

# Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodo longitudinal

Thais Lanutti Forcione  
Silviane Barbato  
*Universidade de Brasília*

## Resumo

- Este estudo de caso longitudinal teve por objetivo analisar a produção de significados em posicionamentos de profissional em formação continuada em serviço. Utilizou-se multimétodos qualitativos aplicados em 3 blocos anuais com entrevista aberta, mediada por objeto ou imagem e episódica, e escrita de cartas, submetidos às análises dialógico-temática. Os resultados indicaram que o participante se organiza, estuda e aplica conhecimentos, atuando em equipe, com dedicação e responsabilidade, direcionada para o futuro. As interpretações de si, do outro e das situações são atualizadas em ações dinamogênicas qualificadas contextualizadas.

**Palavras-Chave:** posicionamentos, produção de significados, formação continuada em serviço, multimétodos

## Abstract

*This article presents a longitudinal case study aimed at analyzing the production of meanings in positions of a professional in service continued education. Qualitative multi methods were applied in 3 annual sets with 3 interviews – open, mediated by object or image and episodic, and the writing of letters. Data were submitted to dialogic-thematic. Results indicated she organized herself, studied and applied knowledge, acting as part of a team with dedication and responsibility and oriented towards the future. Interpretations of herself, the other and situations were actualized in qualified contextualized dynamogenic actions.*

**Keywords:** positions, meaning production, in service education, multimethods

## Resumen

*El estudio de caso longitudinal tuvo como objetivo analizar la producción de significados de una profesional en formación continuada en el trabajo. Multimétodos cualitativos fueron aplicados en tres bloques anuales con entrevista abierta, mediada por objeto o imagen y episódica, y escritura de cartas. Los datos fueron sometidos a análisis dialógico-temático y pragmático discursivo. Los resultados indicaron que se organiza, estudia y aplica conocimientos, actuando en equipo con dedicación y responsabilidad, con la orientación direccionada hacia el futuro. Las interpretaciones de sí, del otro y de situaciones se actualizaron en acciones calificadas y contextualizadas dinámicas.*

**Palabras clave:** posiciones, producción de significados, educación continuada en el trabajo, multimétodos

## Résumé

*C'est une étude de cas longitudinale afin d'analyser la production de significations dans le positionnement des professionnels en formation continue en service. Les multiméthodes qualitatives ont été appliquées en trois blocs annuels à partir des interviews ouverts et épisodiques, médié par des objets ou des images et par des lettres écrites, soumis à la analyses dialogique-thématique. Les résultats indiquent la direction vers l'avenir où la participante s'organise, étudie et applique ses connaissances, agissant en équipe avec dévouement et responsabilité. Les interprétations de soi, de l'autre et des situations sont mises à jour dans des actions qualifiées et contextualisées dynamogéniques.*

**Mots-clés:** *positionnement, production de signification, formation continue en service, multiméthodes*

O processo de globalização e o avanço das tecnologias contribuíram para a imprevisibilidade nas trajetórias profissionais, exigindo dos profissionais novos posicionamentos em relação ao desenvolvimento de competências substancialmente diferentes daquelas requeridas pelas profissões do século XX (Fiorini, Bardagi & Silva, 2016). A revolução digital do século 21 vem adicionando novos arranjos que permitem mudanças constantes no mercado, alterando continuamente os tipos de trabalho e as atividades atreladas a ele, orquestrando novos direcionamentos também na formação continuada em serviço.

A fim de avançar na compreensão das produções de posicionamentos profissionais desencadeadas pelas transformações do mercado de trabalho que direcionam os processos de formação continuada, neste artigo, apresentamos um estudo de caso longitudinal cujo objetivo foi analisar sentidos que energizam as ações no posicionamento-eu como profissional, com a utilização de multimétodos qualitativos.

Na perspectiva culturalista dialógica, as posições iluminam feixes de significados em atividades multiplanares (Volosinov, 1991) recursivas (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 (Harré & Gillet, 1994; Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat, 2009; Oliveira, Guanaes & Costa, 2004), pois as organizações, em sua história, vão gerando pequenas (Bamberg, 2006, 2015) e grandes narrativas que canalizam os diálogos com os trabalhadores, atualizando suas expectativas profissionais e pessoais.

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, 19915, 1996) que se formam e desfazem de acordo com as atividades desempenhadas no cotidiano laboral. Os aspectos da responsividade indicam a agencialidade, resultante de ações desempenhadas reflexivamente, na alternância dialógica de posições orientadas em atividades que ele/a desenvolve em diferentes momentos do trabalho, por exemplo, como aluno, cursista, amigo, gestor, técnico, orientado às ações que precisa executar.

