, ligados ao cotidiano de atuação profissional, retomou, por diversas vezes, o curso de português, salientando ser importante para seu trabalho; Etapa 2 – também para assuntos ligados ao trabalho. Nessa Etapa, o participante utilizou exemplos para narrar sobre sua primeira função, ser pregoeiro em uma área de licitação; e Etapa 3 – a busca de conhecimento, neste momento, era para executar suas atividades profissionais. Nessa ação, Rubens apresentou os sentidos de maneira diferente, das demais Etapas, eles giram em torno de conhecer para o cotidiano profissional.

Os sentidos de Aprender o conteúdo, não energizadas na Figura 8, também se atualizaram nas Etapas: Etapa 1 – processo pessoal que envolve anotar, reler para lembrar e utilizar no dia a dia; Etapa 2 – aprendia quando tinha que usar o conteúdo no seu cotidiano, aprendia mais no curso presencial que no curso a distância; e Etapa 3 – aprendia quando útil no dia a dia, pela possibilidade de colocar em

prática ou ter que pensar sobre o que aprendeu. Percebe-se que nas três Etapas, aprender está orientado a colocar em prática no cotidiano profissional um processo sistemático de reflexividade.

A síntese dos sentidos de cada Etapa está representada na Tabela 19.

Tabela 19. *Rubens – Significados e sentidos do ser profissional*

Ação	Sentidos		
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Buscar conhecimento	Sobre assunto que está ligado no dia a dia	Para formação de pregoeiro, sua primeira função	Para executar suas atividades
Atuar em equipe	Aproveita as experiências compartilhadas	Entende a importância do seu trabalho	Se sente parte integrante, preocupação com o relacionamento interpessoal, sua contribuição é tão importante quanto qualquer outra
Fazer cursos da UC	Quando não tem interesse no assunto, faz para bater meta. Quando tem, faz porque quer saber. Faz para conhecimentos gerais e gosta de poder decidir qual curso fazer	Curso de português, é técnico e útil para seu dia a dia. UC é importante para ascensão profissional e permite interagir com sua atividade no cotidiano	Curso de português é útil para seu trabalho
Aprender o conteúdo	Usa a caneta para anotar, relê para lembrar. Quando utiliza no dia a dia	Quando tem que usar o conteúdo. Aprende mais no curso presencial que no curso a distância	Quando útil no dia a dia

Os resultados indicam que cada ação também é energizada pelos espaços que elas ocorrem. A partir da identificação de polifonias, identificamos o outro, a instituição e o futuro como os espaços onde ocorriam as ações de Rubens nas tramas de sua narrativa.

O outro foi quem o ajudou a ser um profissional melhor e também era o responsável pela produção de seu próprio conhecimento, era ele quem tinha que “*querer aprender, querer saber, querer saber conhecer*”. A instituição também era o espaço produzido pelos métodos de ensino e cursos bons

e que estimulavam o aprendizado, que tinha uma UC modesta que passou por processo de aperfeiçoamento ao mesmo tempo “era *uma ferramenta para a avaliação de desempenho*”. O futuro era sua interpretação em relação a sua atuação profissional, que se atualiza no “*fazer bem*”, independente da função que estivesse exercendo.

Rubens – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas

Nas entrevistas das três Etapas de coleta, as enunciações de Rubens foram orientadas por significados que se atualizavam sobre: Etapa 1 – sua participação era para bater metas; Etapa 2 – cursos não aderentes a suas atividades cotidianas; e Etapa 3 – o outro. Nas Etapas 1 e 2 o participante tinha discurso autoral e privado sobre o que foi sua formação continuada. Na Etapa 3, Rubens se identificou com colegas de trabalhos e gestores, sendo orientado por sentidos e significados direcionados a aprender com o outro para ser um profissional melhor. Rubens explicou que gostava de conviver com pessoas tinham algo para ensinar, de modo que esse enunciado nos direciona na interpretação de que processo reflexivo e de significação, o qual acontecia na contextualização profissional produzida entre ele e o outro.

Nas cartas das três Etapas, os sentidos permaneceram orientados para o detalhamento sobre suas experiências profissionais na UC atualizadas na relação entre formalidade da escrita e características das informações: Etapa 1 – mais formal, o profissional tinha que querer aprender; Etapa 2 – um pouco menos formal, o profissional buscava cursos aderentes ao seu trabalho; e Etapa 3 – menos formal, aprendia mais na interação com o outro. Seu processo de reflexividade ocorreu na dialogicidade entre o outro na UC e sua forma de produzir conhecimento, marcada por seu posicionamento como profissional, como fazia nos cursos para bater metas na Etapa 1. Já na Etapa 2, considerava o curso *útil* e, na Etapa 3, era autônomo e buscava conhecimento fora da UC Etapa 3.

Quanto aos objetos que mediarão as entrevistas, na Etapa 1, Rubens escolheu uma caneta, ferramenta mediacional para o aprender. Para ele, a caneta era fundamental no aprendizado e útil para a fixação e assimilação do conteúdo por meio da escrita, além de representar não só o ensino a distância, como também, o ensino presencial.

Na Etapa 2, Rubens escolheu o cartão cidadão, um objeto para pagamento de benefícios para os beneficiários de programas sociais, visto que também era um dos objetos presente no seu cotidiano profissional. O cartão atua como ferramenta mediacional para atualizar significados sobre seu trabalho. Era um objeto que representava o benefício concedido pela instituição, recurso que propicia uma vida melhor. Em relação ao cartão, o participante explicou a importância desse objeto no presente e também fez considerações de futuro, ressaltando que esse objeto seria substituído. Inclusive, comentou que sua colega Sueli também dava importância a esse objeto na promoção da cidadania, de modo que, o sentido foi materializado no cartão e atualizado na mediação relacionada a atuação profissional.

Na Etapa 3, o participante escolheu a praia por similaridade a algumas de suas características e por ser um lugar que se sente bem: *“Porque eu amo praia, não sei, eu, é algo que me faz sentir em casa assim, é uma coisa que me traz um conforto. É, eu viajo, assim toda vida eu viajo e sempre vou pra praia né, aí, mas ah vou mudar um pouco de destino né, não vou pra praia, vou pra um lugar frio e tal, mas assim que tá chegando minhas férias eu falo não, eu gosto de praia, eu quero praia, eu vou pra praia assim”*. Nessa Etapa, Rubens destacou que estava realizado e satisfeito em sua função, se sentindo à vontade. Inclusive nas entrevistas, demonstrou calma e reflexividade na elaboração das respostas. A escolha da praia pareceu representar o momento em que estava vivendo, indicando que o objeto “praia”, como ferramenta mediacional, representava agencialidade.

Ainda nessa entrevista, enfatizou ter expectativas de crescimento em relação as funções que assumiu porque tinha se preparado. Explicou que se considerava mais maduro, que estava preparado para pensar antes de falar e não ser tão impulsivo na tomada de decisão. O dado sugere que esse processo reflexivo se concretizou em outro processo, possivelmente a “praia” tem relação com se sentir “confortável” em sua função, lugar de “descanso”.

Na Tabela 20, verifica-se sinteticamente os objetos, os significados enunciados pelo profissional e a orientação desses objetos.

Tabela 20. Rubens – Objetos escolhidos para as entrevistas

	Objeto Rubens	Significado enunciado	Orientação
Etapa 1	Caneta	Representa o ensino a distância e o ensino presencial. É fundamental no aprendizado Importante para fixação do conteúdo	Profissional - Pessoal
Etapa 2	Cartão cidadão	Utilizado para pagar benefícios Um benefício do beneficiário Lembra Sueli	Pessoal - Profissional
Etapa 3	Praia	Ama a praia Ela faz ele se sentir em casa Aconchegante	Pessoal - Profissional

Na síntese da Tabela 20, o dado sugere que durante as três Etapas, os sentidos orientadores dos objetos se deslocaram de profissional para o pessoal. O primeiro objeto escolhido por Rubens foi uma caneta, um objeto utilizado no dia a dia dos profissionais, o deslocamento do sentido orientador foi do pessoal para o profissional (profissional-pessoal). O segundo era o cartão cidadão, o qual é simbolizado como objeto que ajuda outras pessoas e, portanto, um objeto que gerava orgulho em relação ao trabalho que realizava. Nesse sentido, o deslocamento do sentido orientador foi do profissional para

o pessoal (pessoal-profissional). Já o terceiro objeto, a praia, perpassava cotidiano profissional de Rubens, um lugar de descanso, o deslocamento do sentido orientador foi do profissional para o pessoal (pessoal-profissional).