A perda de situações estáveis e trajetórias previsíveis desloca posicionamentos profissionais anteriores e gera novos na construção de expectativas sobre empregabilidade futura a partir da realidade que estão vivendo no presente (Savickas, 2009), provocando mudanças nas decisões também quanto a sua formação continuada. Nas tomadas de decisão, o profissional precisa estar atento às diversas transições e dinâmicas do contexto profissional, conhecendo-o e se adaptando, produzindo jogos reflexivos entre permanências e mudanças com atualizações de conhecimentos e atuações críticas.

Neste sentido, as regulações de si e das atividades resultam em e são resultantes de responsabilidades atualizadas, também, por interpretações de experiências passadas, novas experiências e expectativas futuras de carreira (Ambiel, 2014). Ao aplicarmos os princípios do dialogismo, a responsividade vai se atualizando de acordo com as tensões em nível macro, institucional, e micro, das interações no cotidiano do fazer profissional. Com a introdução de novos fazeres, como, no caso deste artigo, os cursos de educação continuada em serviço, a responsividade pode 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.

O processo de adaptabilidade é diferente entres os profissionais. A partir dessa diferença, verificou-se que os profissionais com maiores níveis 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).

No Brasil, a formação profissional continuada compõe as diretrizes da política educacional em diversas organizações, tendo como objetivos a valorização, o desenvolvimento contínuo e a profissionalização de forma integrada com os objetivos organizacionais, considerando que aprender é um processo contínuo e de que é na interação entre as pessoas e situações vivenciadas no dia-a-dia que o aprendizado se consolida. Quando observadas as políticas organizacionais voltadas para a formação continuada em organizações que possuem UC, verifica-se a intenção de melhorar os processos organizacionais atrelados à expectativa de capacitação por meio de cursos disponibilizados por ela.

No escopo das diretrizes da formação continuada, as organizações reconhecem o

processo de educação corporativa como estratégia de crescimento profissional e prioriza o investimento contínuo em ações de desenvolvimento integradas com os seus objetivos estratégicos. Elas visam a estimular o desenvolvimento permanente da sua cadeia de valor como forma de valorizar a competência e a profissionalização e fortalecer a responsabilidade social, desenvolvendo competências individuais e coletivas que sustentem as competências essenciais da organização para garantir resultados perenes e sustentáveis.

Ao disponibilizar cursos que se estendem a todos os profissionais e estão disponíveis para participação a todo momento em que eles estejam no ambiente de trabalho, as organizações requerem dos profissionais responsabilidade individual para que os objetivos da política educacional vigente sejam alcançados (Forcione, 2016) e, conseqüentemente, os objetivos organizacionais. Nesse sentido, constatamos a responsabilidade pela construção de trajetória profissional que as organizações imputam aos seus profissionais (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck & Van Vianen, 2012) provocando ambivalência “em que cada nova contextualização de um signo evoca algum tipo de discrepância” (Abbey & Valsiner, 2005, p.4), gerando vetores com direções, sentidos e módulos diferenciados na produção das interpretações de si, do outro e da situação, nos jogos entre forças centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 1992), em que os profissionais estão em uma organização que promove o sentimento de pertencimento e possibilidade de construção estável da carreira, ao mesmo tempo em que há instabilidades e incertezas no ambiente.

A responsabilidade de êxito imputada ao profissional pela organização fica ainda maior quando ela não considera a diversidade dos profissionais, as diferentes condições de estudo, a não promoção de discussão e reflexividade dos conhecimentos para aplicabilidade nas tarefas exercidas, as diferentes mudanças no cenário de trabalho (Duarte, Lassance, Savickas, Nota, Dauwalder, Soresi, Vrije & Van Vianen, 2009; Heinz, 2002; Kalleberg, Reskin & Hudson, 2000; Savickas et al., 2012). De um lado, estão os profissionais que sabem que as mudanças exigem que eles “desenvolvam capacidades e competências que diferem substancialmente dos conhecimentos e aptidões requeridas pelas profissões do século XX” (Duarte et al., 2009, p. 393), que precisam se capacitar e formar uma visão única com a organização (Leite, 1995). De outro, está a organização que apresenta opções para a capacitação considerando todas as pessoas como iguais e aplicando, geralmente, estratégias pedagógicas tradicionais inadequadas à formação em serviço.

Nesse contexto promotor de ambivalências, caso os cursos não sejam realizados, a responsabilidade é do profissional e não das regras existentes, das políticas educacionais, das TDIC, das ferramentas da UC ou da própria cultura organizacional. Se o profissional realiza os cursos, os demais colegas e os gestores interpretarão sua trajetória profissional como exemplar, elevando-o como um profissional comprometido

com o sucesso da organização. Por outro lado, quando os cursos não são realizados, o profissional é responsabilizado pelos baixos índices nos indicadores instituídos pela organização, prejudicando-o, inclusive, em sua avaliação de desempenho.

Considerando que a atuação como profissional e o aprendizado sobre quais atuações e funções serão assumidas são delineados pelas demandas da sociedade (Duarte et al., 2009), nas experiências com a UC, as interpretações do profissional sobre a ascensão profissional se modificam, gerando resultados inovadores que transformarão motivos individuais nas escolhas do que buscar, aprender e aplicar dentro de sua formação continuada. Os profissionais reconhecem que necessitam de capacitação para desempenhar melhor suas funções e que suas práticas pessoais se canalizam para a formação continuada, processo que favorece novas negociações a nível micro e macro, oportunizando interações que acontecem em um jogo entre endereçamento e responsividade em diferentes cronotopos (Bakhtin, 1981b; Linell, 2003).

## Método

Foram aplicados multimétodos qualitativos em estudo de caso longitudinal com profissional em contexto de formação continuada em serviço mediada por tecnologias digitais, em 3 momentos anuais. Consideramos multimétodos como a triangulação (Denzin & Lincoln, 2006) de instrumentos que possibilitam a composição de caleidoscópios multifacetados (Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Gaskell, 2003) e permitem a diversificação de informações, neste artigo, as entrevistas e as cartas.

O contexto organizacional em que ocorreu a pesquisa passara por período recente de mudança devido a um novo modelo de gestão implementado. A formação profissional continuada era um dos objetivos daquele novo modelo e considerava que os bons resultados decorriam do trabalho de profissionais capacitados. A organização orientava o funcionamento pelo processo de Educação Corporativa (EC) como resultado de um trabalho focado no desenvolvimento dos profissionais, desencadeado no momento em que houve introdução de um programa que propunha a inclusão de novos elementos no ambiente educacional, a corresponsabilidade do cursista pelo seu desenvolvimento e o foco em resultados sustentáveis, com a participação ativa e responsável do profissional em seu processo de aprendizagem. Ao longo do estudo, a principal mudança no processo na educação corporativa foi a ampliação de cursos disponíveis para os profissionais participarem.

Os documentos da organização descreviam que a mesma oferecia alternativas para a formação profissional continuada visando ao desenvolvimento de competências e sua efetividade dentro de um contexto educacional que estimulasse o espírito crítico, criativo e empreendedor e respeitasse a autonomia dos sujeitos. O profissional

acessava o portal da UC e se inscrevia, tendo um período mínimo e máximo para conclusão do curso. Ainda em relação aos cursos, a UC, ao mesmo tempo em que desenvolvia materiais didáticos visando à aprendizagem de competências específicas, desencadeava também avaliação de resultados por meio de verificação de aprendizagem realizada no final dos cursos. A participação dos cursos estava diretamente ligada à avaliação de desempenho e a possibilidade de progressão funcional, no entanto, constatou-se que havia pouca adesão aos cursos.

A escolha dos participantes se deu após convite coletivo com informações sobre o objetivo do estudo e solicitação de manifestação dos interessados em participar da pesquisa, com os seguintes critérios: diferentes idades e tempo de trabalho na organização e experiência com TDIC e EAD na instituição. Vanessa foi uma das 3 primeiras manifestações voluntárias que se enquadravam nesses critérios e recebeu convite formal enviado via e-mail para assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (aprovado pelo Conselho de Ética).

Iniciamos a 1ª etapa com uma entrevista aberta em que foi solicitado aos participantes que narrassem sobre a UC e as oportunidades de formação continuada tendo em vista seus estudos na EaD. No final da entrevista foi solicitado que o participante escolhesse um objeto que o fizesse lembrar-se da formação continuada pela EaD e o trouxesse no encontro seguinte. A segunda entrevista foi dividida em duas partes. A primeira objetivava explicações sobre situações e experiências do participante a partir de um objeto escolhido por ele. Entrevistas mediadas por objetos permitem alcançar compreensões em relação ao posicionamento do participante em sua intersubjetividade e aprofundar-se no contexto em que as experiências foram produzidas. Os objetos são carregados de significados que direcionam as enunciações, gerando desequilíbrios nas narrativas e explicações, uma vez que, quando esse elemento é introduzido, o participante tem oportunidade de desenvolver ainda mais sua autoria, trazendo novas informações relevantes para sua narrativa. A segunda parte, do tipo episódica, retomava enunciados e eventos mencionados na primeira entrevista, sobretudo relacionados às suas interpretações sobre as TDIC utilizadas na organização, as condições e práticas pessoais no uso da EaD, a trajetória de qualificação continuada, os motivos passados e presentes e sua progressão funcional direcionadas pelas políticas organizacionais. Ambas as entrevistas possibilitavam que o participante ampliasse sua produção de significados relacionados ao objetivo desse estudo.

Após a participação nas entrevistas, foi solicitado por e-mail aos participantes que escrevessem duas cartas, uma sobre sua posição a respeito das políticas educacionais da organização e outra se posicionando como gestor que acompanha a participação dos profissionais na formação continuada. A carta viabiliza a interpretação de como o participante se posiciona quando utiliza um instrumento formal que lhe permite ter tempo de reflexão, escrevendo, apagando, reescrevendo, ou seja, organizar suas

ideias antes que o pesquisador as leia. As cartas também possibilitaram a produção de sentidos sem a participação direta do pesquisado como seu interlocutor. A mudança de posição de uma carta a outra busca evidenciar o jogo entre as posições e os feixes de sentidos que iluminam.