As cartas de Rubens eram sintéticas. As cartas da Etapa 1 não eram objetivas, no entanto, ao longo das demais Etapas, a escrita ficou mais objetiva. Identificamos, ainda, que a formalidade diminuiu, isto é, a Etapa 1 foi menos espontânea quando comparada a Etapa 3. Na carta 1 (Como era, como é e como deveria ser a UC), Etapa 1– não respondia de forma objetiva o solicitado, escrevia de maneira ampla sobre a EaD, dizendo que a EaD facilitaria a obtenção de informação pela diversidade dos cursos. Destacou a quantidade de cursos que não eram relacionados a sua área de trabalho. Nessa Etapa, Rubens sugeriu que a instituição deveria exigir as horas estudadas e não sobre os cursos realizados pelo profissional, disse também que os profissionais deveriam ajudar a instituição na escolha dos cursos. Na Etapa 2 e 3 o foco foi direcionado ao passado e presente, sendo o passado, vinculado a narrativa, na Etapa 2 o mesmo, na Etapa 3 e, possivelmente, o presente da Etapa 2 se tornou o passado da Etapa 3. É importante destacar que nessa Etapa, Rubens disse que a UC ofertava diversos cursos, diferentemente da Etapa 2, salientou que deveria ter mais cursos para que o profissional pudesse escolher, conforme Tabela 21.

Tabela 21. *Rubens – Como era, como é e como deveria ser a UC – carta 1*

Etapa	Passado	Presente
2	UC era modesta, poucos cursos, sem avaliação	Tem mais cursos e mais controle A ideia é abranger o máximo de conteúdo possível, especialmente o que faz parte da atividade da empresa Deveria ter mais cursos para escolha do profissional para gerar interesse
3	UC era tímida, poucos cursos que foram sendo aprimorados e ficando mais profissional.	É uma ferramenta de avaliação de desempenho, tendo como fator as metas baseadas em hora/aula. Também aborda diversos assuntos operados pela instituição.

Na transição de passado e presente na UC, Rubens comentou que a instituição foi aperfeiçoada, no entanto, ao narrar o futuro, sugeriu possíveis mudanças como diversidade dos cursos ofertados e temáticas que poderiam ser sugeridas pelo profissional. O dado sugere que as experiências de formação continuada em cursos distância, o conhecimento que Rubens tem de outras instituições, como também a graduação e a construção de carreira, ratificam seus argumentos sobre as mudanças na UC. Os significados sobre a UC foram orientados pelo sentido que tornava a UC responsável pela diversificação dos cursos e aperfeiçoamento das políticas educacionais, significando sua interpretação

de uma UC modesta para aperfeiçoada, a qual tem por objetivo o aprimoramento dos cursos. Nas atualizações dos significados produzidos por Rubens sobre a UC e, em suas interpretações de passado-presente, identificamos transições, momentos de crise e rupturas da UC para ele. As transições interpretadas por Rubens foram desencadeadas por eventos situados no cronotopo que promoviam transformação na instituição e nele, gerando repercussões e reverberando em pontos de mudança e significados que regulavam suas práticas de produção de conhecimento para o novo fazer profissional no presente.

Na carta 2 (Posicionamento como gestor), a formalidade aumentou e os detalhes diminuíram. Na Etapa 1 – o participante não respondeu o pedido, expressou opinião sobre a UC e o que essa deveria ter, direcionando as ações de melhoria e controle para a UC e não para o gestor. Na Etapa 2 – respondeu objetivamente, apontando ações para o gestor, não para UC, salientando duas ações já existente na UC: metas e horas cursadas. Na Etapa 3 – também apresentou ações para o gestor, sugerindo acompanhamento dos profissionais em relação a participação nos cursos e aprendizado. Nas três Etapas, Rubens não se posicionou como gestor e a ênfase foi dada nele como aluno. No que se refere as polifonias, identificamos três temas principais: a UC, o outro como gestor e Rubens como aluno, conforme Tabela 22.

Tabela 22. *Rubens – Posicionamento como gestor – carta 2*

Etapa	UC	O outro gestor	Eu como aluno
1	Os cursos precisam ser mais atrativos Comenta sobre promoção e a influência dos cursos nela UC não desperta interesse, mas é ferramenta eficiente		Cursos que provocam concatenação das ideias são feitos mais rápidos e com mais objetividade
2	2 ações já existente na UC: metas e horas cursadas	Gestor deve inculir nos profissionais a importância do desenvolvimento educacional, acompanhar desempenho a fim de incentivar e gerar boletins de desempenho, também motiva	Comenta sobre promoção
3		Gestor deve acompanhar na medida correta e deve motivar, não obrigar.	Sugere que realizar os cursos coletivamente pode ser mais produtivo e motivador.

Nas 3 Etapas, ao solicitar que Rubens trocasse de posicionamento e se posicionasse como gestor, verificamos novas formas de atuação e interpretações em mudanças e regulações, Rubens não se posicionou como um, e usou a terceira pessoa: o gestor. Para o participante, o gestor deveria “*incutir nos profissionais de sua unidade a importância do desenvolvimento educacional, acompanhar o desempenho dos empregados e construir boletins periódicos de acompanhamento de cada empregado*”, visto que essas ações eram formas de incentivar a participação dos profissionais.

Nas entrevistas, Rubens fez referência a importância da instituição em promover ações que fomentassem o interesse do profissional em participar dos cursos, salientando que o conhecimento era bom não só para as atividades na instituição, como também para a vida fora dela. A repetição do enunciado pode indicar a necessidade da instituição estimular a participação e dedicação aos cursos e a formação continuada na UC. Ao mesmo tempo, identificamos ambivalências quando Rubens posicionou o eu-profissional como eu-estudante, pois afirma que o eu-estudante tinha de querer aprender e ter responsabilidade como profissional para se posicionar como um estudante ativo e interessado. A tensão entre a instituição, que fomentava a autonomia intelectual do profissional para ser reconhecido, e os profissionais que não se identificavam com a maneira existente da produção de conhecimento por meio dos cursos da UC, desencadearam negociações de significados com o mesmo sentido, concretizando a reflexividade e dinamogênese.

O tema da carta 3 (relação entre a UC e sua trajetória profissional) foi solicitado nas Etapas 2 e 3. Ao descrever a relação com a UC, Rubens destacou que a realização dos cursos era fundamental para a ascensão profissional e para alcançar posição de destaque frente aos desafios. Rubens posicionou-se em terceira pessoa, usou a palavra “empregado” e, não, “eu”. Importante destacar que a instituição estudada é uma empresa pública, regida pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), com regime de vínculo trabalhista entre empregado e empregador.

Quando comparada a escrita da carta e as entrevistas, verificamos que as informações sobre a UC e os cursos ofertados eram similares, a UC era importante para o crescimento e desenvolvimento profissional e a realização dos cursos eram essenciais para possíveis promoções no plano de carreira. A principal diferença nessas Etapas era que, na Etapa 2, Rubens não explicou sua trajetória, mas a do outro. Destacou que a participação nos cursos era importante para ascensão profissional e quem fazia mais cursos tinha mais pontos. Esses cursos permitiram que o profissional interagisse com suas atividades, destaque nos desafios do cotidiano. Na Etapa 3, Rubens destacou informações sobre sua trajetória, explicando que alguns cursos tinham aplicação no trabalho e outros não, a exemplo o curso de português. O participante interpretou como sendo importante para suas atividades como profissional. Em relação aos cursos que não eram aderentes ao trabalho que desenvolvia, Rubens criticou: “*como não é minha realidade no dia a dia o conhecimento acaba se esvaindo com o tempo*”. Considerando padrões que emergiram na análise dos dados, quando Rubens comentava sobre algo que parecia não

promover atos de identificação positiva, Rubens preferia não se posicionar como protagonista na narrativa, usando o outro como agente principal da narrativa.

Síntese dos resultados – Vanessa, Letícia e Rubens

Após apresentação da trajetória profissional do participante com os pontos de mudança, a dinâmica de posicionamentos e sentidos e a interpretação de si em entrevistas e cartas, por participante, sintetizamos as informações nas Tabelas 23, 24 e 25.

Na Tabela 23, apresentamos os pontos de mudanças durante a trajetória de cada participante. Os pontos de mudança indicaram crises e rupturas e produziram reflexividade e transformações na atuação profissional durante a trajetória do participante.

Tabela 23. *Pontos de mudança de Vanessa, Letícia e Rubens (sintético)*

Pontos de mudança	
Vanessa	Trancou a faculdade, mudou para o latim, ingressou no concurso da Rede de Hospital de Reabilitação, Mudou para Brasília, Ingressou na IF, Fez pós-graduação, Foi para área de governo
Letícia	Venda a um cliente, Função de assessora, Interação com 2 gestores, Licença maternidade
Rubens	Interação com Rafa, Ser pregoeiro, Interação com Sueli, Interação com Marcelo, Interação com Glauber, Idade

Os pontos de mudança de Vanessa são marcados por momentos de mudança extrema, seja geográfica ou de trabalho. Os de Letícia eram situações que propiciaram novas interpretações de si como profissional e do outro como parte de seu cotidiano no trabalho. Os de Rubens foram marcados principalmente nas interações pessoais durante sua trajetória profissional.

Na Tabela 24, apresentamos a síntese, por participante, das ações do participante como profissional, as qualidades que as transformaram as ações e modificaram seus sentidos orientadores e os espaços em que a dinâmica de posicionamento e sentidos acontecem. As relações entre os espaços e as ações significativas no sistema regulatório do profissional representa o processo de atualização – mudança e permanência – de cada participante.