Iniciamos a segunda etapa com uma entrevista aberta com a solicitação “Conte-me sobre sua trajetória profissional”. Na segunda entrevista, também aberta, foi solicitado ao participante “A partir da sua trajetória profissional, me fale sobre a EaD da sua organização para sua formação profissional”. A terceira teve dois momentos, o primeiro foi entrevista episódica, retomando pontos que julgamos interessante aprofundar depois de uma análise das duas primeiras entrevistas. O segundo momento foi mediado por um objeto escolhido pelo participante e que representasse algo para sua formação profissional continuada.

Após as entrevistas, foram solicitadas três cartas. Na primeira, o participante relatou seu ponto de vista de como era, como é e como deveria ser a formação profissional continuada pela EaD da UC de sua organização. A segunda carta deveria ser elaborada a partir da posição de gestor sobre o acompanhamento da participação dos profissionais nos cursos a distância da UC, incluídos comentários e sugestões sobre a política educacional organizacional voltada para a formação profissional continuada. Na terceira solicitou-se que a UC fosse relacionada com a trajetória profissional de cada participante.

Na terceira etapa foi realizada entrevista aberta. O objetivo dessa entrevista era ouvir a percepção dos profissionais sobre o que mudara desde a última entrevista, que ocorrera quatorze meses antes, ainda na segunda etapa. Ainda foi solicitada a escrita de quatro cartas, sendo três cartas com as mesmas perguntas do primeiro momento da segunda etapa, isto é, relatar seu ponto de vista de como era, como é e como deveria ser a formação profissional continuada pela EaD da UC de sua organização, qual era sua opinião sobre o acompanhamento da participação dos profissionais nos cursos a distância da UC, e, por último, a relação da UC com a trajetória profissional de cada participante. Na quarta carta solicitou-se que as principais mudanças de sua vida profissional fossem apresentadas. O conjunto das etapas totalizou 273 minutos de entrevistas e nove cartas.

## Análise

As transcrições das entrevistas e as cartas foram organizadas em um texto único e aplicou-se a análise dialógico-temática, em que os enunciados são organizados em temas e sentidosa partir da identificação de redundâncias, ênfases e força de significantes e significados em posicionamentos produzidos na sequência discursiva.

As leituras intensivas e extensivas ampliam a possibilidade de estabelecimento de relações produzidas em diferentes planos discursivos, identificando posições e significados que regulam a atividade comunicativa nas entrevistas, objetos mediadores e escrita de cartas, considerando-se a dinâmica temporal, não linear. Há, então, a composição das informações com mudanças marcadas na energização das ações, identificadas nos três momentos de posicionamento-EU como profissional.

## Resultados

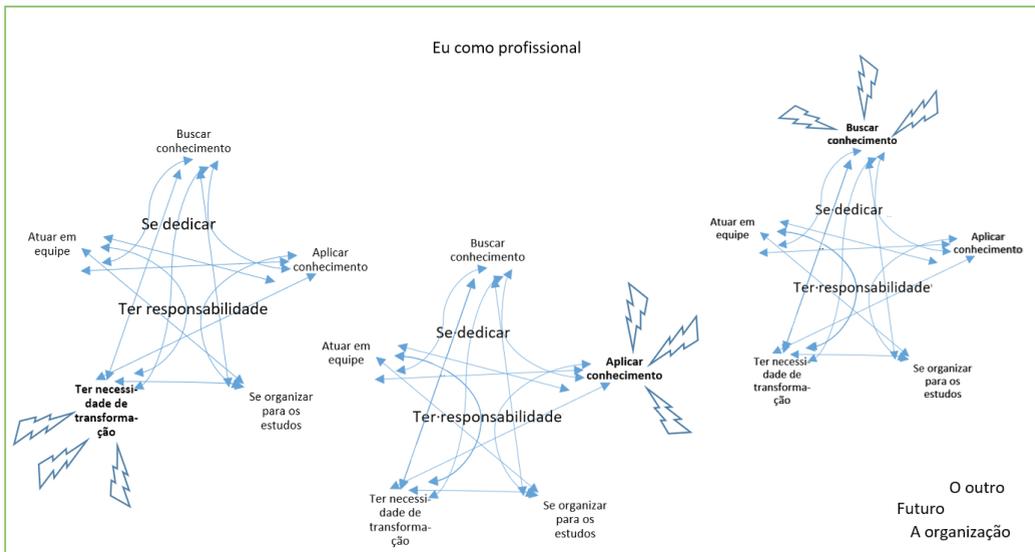
Os resultados indicaram que houve mudança nos três momentos, relacionada às ações que energizaram a atuação de Vanessa. Na primeira etapa, em que os cursos estavam em andamento inicial, observou-se que havia ênfase na necessidade de transformação e que isso gerava a filiação da vida à profissão. No segundo momento, observou-se o deslocamento das narrativas, argumentações e objetos mediadores à aplicabilidade do conhecimento, com ênfase no atendimento ao cliente. No terceiro momento, houve a ênfase em buscar conhecimento, e observou-se o movimento de integração da profissão na vida.