Tabela 24. *Dinâmica de Posicionamento e Sentidos de Vanessa, Letícia e Rubens (sintético)*

Participantes	Ações	Qualidades	Espaços
Vanessa	Atuar em equipe; Buscar conhecimento; Aplicar conhecimento; Organizar-se para estudar e Ter necessidade de transformação.	Dedicar-se e Ter responsabilidade	O outro. Futuro. A instituição.
Letícia	Aplicar o conhecimento; Buscar conhecimento; Aprender o conteúdo; e Fazer cursos.	Aprender a ser profissional	O outro. Futuro. A instituição.
Rubens	Atuar em equipe; Buscar conhecimento; Aprender o conteúdo; e Fazer cursos da UC	Colegas de trabalho e Aprender a ser profissional.	O outro. Futuro. A instituição.

Na Tabela 25, estão apresentados os objetos de cada Etapa, por participante, e os respectivos sentidos orientadores dos objetos. Para os três participantes, os sentidos orientadores dos objetos se deslocaram de profissional para pessoal.

Tabela 25. *Objetos – Interpretação de Si em Entrevistas e Cartas de Vanessa, Letícia e Rubens (sintético)*

	Objeto Vanessa	Objeto Letícia	Objeto Rubens	Orientação
Etapa 1	<i>Pen drive</i>	Ângela	Caneta	Profissional - Pessoal
Etapa 2	Canetinhas pilot e estojo com letras	Conselho que recebeu de sua mãe	Cartão cidadão	Pessoal - Profissional
Etapa 3	Cordão de ouro	Lápis	Praia	Pessoal - Profissional

DISCUSSÃO

A produção de significados sobre a trajetória profissional em transição é tecida nas interações e reflexividade na contextualização (Auer, 1995; 1996) e materializadas no jogo de aproximação e distanciamento na intersubjetividade por atos de identificação em posicionamento em múltiplos planos. Situações que desencadeiam transições profissionais em contextos de mudanças, produzem processos dinâmicos e novos posicionamentos (Forcione & Barbato, 2017) que se diferenciam nas dinâmicas de identificação, as quais são carregadas de significados que se atualizam na contextualização entre uma exigência a outra do capitalismo, produzindo novas agencialidades com ações qualificadas que transformam os profissionais em seu cotidiano e balizam outras ações que inovarão as carreiras em trajetórias profissionais. Considerando tal complexidade, recorreremos à analogia com o fenômeno de irisação para indicar como as identificações se atualizam,

A carreira em si é produzida em atividades desempenhadas pelo profissional que, em algum momento, reflete sobre resultados de suas ações em dialogismo consigo ou com o(s) outro(s) sociais, na interpretação de seus significados sobre o fazer profissional. Na trajetória profissional dos participantes, identificamos os pontos de mudança como momentos de transição e ruptura que provocaram reflexividade e desenvolvimento, modificando a história de vida e profissional dos participantes. Pudemos identificar e analisar os pontos de mudança nas polifonias, processo em que múltiplas vozes se concretizam em harmonias, dissonâncias (Mieto, Barbato, & Rosa, 2016) e ambivalências (Abbey & Valsiner, 2005) que ocorrem em redundâncias, pontos de mudança, intertextualidades (Bakhtin, 1981; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016; Linell, 2003; Mieto, Barbato & Rosa, 2016). O uso do conceito de cronotopo (Bakhtin, 1981; Volosinov, 1992) possibilitou a identificação de vários momentos na linha histórica das narrativas, destacadas pelos participantes como eventos importantes de profissionalização ou crescimento pessoal, evidenciando o jogo entre forças de mudanças e permanências que atualizam o passado e produzem expectativas de futuro, atualizando suas interpretações de si como profissional e de seus colegas de trabalho.

Os pontos de mudança são produzidos em obstáculos que promovem possíveis novas interpretações da transição. Os motivos pessoais adquirem força que provocam ações energizadas pela emoção em múltiplos planos simultâneos e estão relacionados à vida profissional e pessoal, energizando as experiências e atualizando conhecimentos produzidos trajetórias em transição, elaboração de novos objetivos pessoais, profissionais e do contexto em que está sendo interpretando socialmente. A emoção energiza a ação (Ellsworth & Scherer, 2003) e, se a energiza, direciona, em reflexividade significada, gerando agencialidade (Forcione & Barbato, 2017), a qual é orientada por outras ações qualificadas que transformam o profissional em seu cotidiano e balizam outras ações que inovarão seu posicionamento quanto a formação continuada em serviço.

A reflexividade dos participantes ocorreu em nível macro, relacionado a contextos diferentes em transição profissional no nível micro, na atualização do significado. O resultado indicou que a reflexividade pelo profissional, sobre os pontos de mudança em sua trajetória profissional e pessoal, permite transitar entre a experiência passada-presente-futura de modo consciente tanto nas narrativas quanto na composição das cartas. Isso pode indicar que no processo de reflexividade das situações vivenciadas há outras experiências que não eram consideradas pelos participantes como pontos de mudança. Os participantes narravam como se fossem histórias do cotidiano. A análise indicou que eram histórias propulsoras de tensões e rupturas, as quais promovem desenvolvimento.

As tensões e rupturas direcionaram as negociações em ações significativas em sistema regulatório em que se alternaram em aproximações e distanciamentos de si, do outro e do objeto no cronotopo de coleta, no qual a pessoa pode perceber a importância do outro (colegas de trabalho, instituição, cursos da UC) para o seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional ou vice-versa, reverberadas no esforço orientado para o equilíbrio pessoal-profissional. O esforço produz interpretações de si, do outro e do mundo em dinâmicas de identificação em posicionamentos e discursos de produção de significados na interação. A pessoa se relaciona com o outro em processos de identificação, que são produtos momentâneos dos posicionamentos na contextualização e na produção de significados em gêneros discursivo, nos encontros de vozes sociais que produzem polifonias e reverberações em tensões na intersubjetividade (Beraldo, Ligorio, & Barbato, 2017c).

Na perspectiva culturalista dialógica, as posições iluminam feixes de significados em atividades multiplanares (Volosinov, 1991) recursivas (De Castro, 2017), em tensões entre mudanças e permanências pessoais e intersubjetivas, em atividades (Leontiev, 1978) situadas no fluxo histórico das experiências de cada interlocutor. Os posicionamentos são orientados em responsividade a direitos e deveres (Davies & Harré, 1990; Harré & Gillet, 1994; Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart, & Sabat 2009; Oliveira, Guanaes, & Costa, 2004), visto que as instituições, em sua história, geram macro e micro histórias que canalizam os diálogos com os profissionais, atualizando suas expectativas profissionais e pessoais (Bamberg, 2006; 2015). As orientações são de acordo com a complexidade do evento e do que precisa ser negociado.

Em contextos híbridos, o profissional posiciona-se de forma multifacetária. Os posicionamentos produzem conjuntos diferentes de significados negociados entre as vozes que compõem os espaços intersubjetivos, em contextualizações (Auer, 1995; 1996) que se formam e desfazem de acordo com as atividades desempenhadas no cotidiano laboral. Os aspectos da responsividade indicam a agencialidade (Barbato, Mieto, & Rosa 2016; Mieto, Barbato, & Rosa, 2016), resultante de ações desempenhadas reflexivamente, na alternância dialógica de posições orientadas pelas ações em que precisa executar.

Ao analisarmos as trajetórias profissionais, em um recorte temporal marcado por novas regras de formação continuada em serviço mediada pela EaD no início da pesquisa, identificamos o jogo dialético entre forças centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 2000) em que os participantes se interessam em permanecer promovendo a auto produção do conhecimento por meio de cursos, que oferecem oportunidades adicionais de interação (Oosterhof, Conrad, & Ely, 2008), em ambientes virtuais de aprendizagem (Beraldo, 2013; Carlucci, 2013; Carlucci et al., 2014; Forcione, 2016), ao mesmo tempo, produzir conhecimento em ferramentas e instrumentos mediadores que requerem adaptações de recursos semióticos para estabelecer novos ritmos e apropriação de técnicas e de lógicas ao um novo fazer (Barbato, Beraldo, & Forcione, 2017) em espaços fora da instituição. Esse jogo dificulta, e até mesmo impede, o estabelecimento e a manutenção de relações sociais duráveis (Lemos, Bueno, Silva, & Genicolo, 2007) proporcionando indeterminações em relação a sua trajetória profissional e os caminhos para sua formação profissional em serviço.

A concretização dos significados pelos participantes possibilita “ a produção da singularidade do sujeito, como um ser único” (Gois, 2017, p.2) em um contexto situado, que é fluido e dinâmico (Ferreira, 2014) e produzido na interação (Gumperz, 1982) no jogo entre endereçamento e responsividade como profissional em um determinado tempo histórico, cristalizando os significados dos posicionamentos na combinação de uma sequência de fatos do passado iluminados pelo presente, argumentando visões alternativas do passado (Brescó & Rosa, 2012) em, um processo sincrônico e diacrônico de múltiplos discursos (Bakhtin, 1981).