A trajetória profissional de Vanessa inicia-se no momento em que começa a faculdade. No entanto, no decorrer das narrativas, há a apresentação de outros momentos vivenciados na infância e antes de começar a faculdade, assim como momentos de formação que estão orientados para o desenvolvimento paralelo de outras habilidades e de outra profissão, que dialogam com sua interpretação sobre sua formação continuada.

As dinâmicas de posicionamento de Vanessa são apresentadas sinteticamente na Figura 1, indicando as ações que são energizadas e atualizadas em momentos diferentes. Para Vanessa, “Se dedicar” e “Ter responsabilidade” atuam como qualidades que energizam as ações do posicionamento-Eu como profissional. Atuar em equipe, buscar conhecimento, aplicar conhecimento, se organizar para estudar e ter necessidade de transformação são ações. Essas ações são mais energizadas ou não a depender dos processos de contextualização das narrativas e explicações produzidas nas entrevistas e cartas. O contexto tem enfoque, sobretudo, no presente e futuro, no jogo entre ela, o outro e a organização.

As ações são energizadas para se posicionar e posicionar o outro e mediadas pelas ferramentas oferecidas em seu contexto de trabalho, como os objetos trazidos e mencionados nas entrevistas mediadas: o *pen drive* e plataforma da UC, as canetinhas *pilot*.

Figura 1 – Dinâmica do posicionamento de Vanessa



Fonte: autores

A figura 1 tece as relações entre contexto, significados e ações no sistema regulatório em processo de atualização e permanência do posicionamento-Eu como profissional de Vanessa. A borda da figura 1 representa o *frame*, isto é, um recorte no fluxo temporal da sua trajetória em formação continuada em que os elementos se relacionam, simultaneamente, em múltiplos planos. As setas bilaterais demonstram as relações entre as ações, não representando sentido ou direção, visto que as ações estão ligadas entre si e dialogam com os significados e múltiplos planos. Os raios indicam as diferentes energizações nos três momentos.

Em um momento específico, Vanessa age como tendo necessidade de se transformar; em outro, como aplicando o conhecimento e, no terceiro, como a profissional que busca conhecimento. As ações são orientadas por “Se dedicar” e “Ter responsabilidade”, qualidades que as transformam e modificam seus sentidos no cronotopo das atividades narradas e explicadas pela participante. “Ter responsabilidade” indica a busca por conhecimento que proporciona ser uma profissional de excelência e torna a educação como um lema de vida. “Se dedicar” diz respeito ao esforço para bater metas, capacitar outras pessoas (atividade desempenhada por Vanessa) e vivenciar na prática o que é aprendido nos cursos.

As ações vão mudando em um processo de atualização nos níveis de movimentação, de maneira não-linear em diferentes planos. “Ter necessidade de transformação” é a primeira ação mais energizada. Em seguida, foi identificado que “Aplicar o conhecimento” é a ação mais energizada, e, no terceiro momento, a ação “Buscar

conhecimento”.

Os sentidos atualizados na ação “Ter necessidade de transformação” referem-se à necessidade de Vanessa na 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, experienciando interações com o outro, criticando determinado tema, vivenciando momentos de 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.

A ação “Aplicar conhecimento” foi atualizada nos sentidos Etapa 1 - usar as informações as quais teve acesso em cursos fora da organização 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 permite tomadas de decisão para que consiga se posicionar, se colocar bem nas atividades desempenhada como também provoca um pensamento binário que propicia a resolução de problemas com objetividade; e Etapa 3 - o conhecimento não pode ser abstrato ou inutilizável; é necessário ver na prática o que aprendeu nos cursos de que participa.

Na ação “Buscar conhecimento”, os sentidos atualizados durante as três etapas foram: Etapa 1 - conhecer permite o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que, ao ter informações, sua capacidade crítica aumenta, sua forma de atuar profissional modifica, aumentando seu interesse por trabalhos inovadores, uma vez que ao buscar conhecimento, se tem acesso às novidades tecnológicas, de informação e de outras formas de ser profissional; Etapa 2 - experienciar momentos de transição em sua trajetória profissional, tendo acesso à novidade, produzindo conhecimentos que permitam ter entendimento sobre algo específico, o conhecimento buscado extrapola o ambiente organização, engloba participação em cursos em outros ambientes, bem como leituras e vivências *in loco*, como, por exemplo, viagens; e Etapa 3 - ler é um processo de buscar conhecimento que permite estar atenta, a busca é por conhecimentos diversos, aderentes ou não às atividades profissionais que desempenham, o importante é saber de tudo um pouco.