As histórias pessoais foram produzidas na partilha de experiências com o pesquisador em posicionamentos que se alternavam entre narrador protagonista, personagem, observador, participativo e onisciente, introduzindo diferentes pontos de vista em interlocutores na história em um jogo de poder sinalizado pelo uso de discurso direto, assumindo lugares específicos que tornaram suas ações compreensíveis (Harré & Van Langenhove, 1999). Ao narrarem suas histórias (situações da infância, adolescência e início da juventude) e sua atuação em novos fazeres provocados pela introdução de novas ferramentas, os profissionais se posicionavam como narrador protagonista, argumentavam sobre suas ações energizadas para alcançar os objetivos pessoais e institucionais. Ao apresentarem as políticas educacionais, tramitavam entre narrador personagem e participativo, argumentando sobre as dificuldades da plataforma, a falta de cursos aderentes ao cotidiano e o não envolvimento do gestor. Nas alternâncias do tipo de narrador, tornaram a narrativa o resultado de uma atuação comunicativa (Rosa, González & Barbato, 2009) em que puderam contar o que aconteceu e a sua interpretação sobre aquela realidade (Barbato, Mieto, & Rosa, 2016,.) produzindo informações importante para a interpretação do discurso.

Os posicionamentos como profissionais atualizam e são atualizados por significados e sentidos por meio das ações qualificadas e contexto, provocando ambivalências e responsividade do profissional

entre os variados posicionamentos. As ambivalências são dinamogênicas e na tentativa de compreender o que se passou, quando são gerados desequilíbrios ou crises, a pessoa busca reestabelecer equilíbrio e atualizar o campo semiótico para transitar a outro momento, (Beraldo, 2017b; Barbato, Beraldo, Forcione, 2017). As ambivalências podem ser geradas pela dificuldade individual de encontrar explicações sobre regras e deveres (Harré & Gillet, 1994; Harré et al., 2009; Oliveira et al., 2004) produzidos na linha histórica do contexto em que estão influenciados pelas interações sociais e valores individuais juntamente com as expectativas institucionais de se alcançar com efetividade e eficiência os objetivos propostos (Forcione, Macioski, & Dourado, 2017).

As narrativas nas entrevistas foram concretizadas em ambivalências e reverberaram em mudanças de posicionamentos durante a trajetória profissional, ao longo deste estudo longitudinal. As ambivalências emergiram durante o processo de formação em serviço, em que o profissional tomou decisões baseadas em experiências passadas e possibilidades futuras, que são incertas, e as interpretou nas significações que o tornam personagem de cronotopo concretizado pela enunciação por ele mesmo (Savickas et al., 2009) e atualizando seus significados e intenções em alternâncias de reflexividade sobre o que eles conhecem e o que estão experienciando.

Em relação à formação profissional em serviço, nos processos mediados por tecnologias da EaD, os resultados indicaram que a participação e conclusão dos cursos estão relacionados, ao cumprimento de meta formal e, institucionalmente, estabelecida pelos objetivos da educação corporativa. O resultado sugere que os cursos na modalidade EaD, disponibilizados pela UC da instituição pesquisada, não refletiam a necessidade real do cotidiano profissional, não promoviam espaços que favorecessem a aplicabilidade de novas soluções, criadas por esses profissionais, para lidar com problemas cotidianos no ambiente de trabalho, e importante frisar que a instituição em uma perspectiva macro em sua evolução histórica, social, cultural e econômica, também está em mudança. Verificou-se que os conteúdos dos cursos eram parcialmente ou não vinculado às atividades profissionais cotidianas. As regras, instruções, práticas culturais vinculadas ao fazer, poderiam ter espaços mais abertos que permitissem reciprocidade no desenvolvimento de autonomia, de estabelecimento de independência intelectual e de processos que relacionam o ensino-aprendizado. Entre a necessidade da instituição e o perfil profissional que dialoga com a instituição – ambos se constroem e são construídos na dialética, instituição–profissional e profissional–instituição, como possível aplicabilidade nas atividades profissionais e desenvolvimento na/da instituição.

As pessoas em seu processo de formação continuada em serviço modificam o ambiente material, quando a instituição busca atender as necessidades externas de mercado e, simbólica quando seus profissionais podem contribuir de forma reflexiva e consciente para o desenvolvimento dessa, bem como, para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, transformando e colaborando entre si, produzindo interpretações sobre o novo fazer profissional, na exigência do mundo contemporâneo do

trabalho. Nosso argumento é que as negociações entre as expectativas de futuro e o passado histórico, tanto da instituição quanto da experiência do profissional na instituição, são marcadas pelas regras e modos de pensamento nos quais a instituição cresceu e aos quais ela tem acesso no presente (Zittoun, Mirza, & Perret-Clermont, 2007, p. 3). Possivelmente, cursos instrucionais em que os profissionais têm acesso à conteúdos fixos e fechados em atividades didáticas já solucionadas previamente por outros autores e/ou conteudistas, não permitem que os cursistas dialoguem com o material didático, visto que os leva a responder “a resposta certa” e, não, “infinitude de possibilidades de solucionar um problema” (Beraldo, 2017b, p. 9).

Trata-se de aprendizagem orientada para objetos: “interação homem-computador e informação controlada por facilitadores (*affordances*) e dificultadores (*contrains*) para o alcance de metas ou recompensas” (Beraldo, 2017b, p. 4). A informação ou material didático da instituição poderia ser objeto a ser contestado, negociado e transformado na instância intersubjetiva nos cursos da UC para dar sentido ao que se está produzindo e aprendendo (Barbato, Beraldo, & Forcione, 2017; Beraldo, 2017b), visto que instaura espaços de reflexão do eu-profissional, profissional- instituição e instituição-profissional, na tomada de decisão. Em outras palavras, as tomadas de decisão direcionam os posicionamentos orientados por valores individuais e sociais, juntamente com as regras e tarefas a serem desempenhadas pelo profissional, pelos valores compartilhados, na tensão entre esses valores, normas e ideologias que atuam nessa relação (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Moutinho, Meira, & De Conti, 2013).

O estudo parece indicar que os profissionais, no início de carreira, afiliavam a vida à profissão, porém, nas ambivalências durante a produção de interpretações de si sobre a trajetória de vida e profissional nas 3 Etapas, reorganizaram seus significados e posicionamentos profissionais, filiando os posicionamentos profissionais nos pessoais. Isso foi concretizado no sistema de atuações: Eu como pessoa - Eu como profissional. Na Etapa 1, a instituição passara por mudanças em sua educação corporativa, as interações ocorriam em ambiente institucional em transição por introdução de novas ferramentas: cursos na UC. Os profissionais estavam no impacto dessa transição, produzindo tensão direcionada para mobilização do participante em atuar profissionalmente, filiando o pessoal ao profissional (profissional-pessoal). Na Etapa 2, esses profissionais buscaram conhecimento para desempenharem as atividades cotidianas, atuando em nível profissional com orientações pessoais. A filiação parece ser a relação do profissional ao pessoal (pessoal-profissional). Na Etapa 3, os participantes se interpretaram como profissionais que desempenham suas atividades, em que, as tomadas de decisão sobre produção de conhecimento e ascensão na carreira são reguladas por experiências fora da organização e da própria qualidade de vida, filiando o profissional ao pessoal (pessoal-profissional). Ainda na Etapa 3, as ações dos participantes foram energizadas em dinâmicas em que as ações significativas foram qualificadas na filiação do profissional no pessoal (pessoal-profissional). O buscar

e aplicar conhecimento e se transformar como profissional se materializaram nas experiências concretizadas na interação com o outro (colegas de trabalho e familiares) e consigo, na trajetória de vida.

Apesar de serem três participantes com diferentes trajetórias profissionais, percebemos que há aproximações em semelhança no desenvolvimento orientado pela busca de equilíbrio pessoal-profissional, em um processo de afiliação profissional-pessoal que se transformou em pessoal-profissional na transição em andamento desde a introdução de novas ferramentas na formação continuada em serviço até a consolidação desse novo fazer. Nessa transição, identificamos uma espiral de mudança produzida no desencadeamento de autorregulação, regulação da atividade e processos reflexivos na mobilização do profissional para novas atuações.

Ao aplicarmos os princípios do dialogismo, supomos que a responsividade foi se atualizando nas tensões em nível macro (institucional, cenário político e econômico do país) e micro (interações no cotidiano do fazer profissional). Nessas tensões, a responsividade parece ser orientada à adaptação e reflexão sobre o fazer e o aprender atual, bem como às possibilidades de conhecer diferentes formas de atuar, refletir e aprender no futuro de incertezas: se adaptar. Os profissionais com maior nível de adaptabilidade são os “que melhor antecipam acontecimentos de carreira e escolhas associadas aos mesmos, o que por sua vez conduz a uma melhor qualidade nos processos de exploração, tomada de decisão e planejamento de carreira” (Camacho, 2013, p. 6).

Em relação ao método, a flexibilidade na tomada de decisão sobre a condução e análise das informações da pesquisa, em aproximação com a Teoria Fundamentada - TF (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998), permitiu uma pesquisa multimétodos qualitativa longitudinal produzida na triangulação (Denzin & Lincoln, 2006). Os multimétodos possibilitaram a composição de caleidoscópios multifacetados (Bauer & Gaskell, 2002; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016; Mieto, Barbato, & Rosa, 2016) em estratégias que relacionam significados e eventos entre si em triangulações de instrumentos e análises. A triangulação das informações para os resultados se concretizou no dialogismo produzido entre a análise dialógica temática e a análise pragmática linguística das entrevistas, cartas e diário da pesquisadora (Figura 9), que refinaram a validade dos resultados (Duarte, 2009), prevenindo distorções provocadas quando se utiliza apenas um instrumento. Possibilitou, ainda, que as informações dialogassem entre si durante sua materialização em idas e vindas em duas perspectivas: a) diferenciando as informações pelos instrumentos e b) considerando as informações como produção única.

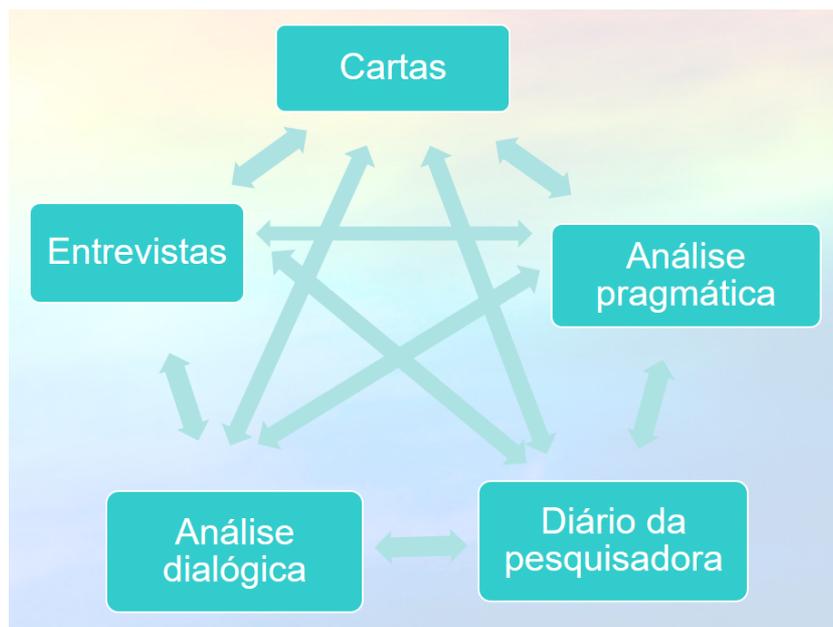


Figura 9. Triangulação

A estratégia da triangulação das análises também oportunizou a coerência e coesão no aprofundamento das dinâmicas de posicionamento e sentido, bem como de interpretação de si. A utilização de diferentes níveis de análise dialógica temática possibilitou identificar os sentidos e possíveis mudanças ao longo das Etapas, seguida pela análise pragmática do discurso para verificarmos os deslocamentos de posição e a produção de mapas com posições e significados organizados indicando o tempo, histórico, cultural e de produção do dado em sua trajetória. Tanto na análise dialógica temática quanto na análise pragmática do discurso a unidade de análise foi o enunciado em nova significação produzida no contexto de concretização do discurso (Bakhtin, 1999).

Observou-se que as entrevistas e as cartas proporcionaram reflexividade do participante na produção de argumentos e explicações, resultando em ação e sobre a ação na reflexividade (Schon, 2000). Nas entrevistas, a reflexão na ação sugere que no ato do falar, formular e reformular nas enunciações, na aproximação e no distanciamento da situação vivida, os participantes utilizam a capacidade de meta-analítica e metarrepresentacional (re)produzindo a própria enunciação e a interpretando. Nas cartas, a reflexividade ocorre em múltiplos planos, sendo concretizada no ato de escrever e nas reverberações produzidas pelo tema solicitado em momentos em que a pessoa não está escrevendo e no momento da escrita.

Nas entrevistas, os discursos foram espontâneos, havendo mais críticas quanto ao modelo educacional adotado pela instituição, por ser abstrato em relação à prática, bem como, em relação aos cursos não terem aplicabilidade no cotidiano mediato do trabalho. Nas entrevistas mediadas por objetos,

os participantes introduziram novos eventos, novos posicionamentos, e também adicionaram explicações, assim como os utilizavam para enfatizar a veracidade do que foi narrado e explicado. São artefatos culturais dos sistemas de ação e significação que mudam segundo as metas da ação, os diferentes momentos históricos e os contextos de atuação dos sujeitos. O ato de significar está carregado de sentido vivencial (Bakhtin, 1995; Volosinov, 1992). Para Cole (1996), um artefato cultural é um aspecto do mundo material que foi modificado durante a história de sua incorporação à ação humana dirigida a metas.

O uso de objetos como parte de estratégia multimetológica estrutura o relato e favorece o surgimento de reflexões e metarreflexões identitárias (Forcione, Barbato, & Gonzalez, submetido). A presença de objetos que representam diferentes dimensões temporais permite aos participantes presentificarem significados e reconstrução social do passado (Brescó & Rosa, 2012), assim como expectativas de futuro, transitando entre “aquele que fui”, “aquele que sou”, “aquele que espero ser”. Além disso, os objetos condensam diferentes aspectos da experiência pessoal articulados com elementos contextuais, com as experiências geracionais, comunitárias e sociais (Gonzalez & Padilla, 2014).

Os participantes também criaram imagens mentais como objetos nas entrevistas. Quando alguém usa a imagem para relatar sua história ou a seleciona como recordação de algo significativo para si ou para seu grupo (Caixeta, 2006; Santos & Barbato, 2009), atualiza o evento e/ou emoções (Alacastro, Piccoli, & Gomes, 2011) e estabelece uma relação subjetiva especial com a imagem como objeto (Alacastro, Piccoli, & Gomes, 2011; Caixeta, 2006; Santos & Barbato, 2009). A imagem serve de apoio para a enunciação ao mesmo tempo em que provoca processos reflexivos durante a narração. A narração e a imagem passam a se inter-relacionar dando forma às lembranças pessoais nas interpretações do presente que, por sua vez, estão formando tramas com as lembranças familiares, grupais, nacionais, etc., e produzindo expectativas futuras (Forcione, Barbato, & González, submetido). Narrar sobre a vida tem como propósito manter o presente e o passado em permanente dialética, indagando possíveis mudanças no presente ao iluminar o passado com as significações do agora. Os relatos das atuações como profissional nos deram acesso aos artefatos utilizados na produção de sua trajetória profissional evidenciados pelas múltiplas vozes no discurso por meio das polifonias, permitindo a identificação das orientações dos sentidos nos posicionamentos em transições e momentos de crise e rupturas do profissional.

Nas cartas, os participantes foram comedidos, evitando a exposição pessoal e a da instituição, possivelmente, devido à tradição de usos nesse tipo de documento, que permite processos de revisão e a permanência durante sua escrita, produzindo textos que tendem à formalidade diferenciada do modo oral. A carta foi um instrumento que se tornou obstáculo à narrativa livre (Forcione, 2016), possibilitando verificar novas formas de atuação e interpretações provocadas por mudanças e regulações ao: a) adicionar novas possibilidades de compreensão das relações existentes no contexto dos

participantes e seus posicionamentos e da tramitação do eu - tu e tu – ele ao trocar de posicionamento e se posicionarem no lugar do outro; e b) provoca outras possibilidades de interpretação nas quebras dadas pela dificuldade na tomada de decisão com a alternância de posicionamento (eu-outro) solicitada pela pesquisadora em ausência física do pesquisador durante a atividade (tempo assíncrono na comunicação), ao escolher o que registrar na carta, e pela diferenciação do tipo de atividade, enunciar suas interpretações escrevendo e não verbalizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição de três profissionais de uma empresa pública. O interesse pelo estudo foi permeado pelo cenário de mudanças no mercado de trabalho, exigindo a adaptação do profissional ao ambiente dinâmico produzido no capitalismo.

Os principais avanços foram a definição da dinâmica que denominamos Irisação Identitária e a aprofundamento nos métodos em estudo longitudinal ao triangularmos instrumentos e análises, o que possibilitou delinear nossa tese: os sentidos que orientam as ações como profissional em trajetória em transição se atualizam nas negociações entre as fronteiras das identidades (Irisação Identitária), em contextualização produzida no jogo de aproximação e distanciamento em atos de identificação em posicionamento.

O estudo longitudinal permitiu a identificação de espiral de mudança produzido no desencadeamento de autorregulação entre participante-pesquisador, mediação participante-objeto, mediação instituição-profissional e profissional-instituição, regulação da atividade interna pela reflexividade, posicionamentos, atuações. No que se refere aos processos reflexivos na crise, provocada por introdução de novas ferramentas na formação continuada em serviço, observou-se que os participantes mobilizaram o profissional para a nova atuação, sugerindo processo de afiliação profissional-pessoal que se transformou em pessoal-profissional.