Atuar em equipe é fonte de ambivalência entre a dedicação pessoal e a dos outros: Etapa 1 - o outro pode ajudar nas atividades a serem desempenhadas para alcançar os objetivos propostos pela organização ao mesmo tempo em que ela também contribui com a equipe; Etapa 2 - estar em equipe é ajudar outros, ser apoio e poder auxiliar; ela trabalha para mudar a vida das pessoas, tentando facilitar a execução da tarefa do outro por meio da sua experiência e conhecimento, realizando atividades que compõem as atividades do colega. Ao mesmo tempo em que atuar em equipe também é respeitar hierarquia e, por meio de sua atuação profissional, ser reconhecida pelos colegas; e Etapa 3 - relacionamento maior com os colegas ao mesmo tempo em que

é mais crítica ao outro e como desenvolve as atividades dos cursos, enfatizando seu trabalho e suas habilidades e dedicação pessoal.

Na ação “Se organizar para os estudos”, os sentidos atualizados foram: Etapa 1 - a centralização de informações em um único lugar, para facilitar a procura e a guarda, pois precisam ter utilidade no seu dia a dia, com critérios para armazenamento. Na gestão do tempo, é preciso se organizar em relação ao tempo de dedicação, e também deixar suas atividades em dia para ter tempo para estudar; Etapa 2 - conhecer o lugar de estudo, como, por exemplo, a plataforma a ser utilizada é importante, visto que as ferramentas quando bem utilizadas facilitam o processo de busca, aprendizagem e aplicação do conhecimento. Antes de entrar no espaço de estudo também é importante saber o que será estudado; e Etapa 3 - planeja seus estudos, decidindo como, quando e o que será estudado.

Esses resultados indicam que cada ação também é energizada pelo contexto organizacional, visto que foi identificada uma dinâmica entre o plano em que a ação é energizada e outro em que é contextualizada nas intersubjetividades. O outro, o futuro e a organização foram mencionados de forma redundante, indicando que em funções também de desencadear o narrar e explicar eventos e como espaço de construção da narrativa. Da mesma forma que algumas ações são mais energizadas que outras, os contextos também dialogam com as ações de maneira diferente. Em um plano, o outro estava mais presente, em outros o futuro se destaca mais. A mudança de contexto pode ocorrer a partir das expectativas e necessidades de Vanessa e do outro. Essa mudança de contexto, além de energizar as ações, também muda os sentidos que atualizam os significados. O outro, para Vanessa, é o colega de trabalho, o cliente, a organização no seu cotidiano. Esse outro é fonte de experiências ambivalentes, um ser político, treinado pela empresa, um agente que provoca desafios para ela. Na fala de Vanessa, percebemos que a organização ora representa o outro, ora representa um contexto. A organização também produz os contextos nos quais acontecem a execução de tarefas cotidianas, possibilitando as intersubjetividades, um ambiente com políticas e regras próprias. A organização, quando mencionada como um outro, compreende a Universidade Corporativa, e, para Vanessa, é espaço para produção de conhecimento importante para auxiliar as ações necessárias ao desempenho das atribuições inerentes à função que ocupava, já que os conhecimentos produzidos ajudavam a execução das rotinas de trabalho. A UC é, também, uma ferramenta que proporciona alternativas de consultas e conhecimento para o alcance de seus resultados profissionais e um apoio paralelo de produção de conhecimento, mas que não apresentava tudo que precisava para sua formação profissional. O futuro é a interpretação de Vanessa em relação aos seus objetivos. Ela deseja ser uma profissional de excelência, se antecipando ao que mercado exige, escolhendo fazer mudanças para ser uma profissional de destaque.

## Discussão

Neste estudo, as interpretações de si, do outro e das situações foram atualizadas em ações dinamogênicas qualificadas e contextualizadas, em diálogo com as condições de aprendizagem em contexto de trabalho. A introdução da formação continuada gerou ambivalências e reverberou em mudanças de posicionamentos ao longo desta pesquisa longitudinal, deslocando os significados reguladores de ter necessidade de transformação para aplicar conhecimento e buscar conhecimento, indicando o impacto e reverberação da novidade da educação continuada em serviço, introduzida no ambiente de trabalho. As ambivalências podem ter sido geradas pela dificuldade individual de encontrar explicações sobre as regras e deveres a serem seguidos (Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat, 2009), assim como os direitos (Harré & Gillet, 1994; Harré et al., 2009; Oliveira, Guanaes & Costa, 2004), gerados nas tensões entre crenças e valores individuais e da educação corporativa.