A interpretação de si é produzida por meio de dinâmicas polifônicas por intertextualidade e ambivalências nas narrativas, explicações de si e mediadas por objetos. Há tensões entre pontos de mudança e significados reguladores que formam o cronotopo do conjunto de encontros de cada participante com a pesquisadora. A intertextualidade é favorecida pelo uso de diferentes instrumentos para focar o tema da pesquisa e é produzida pelo jogo de permanências e mudanças, na redundância e ênfase de eventos de sentidos semelhantes, bem como, série de expressões diferentes indicando a permanência dos mesmos sentidos, com traços de sentidos podendo mudar levemente, mas qualificando um mesmo núcleo de referência. Nas alternâncias do tipo de narrador, ao partilhar as experiências com o pesquisador, identificamos transições que se materializam na contextualização produzida no presente, energizando ações orientadas por sentidos que atualizam os significados sobre práticas pessoais para a formação continuada em dinâmicas de irisação identitária, no jogo de aproximação e distanciamento em atos de identificação em posicionamento, produzindo interpretações que transformam autoconceitos e promovem a reinterpretção de temas da vida profissional. O profissional imerge em situações que canalizam tomadas de decisão, interpretando o narrado para si e para o outro, produzindo a realidade por meio do discurso, da narrativa, da verbalização do pensamento, concretizando novas dimensões de si.

As mudanças geraram instabilidades nas trajetórias profissionais provocando processos dinamogênicos em ambivalências. Nas negociações em ambivalências, quando os significados sobre ser profissional responsivo na produção de novos conhecimentos são atualizados, reverberam em modificações no sentido de posicionamento como profissional. A busca pelo conhecimento gera o conjunto de ações significativas, com ênfase na posição pessoal que orienta posições profissionais.

As principais limitações do estudo referem-se à quantidade de dados produzidos. No entanto, a opção pelo estudo longitudinal privilegiou a participação dos mesmos profissionais ao longo das três etapas, bem como no uso da TF na aproximação do campo, possibilitando ampliar as possibilidades de compreensão do nosso objeto de estudo. A triangulação nos instrumentos e análises, permitiu analisar os processos dialógicos e dialéticos durante a coleta de dados e aprofundamento teórico nas análises, produzindo novas compreensões das dinâmicas de identificação na trajetória profissional em transição. Os multimétodos propiciaram que, durante as três etapas, identificássemos a atualização dos significados que energizaram, regularam e qualificaram a atuação desses profissionais, tornando possível delinear estudos futuros sobre mudanças no desenvolvimento da agencialidade.

Observamos deslocamento de um fazer responsivo nas atuações do Eu como pessoa na vida-Eu como profissional, cuja força produziu uma filiação da vida profissional à pessoal. Supomos que a responsividade foi sendo atualizada nas tensões em nível macro (institucional, cenário político e econômico do país) e micro (interações no cotidiano do fazer profissional). Novos avanços são necessários para verificar o conceito de responsividade como processo multiplanar como instrumento propulsor de mudanças e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, sugerimos avançar no desenvolvimento metodológico do fazer responsivo: pessoal-profissional.

REFERÊNCIAS

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 21-25. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.515>
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: Uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 15(1), 15-24.
- Andery, M. A. et al. (2007). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. In P. Auer & A. di Luzio (Eds.). *The contextualization of language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-37.
- Auer, P. (1995). Context and contextualization. In: J. Verschueren, J-O. Ostman, & J. Blommaert (Eds.). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, pp. 1-19.
- Auer, P. (1996). From context to contextualization. *Links & Letters*, 3, 11-28.
- Bakhtin, M. M. (1981a). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (1981b). *The dialogic imagination: Four Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1981c). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. (original publicado em 1979)
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. In M. Bamberg & M. Andrews (Eds.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (pp. 351-371). Amsterdam: John Benjamins.
- Bamberg, M. (2005). Master narrative. In D. Herman, M. Jahn, & M-L. Ryan (Eds.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 287-8). London, UK: Routledge.
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small? Why do we care?. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 139-147.

- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008) Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), pp. 377-396. doi:10.1515/TEXT.2008.018.
- Bamberg, M. (2015). Narrative. In: *International encyclopedia of communication theory and philosophy*. [S.l.]: Tomson Reuters, ScholarOne.
- Bandeira-De-Mello, R., & Cunha, C. (2003, Maio). *Operacionalizando o método da Grounded Theory nas pesquisas em estratégia: Técnicas e procedimentos de análise com apoio do software ATLAS/TI*. I Encontro de Estudos em Estratégia (3Es), Anpad: Curitiba, Brasil.
- Bandeira-De-Mello, R., & Cunha, C. J. C. A. (2006). Grounded theory. In C. K. Godoi, R. Bandeira-De-Mello, A. B. Silva (Eds.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Barbato, S., Beraldo, R., & Forcione, T. L. (2017). Mediações em contextos digitais na produção de identidade profissional. In F. T. Borges, S. B. Barbato, & A. B. F. Sobrinho (Ed.). *Experiências inovadoras e identidade: formação de professores, transmídia e criatividade* (pp.35-50). Recife: Ed. UFPE.
- Barbato, S., Mieto, G. S. M., & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. In M. C. S. Lopes de Oliveira, J. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. M. F. Beraldo (Ed.). *Desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp.89-113). São Paulo: Alínea.
- Bartlett, J. (1996). *Remembering*. Amsterdam: John Benjamins.
- Barthes, R. (1993). *The semiotic challenge*. Oxford: Basil Blackwell.
- Benjamin, W. (1994). *Sobre o conceito da história*. In W. Benjamin (Ed.), *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. (original publicado em 1940)
- Beraldo, R. M. F. (2013). *Processo de desenvolvimento e formação de professores do ensino médio para o uso das novas tecnologias em práticas educativas*. (152 f. Dissertação de mestrado) Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Beraldo, R. M. F. (2017a). *Dinâmicas de intersubjetividade em atividades colaborativas em contexto mediado por fórum online no ensino médio*. (210 f. Tese de doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

- Beraldo, R. M. F. (2017b). Trajetória docente na transição e na apropriação de tecnologias digitais em práticas de ensino. *Linhas Críticas*, 51, 387-411. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28458/20071>
- Beraldo, R. M. R., M., Ligorio, B., & Barbato, S. (2017d). Intersubjectivity in primary and secondary education: a review study, *Research Papers in Education*, 33(2), pp. 279-299. doi: 10.1080/02671522.2017.1302497
- Borges, F. T., Versuti, A. C., & Piovesan, A. F. (2012). Lorqueando: A literatura como vivência estética de si e do outro na educação à distância. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 12(3), 341-349.
- Brescó, I. L., & Rosa, A. (2012). Memory, history and narrative: Shifts of meaning when (re)constructing the past. *Europe's Journal of Psychology*, 8(2), 300–310. doi: <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i2.460>
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2, 40–57.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2014). *Fabricando histórias: Direito, literatura, vida*. (F. Cássio, Trad). São Paulo: Letra e Voz.
- Caixeta, J. E. (2006). *Guardiãs da memória: Tecendo significações sobre si, suas fotografias e seus objetos*. (Tese de doutorado não publicada), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Caixeta, J. E., & Barbato, S. (2004). Identidade feminina: Um conceito complexo. *Paideia*, 14(28), 211-220.
- Camacho, P. R. (2013). *Adaptabilidade de carreira e auto-eficácia na transição ao trabalho: Estudo longitudinal com estudantes finalistas do ensino profissional*. (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade do Algarve, Portugal.
- Campos-Ramos, P. C., & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos Psicológicos (Natal)*, 19(3), 157-238.

- Carlucci, A. P. (2008). *A relação trabalho-escola na narrativa de jovens: Um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta*. (190 f. Dissertação de mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: Um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. (150 f. Tese de doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Carlucci, A. P., Barbato, S. B., & Carvalho, O. F. de (2011). A construção da identidade profissional na adultez em emergência: Narrativas de uma jovem sobre o ser estudante e trabalhadora. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11, 2, 566-589.
- Carlucci, A. P., Beraldo, R., & Forcione, T. L. (2014). Produção de conhecimentos teórico-práticos nos fóruns em plataforma de aprendizagem online. In A. C. Versuti, R. Beraldo & V. Gosciola (Eds.), *Formação de professores: Transmídia, conhecimento e criatividade* (pp. 146-170). Recife: Editora UFPE.
- Castro, J. & Rosa, A. (2007). Psychology within time: theorising about the making of sociocultural psychology. In J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 66-81). New York: Cambridge University Press.
- Castro, C. M., & Eboli, M. (2013). Universidade corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. *Revista de Administração de Empresas*, 53(4), 408-414
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da Teoria Fundamentalada: Guia prático para análise qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage.
- Conroy S. A., & O'Leary-Kelly A. M. (2014) Letting go and moving on: Work-related identity loss and recovery. *Academy of Management Review*, 39(1), 67-87.
- Corley, K. G. (2015). A commentary on ‘‘what grounded theory is’’: Engaging a Phenomenon from the perspective of those living it. *Organizational Research Methods*, 18(4), 600-605.
- Costa, M. R. M. (2013). Polifonia como efeito de sentido: Desdobramentos semióticos. *Cadernos de Semiótica Aplicada Casa*, 11(1), 1. doi: <https://doi.org/10.21709/casa.v11i1.6101>

- Coll, C.; & Monereo, C. (2010) Educação e Aprendizagem no Século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: C. Coll,; & C. Monereo, (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação* (pp. 15-46). Porto Alegre: Artmed,
- Coll, C.; Mauri, T; & Onrubia, J. (2010). A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: C. Coll, & C. Monereo (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação* p. 66-96). Porto Alegre: Artmed.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63. doi10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- De Castro Daza, D. (2017). *Los procesos recursivos em la escritura colaborativa em el computador*. (334 f.) (Tese de Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde. Brasília: Universidade de Brasília.
- De Fina, A., Schiffrin, D. and Bamberg, M. (Eds.) (2006). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative. discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015) (Eds.). *Handbook of narrative analysis*. Malden, MA: Wiley.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2003). Introduction: The discipline as a practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research – Theories and issues* (pp 1-45), 2.a ed., Thousand Oaks, Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & et al. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Bookman e Artmed.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica, Extra-Série*, 549-557.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Dauwalder, J. R. J-P., Soresi, J. G. S., Van Vianen, A. E. M. (2009). A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em <http://>

www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 27/01/2018.