As histórias pessoais são produzidas por meio de interpretações de jogos intersubjetivos e pessoais específicos que tornam suas ações compreensíveis (Van Langenhove & Harré, 1999). Inicialmente a narrativa e as argumentações da participante enfocavam críticas fortes aos conteúdos e dinâmicas pedagógicas, por não possibilitarem aplicações imediatas no desempenho de atividades de trabalho institucional; no segundo momento, houve enfoque nos cursos como oportunidade de produção de conhecimento com o outro, permitindo novas experiências; e, no terceiro momento, enfatizou a produção de si como profissional de excelência. Essas mudanças foram reguladas por atualizações em ações da participante referentes ao organizar-se, estudar e aplicar conhecimentos, atuando em equipe, com dedicação e responsabilidade, orientada para o futuro.

Em contrapartida, o discurso da organização sobre formação continuada é democrático sob a perspectiva de acesso à informação, uma vez que os cursos se estendem a todos e estão disponíveis para participação aberta, demanda o esforço e a disciplina individuais para que os objetivos da política educacional vigente sejam alcançados. Um curso é considerado efetivo quando instituição e pessoas se transformam, promovendo mudanças em crenças e valores e atuações. Cursos que promovem reciprocidade, discussão e reflexividade, com a utilização de diversas linguagens, raciocínios, lógicas de pensar, estratégias e objetos tradicionais e digitais, possibilitam o desenvolvimento e aprendizagem da autonomia e independência intelectual (Ilyenkov, 2007) e processos que relacionam o ensino-aprendizado de abstrações com atuações e aplicabilidades nas atividades profissionais.

Neste estudo de caso, a formação profissional pela UC se atualizou e gerou agencialidade crítica de um momento a outro, deixando de ser uma construção junto com a organização para ser um estilo de vida. O motivo pessoal relacionado ao buscar conhecimento adquire força e é orientado por dedicação e responsabilidade,

mais do que uma consequência dos possíveis incentivos organizacionais. Isso pode estar indicando que sua formação continuada ocorre pela crise vivenciada pelos profissionais em sua trajetória, pois os profissionais lidam em seu cotidiano com situações novas que desencadeiam processos de negociação dele com ele mesmo provocando reflexões sobre os resultados dessa negociação. Os motivos estão relacionados à vida profissional e pessoal, energizando as experiências e atualizando conhecimentos construídos em sua trajetória, objetivos pessoais, profissionais e do contexto em que estão interpretando socialmente o passado, orientados desde o presente e as perspectivas de futuro

Profissionais com seus diferentes pontos de vista aprendem criando, transformando (Guevara, Santiago & Wey, 2014), resistindo e colaborando entre si, modificam o ambiente educacional, mudando posicionamentos a partir de novas interpretações de si, do outro e do mundo em um dado momento histórico e cultural. Nesse processo de interpretação, as pessoas recorrem “às linguagens, às regras e aos modos de pensamento nos quais ela cresceu e aos quais ela tem acesso.” (Zittoun, Mirza & Perret-Clermont, 2007, p.3), disparando experiências que produzem diálogo entre sua trajetória pessoal e profissional. Ao recorrer ao que tem acesso, a pessoa interage com ela mesma em uma perspectiva mediada por intenções e necessidades que permeiam suas tomadas de decisão e direcionam seus posicionamentos.

A necessidade de adaptabilidade do profissional na carreira induz os profissionais a buscarem alternativas de capacitação por meio da formação continuada. A formação continuada promove a responsividade (Bakhtin, 1981a) dos profissionais que reverbera em diferentes planos da experiência, produzindo novas dinâmicas de posicionamentos profissionais. As dinâmicas em transformação geram regulações de si e das atividades perpassadas por ambivalências, introduzindo diferenciações nas interpretações de si, do outro e das situações.

O discurso de Vanessa concretizou os significados produzidos na interação, no jogo entre endereçamento e responsividade (Bakhtin, 1981a), em que o outro é uma fonte de experiência, um agente que desafia a participante como profissional, em tarefas no cotidiano laboral e de estudo. O enfoque em como os profissionais usam suas experiências e constroem sua trajetória profissional e pessoal os preparará para se adaptarem às mudanças sociais que vivem em suas histórias.

## Considerações finais

Neste artigo, observaram-se as dinâmicas de produção de posicionamentos desencadeados pelas transformações do mercado de trabalho que direcionam os processos de formação continuada a partir da análise de sentidos que energizam as

ações no posicionamento-eu como profissional e produzem agencialidades pessoais e de grupo responsivas as condições de trabalho e educação continuada em serviço.

Os multimétodos possibilitaram avançar na compreensão da relação posicionamento versus formação continuada em contextualização provocada por mudanças que provocam instabilidades e incertezas em trajetórias profissionais. Nesse processo, as atividades no cotidiano do trabalho e de formação continuada não obedecem aos padrões pré-estabelecidos, são práticas formadas e transformadas em agencialidades oportunizadas por dinâmica recursivas em multiplanos.

A análise dos três momentos em que houve a atualização dos jogos entre os significados, que energizaram, regularam e qualificaram a atuação da profissional, torna possível delinear estudos futuros sobre mudanças na agencialidade. Neste estudo, observou-se um deslocamento de um fazer responsivo em relação às demandas da educação continuada em serviço, implantada na organização, em que houve ênfase na necessidade de transformação pessoal, cuja força produziu uma filiação da vida pessoal à profissional, para, no segundo momento, produzir ênfase no conjunto de ações de aprender orientado ao atendimento ao cliente, tendo considerado que este outro é finalidade da organização. Por fim, o descolamento do outro para si, em que a busca pelo conhecimento gera o conjunto de ações, com ênfase na posição pessoal orientando sua posição profissional.

Ao mesmo tempo em que as mudanças geram instabilidades nas trajetórias profissionais, elas provocam processos dinamogênicos, pois, na busca de compreensão, faz-se necessária a regulação das crises, fomentando o desenvolvimento gerado nas tensões em ambivalência com a organização, equipe pedagógica e cursos. As transformações atualizam os significados sobre ser profissional responsivo, agente em iniciativas próprias e da organização em relação a produção de novos conhecimentos, reverberando em modificações nos sentidos do posicionamento-Eu como profissional.

## Referência bibliográfica

ABBEY, E., & VALSINER, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. *Forum: Qualitative Social Research*, 6,1.

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.

AUER, P. (1995). Context and contextualization. In: Jef Verschueren, Jan-Ola

Ostman & Jan 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. (1979/1992). *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins

BAKHTIN, M. M. (1981a). *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BAKHTIN, M. M. (1981b). *The dialogic imagination: Four Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

BAMBERG, M. (2006). Stories: Big or small? Why do we care?. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 139-147.

BAMBERG, M. (2015). Narrative. In: *International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. [S.l.]: Tomson Reuters, ScholarOne.

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.

CAMACHO, P. dos 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.

CASTRO, T. L. (2017). *Los procesos recursivos en la escritura colaborativa en el computador*. Tese de doutorado, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S., & profissionais (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre, Bookman e Artmed.

DUARTE, M. E., LASSANCE, M. C., SAVICKAS, M. L., NOTA, L., DAUWALDER, J. R. J-P., SORESI, J. G. S., VRIJE, R. V. E., & VAN VIANEN, A. E. M. (2009). A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), 392-406.

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

GASKELL, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. nN: Bauer, M. W., Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, pp. 64 - 89.

GUEVARA, A. J. DE H., SANTIAGO, C., CONTI, D. DE M., & WEY, F. (2014). A debate on the influence of national culture in organizations. *RISUS - Journal on Innovation and Sustainability*, 5, 2.

HARRÉ, R., & GILLET, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage

HARRÉ, R., MOGHADDAM, F. M., CAIRNIE, T. P., ROTHBART, D., & SABAT, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory Psychology*, 19, 5.

HEINZ, W. R. (1885/2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220-240. doi:10.1006/jvbe.2001.

ILYENKOV, E. V. (2007). Knowledge and thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (4), 75-80

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, 256-278.

LEITE, E. M. (1995) Educação, trabalho e desenvolvimento: O resgate da qualificação. *Em aberto: Educação, trabalho e desenvolvimento*, 65 (15), 9-20.

LEONTIEV, A. N. (1978). *Actividade, 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](https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm).

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.

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: Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K., Silva, A.P., & Carvalho, A. M. (Eds.). *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

SAVICKAS, M. L. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.

SAVICKAS, M. L., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J-P., DUARTE, M. E., GUICHARD, J., SORESI, S., VAN ESBROECK., R., & VAN VIANEN, A. E. M. (2012). *Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century*. *Journal of Counseling & Development*, 90, 03-19

VAN LANGENHOVE. L., & HARRÉ, R. (1999). In: HARRÉ, R., & VAN LANGENHOVE, L. (Eds.). *Positioning Theory*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

VOLOSINOV, V. N. (1991). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. L & Y. F. Vieira). São Paulo: Hucitec.

ZITTOUN, T., MIRZA, N. M., & PERRET-CLERMONT, A. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Educar*, 30, 65-76.

**Thais Lanutti Forcione (UnB):** É professora do Centro Universitário do DF e Consultora na área de Benefícios Sociais da Caixa Econômica Federal. Administradora, especialista em Gestão de Pessoas, Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa e Docência no Ensino Superior, mestre do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Atualmente é doutoranda nesse mesmo programa, tendo como foco o estudo sobre educação corporativa e construção de significados e posicionamento na formação continuada mediada pela EaD no contexto organizacional. Participante na UnB do Grupo de Pesquisa Pensamento. [tlanutti@gmail.com](mailto:tlanutti@gmail.com)

**Silviane Bonaccorsi Barbato:** é Professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura e desenvolve projetos na linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Cultura sobre: convencionalização e dinâmicas dialógicas mediadas por tecnologias digitais; e narrativas e explicações nas interpretações de si em processos de transição. [silviane.barbato@gmail.com](mailto:silviane.barbato@gmail.com).