Dyer, J., & Keller-Cohen, D. (2000). The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. *Discourse Studies*, 2(3), 283-304. doi: <https://doi.org/10.1177/146144560002003002>

Eboli, M. (2014). *Educação corporativa no Brasil: Mitos e verdades*. São Paulo: Editora Gente.

Eler, G. (2015). *Furta-Cor (ou a inesperada virtude da iridescência)*. Claro! Disponível em <http://www.usp.br/claro/index.php/tag/furta-cor/>

Ellsworth, P.C., & Scherer, K.R. (2003) Appraisal Processes in Emotion. In R. J. Davidson, H. Goldsmith, K. R. Scherer (Eds.). *Handbook of the Affective Sciences* (pp. 572-595). New York and Oxford: Oxford University Press.

Ferreira, A.S. (2014). Mudanças de contexto e negociações de identidades em sala de aula. *Revista EIXO*, 3(2), 82-90.

Flick, U. (2003). Entrevista episódica. In M. W; Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 114-136). Petrópolis: Editor Vozes.

Flick, U. (2005). Qualitative research in sociology in Germany and the US - State of the art, differences and developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 1-21 doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.3.17>

Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247. doi: 10.17652/rpot/2016.3.67

Forcione, T. L. (2013). *Produção de significados sobre formação profissional continuada na organização na perspectiva dos profissionais*. (108 f. Dissertação de mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Forcione, T. L. (2016). *Produção de significados: Significados produzidos por profissionais sobre a formação continuada utilizando a EaD*. Verlag: Novas Edições Acadêmicas.

Forcione, T. L., & Barbato, S. (2017). Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodo longitudinal. *Linhas Críticas*, 23(51), 351-368. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28456/20069>

- Forcione, T. L., Barbato, S. B., & Gonzalez, R. Posicionamento em formação profissional continuada: *Um estudo multimétodo longitudinal*. Manuscrito submetido para publicação.
- Forcione, T. L., Carvalho, A. B., Nascimento, M. S., & Martins, G. P. (2012, Novembro). *Tecnologias no ensino como forma de aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional*. Paper apresentado no II Congresso Internacional TIC e Educação, Lisboa, Portugal.
- Forcione, T. L.; Macioski, G. O.; & Doutorado, C. D. de B. (2017, Agosto). *A universidade corporativa na formação profissional: Um estudo sobre os fatores motivacionais entre colaboradores de uma instituição financeira*. Paper apresentado no XXVIII Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ENANGRAD. Disponível em www.enangrad.org.br/pdf/2017_ENANGRAD489.pdf
- Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. London: Fontana Press.
- Giddens, A., Beck, U., & Lash, S. (1997). *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP
- Giddens, A. (1997). A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (Eds.) *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. (M. Lopes, Trad.). São Paulo: UNESP.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (2002). *A Situação negligenciada*. (P. M. Garcez, Trad.). In: B. Ribeiro, & P. Garcez (Eds.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola.
- Gois, D. N. dos S. (2017). *Produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos*. (169 f. Dissertação de mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Gratiot-Alfandéry, H. (2010). Henri Wallon (P. Junqueira, Trad.). Recife: Massangana, Fundação Joaquim Nabuco.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. (B. Sidou, Trad.). São Paulo: Centauro.

- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (T. T. Silva & G. L. Louro, Trads.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2011). Quem precisa de identidade? In: Silva, T. T. (Ed.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). The dynamics of social episodes. In L. Van Langenhove & R. Harré. *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp.1-14). Oxford: Blackwell.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory Psychology*, 19, 5. (numero de paginas)
- Heinz, W. R. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 220-240. doi:10.1006/jvbe.2001. doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1865>
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hopfer, K. R., & Maciel-Lima, S. M, (2008). Grounded theory: Avaliação crítica do método nos estudos organizacionais. *Revista FAE*, 11(2), 15-24.
- Ilyenkov, E. V. (2007). Knowledge and thinking. *Journal of Russian & East European Psychology*, 45(4),75-80. doi:10.2753/RPO1061-0405450407
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). *Narrative interviewing* [online]. London: LSE Research Online.
- Kalleberg, A. L., Reskin, B. F., & Hudson, K. (2000). Bad jobs in America: Standard and nonstandard employment relations and job quality in the United States. *American Sociological Review*, 65(2), 256-278.
- Kanaane, R. (2011). *Comportamento humano nas organizações: O homem rumo ao século XXI*. 2a ed. São Paulo: Atlas.
- Labov, William. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In L. William. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacombe, F. (2011). *Recursos humanos: Princípios e tendências*. 2. ed. São Paulo: Saraiva.

- Langenhove, V. L., & Harré, R. (1999). In: R. Harré, & L. Van Langenhove, L. (Eds.). *Positioning Theory*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Larrosa B, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-18. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Leite, C. M. C. (2012). *O Lugar e a construção da identidade: Os significados produzidos por professores de Geografia do Ensino Fundamental*. (222 f, Tese de doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Lemos, C. G., Bueno, J. M. H., Silva, P. L. da, & Genicolo, V. C. (2007). Referenciais de carreira e identidade profissional em estudantes universitários. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(2), 208-223
- Leontiev, A. N. (1972). The problem of activity in psychology. *Voprosy filosofii*, 1, 95-108.
- Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, Consciência e Personalidade*. (M. S. C. Martins, Trad.). Recuperado em 07 de julho, 2013, de https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm.
- Leontiev, A. N. (1992) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: Vigotski, L.S., Luria, A.R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone.
- Linell, P. (2003). *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Department of Communication Studies. Linköping University: Sweden.
- Marková, I. (1990). Introduction. In I. Marková & K. Foppa. *The dynamics of dialogue* (pp. 1-22). London: Harvester Wheatsheaf.
- Martínez Pérez, G. M., Mubanga, M., Aznar, C. T., & Bagnol, B. (2015). Grounded Theory: A methodology choice to investigating labia minora elongation among Zambians in South Africa. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4),1-11. doi: <https://doi.org/10.1177/1609406915618324>
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.

- McAdams, D. P. (2004). The redemptive self: narrative identity in America today. In D. R. Beike, J. M. Lampien, & D. A. Behrend (Eds). *The self and memory* (pp. 95-115). New York: Psychology Press.
- Meister, J. C. (1999). *Educação corporativa: A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books.
- Mieto, G. de M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. (160 f. Tese de doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Mieto, G. de M., Barbato, S., Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, n. esp., 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>
- Mundim, A. P. F., & Ricardo, E. J. (2004). *Educação corporativa: Fundamentos e práticas*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Monteiro, L. (2017, Abril). Mercado de trabalho exige novo perfil de profissional, saiba como se atualizar. *Em.com.br Economia*. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2017/04/26/internas_economia,865177/mercado-de-trabalho-exige-novo-perfil-de-profissional-saiba-mais.shtml
- Moutinho, K., Meira, L., & De Conti, L. (2013). Desenvolvimento e construção narrativa de sentidos de identidade. In K. Moutinho, P. Villachan-Lyra, & A. Santa-Clara (Eds), *Novas tendências em Psicologia do Desenvolvimento: Teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 133-158). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Nascimento, E. do, & Forcione, T. (2014, Outubro). *O amadurecimento social para a prática da educação a distância em instituições de ensino superior*. X Conferência Internacional EUTIC, Lisboa, Portugal, 10. 395-403 p.
- Nicolaci-da-Costa, A. M., Romão-Dias, D., & Di Luccio, F. (2009). O uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 36-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100006>.
- Oliveira, Z. M., Guanaes, C., & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: Uma interface com a “teoria do posicionamento”. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. Silva, & A. M. (Eds.). *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Oosterhof, A., Conrad, R. M., & Ely, D. P. (2008). *Assessing learners online*. New Jersey: Pearson.
- Piovesan, A., & Borges, F. (2012). A construção da identidade docente na educação a distância a partir do uso de tecnologias para a criação de vídeos. *Interfaces Científicas – Educação*, 1(1), 33-41. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2012v1n1p33-41>
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>
- Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educ. Soc.*, 32(114), 171-188.
- Rashman, L., Withers, E., & Hartley, J. (2009). Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review of the literature. *International Journal of Management Reviews*, 11(4), 463-494. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00257.x
- Ratner, C. (2008). Cultural psychology and qualitative methodology: Scientific and political considerations. *Culture & Psychology*, 14(3), 259-288. doi: 10.1177/1354067X08088557
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. CA, USA: SAGE Publications.
- Riva, G., & Galimberti, C. (2001). Virtual communication: Social interaction and identity in an electronic environment. In G. Riva & C. Galimberti (Eds.), *Communication through virtual technology: Identity, community and technology in the internet age* (pp. 23-46). IOS Press, Amsterdam.
- Rosa, A., González, M. F., & Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259.
- Rosa, A. (2007). Acts of psyche: Actuations as synthesis of semiosis and action. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.). *Cambridge Handbook of sociocultural psychology* (pp. 205-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruppel, P. S., & Mey, G. (2015). Grounded theory methodology. Narrativity revisited. *Integr Psych Behav*, 49(2), 174-186. doi: <https://doi.org/10.1007/s1212>
- Sá-Silva, J.R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.

- Santaella, L. A. (2010). *Ecologia pluralista da comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, Warschauer & Mark.
- Santos, J. C. (2015). A produção de sentidos intergeracional de homens sobre o planejamento familiar. (312 f. Tese de doutorado). Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Santos, J. C., & Campos-Ramos, P.C. (2017). Metodologia qualitativa de pesquisa sobre a produção de sentidos intergeracional em comunidades rurais e quilombolas: entrevistas narrativas e argumentações. *Linhas Críticas*, 51, 329-350. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28455/20067>
- Savage, D. (2003). *Iridescent Glory of Nearby Planetary Nebula Showcased*. [Realise] Nasa. Disponível em https://www.nasa.gov/home/hqnews/2003/may/HQ_news_03162.html
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., ... Van Vianen, A. E. M. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, lifespace theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2013). *The theory and practice of career construction*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2a ed., pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, R. R. D., & Fabris, E. T. H. (2016). Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: O que ensina aos jovens a escola que protege? *Educação & Sociedade (Campinas)*, 37(135), 425-443. doi: 10.1590/ES0101-73302016145195
- Slatyer, S., Williams, A. M., & Michael, R. (2015). Seeking empowerment to comfort patients in severe pain: A grounded theory study of the nurse's perspective. *International Journal of Nursing Studies*, 52(1), 229-239. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2014.06.010

- Sousa, M. do A.; Caixeta, J. E.; & Santos, P. F. (2016). A metodologia qualitativa no delineamento de atuações pedagógicas inclusivas. *CIAIQ2016, 1*(2016), pp. 1034 – 1043
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2 ed. London, SAGE Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Tarozzi, M. (2011). *O que é a grounded theory: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis: Vozes.
- Tello, S. P., Agurto, F., & Arteaga, C. (2013). Subjetividades frente al riesgo: Un estudio em familias urbanas vulnerables. In: C. Z. Rivas (Ed.). *Psicología, sociedad y equidad: Aportes y desafíos*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Tomas, A. (2016). *Como a Física explica o arco-íris? Dispersão da luz*. Prisma. [Blog] Luso Academia. Disponível em <https://lusoacademia.org/2016/02/16/como-a-fisica-explica-o-arco-iris-dispersao-da-luz-prisma/>
- Torres, M. K. L., Oliveira, P.C. de, Nunes, C. S., & Nakayama, M. K. (2013). *Análise da utilização da grounded theory* (Teoria fundamentada nos dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012. *RBPB, Brasília, 11*(24), 485-510. doi: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.509>.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.). (2007). The Myth, and beyond: Ontology of psyche and epistemology of psychology. In J. Valsiner & A. Rosa. *Cambridge Handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 23-39.
- Vieira, A. G., & Henrique, M. R. (2014). A construção narrativa da identidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(1), 163-170.
- Volosinov, V. N. (1991). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. L & Y. F. Vieira). São Paulo: Hucitec.
- Vygotsky, L. S. (1989a). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2002). *Formação social da mente*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, Trad.). Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- White, H. (1986). *The content of the form*. Baltimore: The Johns Hopkins UP.

- Yoshioka, S., & Kinoshita, S. (2005). Structural color of peacock feathers. In: S. Kinoshita & S. Yoshioka. *Structural colors in biological systems: Principles and applications* (pp. 195-203). Osaka: Osaka University Press.
- Zanelli, J.C., Borges-Andrade, J.E., & Bastos, A.V.B. (2004). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed.
- Zittoun, T., Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Educar*, 30, 65-76.

Anexos

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Etapa 1

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto: Os diferentes significados da tomada de decisão para a formação continuada: um desafio para a Universidade Corporativa.

O objetivo desta pesquisa é analisar e compreender os significados dos fatores que influenciam a tomada de decisão dos profissionais de organizações que possuam formação continuada utilizando a metodologia de Ensino a Distância.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a)

A sua participação será através de três entrevistas abertas semiestruturadas e filmadas. Será garantido seu sigilo e os dados serão utilizados somente para análise e em momentos restritos de formação de outros pesquisadores. O local e a data serão combinados de acordo com sua comodidade. Informamos que o(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Pesquisadora Thais Lanutti Forcione, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília telefone (61) xxxx-xxxx.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do indivíduo da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) xxxx-xxxx.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o indivíduo da pesquisa.

Assinatura do respondente

Pesquisador Responsável - Thais Lanutti Forcione

Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Etapa 2

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “As dinâmicas de produção de significados dos profissionais com foco na formação continuada mediada por novas tecnologias”, de responsabilidade de Thais Lanutti Forcione, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é o aprofundamento na dinâmica de produção dos significados por profissionais que utilizam tecnologias da Educação a Distância – EaD para sua formação profissional. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum.

Espera-se com esta pesquisa o aprofundamento do referencial teórico e novas frentes de estudos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) xxxx-xxxx ou pelo e-mail xxxxxxxxxx.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *email*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

xx

Assinatura da pesquisadora

Thais Lanutti Forcione

Anexo III – Solicitação cartas – Etapa 1

Prezado (a) xxxxxx

Obrigada por ter aceitado o convite de participar da minha pesquisa. Após a entrevista aberta e a episódica, estamos no segundo momento, o envio de duas cartas.

A primeira carta deverá relatar seu ponto de vista de como era, como é e como deveria ser a formação continuada pela EaD da UC de sua organização.

Na segunda carta gostaria que se posicionasse como o gestor de sua unidade e manifestasse sua opinião sobre o acompanhamento da participação dos profissionais na trilha fundamental da UC, incluído comentários e sugestões sobre a política organizacional voltada para a formação continuada.

Não há limite mínimo ou máximo de linhas.

Peço que se possível as cartas sejam encaminhadas em arquivos separados no formato Word ou PDF.

Coloco-me à disposição para mais esclarecimentos no telefone (xx)xxxx-xxxx.

Atenciosamente

Thais Lanutti Forcione

Mestranda do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília

Anexo IV – Solicitação cartas – Etapa 2

Prezado (a) xxxxxxxxx

Obrigada por ter aceitado o convite de participar da minha pesquisa. Após nossos 3 encontros, gostaria de convidá-los a escreverem 3 cartas.

A primeira carta deverá relatar seu ponto de vista de como era, como é e como deveria ser a formação continuada pela EaD da UC de sua organização.

Na segunda carta gostaria que se posicionasse como o gestor de sua unidade e manifestasse sua opinião sobre o acompanhamento da participação dos profissionais na trilha fundamental da UC, incluído comentários e sugestões sobre a política organizacional voltada para a formação continuada.

A terceira carta deve conter a relação da sua UC de sua organização em sua trajetória profissional.

Não há limite mínimo ou máximo de linhas.

Peço que se possível as cartas sejam encaminhadas em arquivos separados no formato Word ou PDF, até xx/xx/xxxx.

Coloco-me à disposição para mais esclarecimentos no telefone (61) xxx-xxxx.

Atenciosamente

Thais Lanutti Forcione

Doutoranda do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília

Anexo V – Solicitação cartas – Etapa 3

Prezado (a) xxxxxxxxx

Obrigada por ter aceitado o convite de participar da minha pesquisa. Após nossos 3 encontros, gostaria de convidá-los a escreverem 4 cartas.

A primeira carta deverá relatar seu ponto de vista de como era, como é e como deveria ser a formação continuada pela EaD da UC de sua organização.

Na segunda carta gostaria que se posicionasse como o gestor de sua unidade e manifestasse sua opinião sobre o acompanhamento da participação dos profissionais na trilha fundamental da UC, incluído comentários e sugestões sobre a política organizacional voltada para a formação continuada.

A terceira carta deve conter a relação da sua UC de sua organização em sua trajetória profissional.

A quarta carta deve apresentar os principais pontos de mudança em sua vida profissional.

Não há limite mínimo ou máximo de linhas.

Peço que se possível as cartas sejam encaminhadas em arquivos separados no formato Word ou PDF, até xx/xx/xxxx.

Coloco-me à disposição para mais esclarecimentos no telefone (61) xxx-xxxx.

Atenciosamente

Thais Lanutti Forcione

Doutoranda do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília