

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

JOSIANE REGINA MONTEIRO DA ROCHA

**IDENTIDADE DOCENTE CONFSSIONAL: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DO
SELF DIALÓGICO**

SÃO PAULO, SP
OUTUBRO, 2020

JOSIANE REGINA MONTEIRO DA ROCHA

**IDENTIDADE DOCENTE CONFSSIONAL: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DO
SELF DIALÓGICO**

(versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para obtenção do título de Doutora em
Psicologia.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
Linha de Pesquisa: Psicologia social de
fenômenos histórico-culturais específicos

Orientador: Prof. Dr. Geraldo José de Paiva

SÃO PAULO, SP
OUTUBRO, 2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rocha, Josiane Regina Monteiro da

Identidade docente confessional: um estudo à luz da teoria do self dialógico /
Josiane Regina Monteiro da Rocha; orientador Geraldo José de Paiva. -- São
Paulo, 2020.

181 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) -- Instituto
de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Psicologia da religião. 2. Teoria do self dialógico. 3. Identidade docente. 4.
Dinâmicas intrapessoais. 5. Ciência e religião. I. Paiva, Geraldo José de, orient. II.
Título.

Nome: Josiane Regina Monteiro da Rocha

Título: **IDENTIDADE DOCENTE CONFSSIONAL: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DO SELF DIALÓGICO**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Aprovada em: 05 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geraldo José de Paiva – orientador
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Wellington Zangari
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo_

Prof. Dr. Francisco Lotufo Neto
Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Eliana Massih
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dra. Fátima Cristina Costa Fontes
Faculdade Teológica Batista de São Paulo

Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília__

DEDICATÓRIA

Com carinho ao meu precioso esposo, Luís Fernando, sem o qual não teria conseguido alcançar esse objetivo; aos meus filhos, Augusto e Henry, a quem amo sem nenhuma moderação; aos meus pais, João (in memoriam) e Regina, e minhas seis irmãs e dois irmãos; aos queridos amigos e irmãos de caminhada; aos meus professores de toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Imensa gratidão ao meu estimadíssimo orientador, prof. Dr. Geraldo José de Paiva, pela inspiração, apoio, acolhida; por todo o acompanhamento, contribuições, direcionamento, encorajamento e confiança ao longo do processo de pesquisa e no doutorado como um todo.

Aos professores da banca por misturarem sabiamente rigor e leveza em suas falas por ocasião da defesa. Gratidão pela leitura contributiva e generosa.

Às professoras Eliana Massih e Fátima Regina Machado pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao programa de pós-graduação em psicologia social do IP por todo o suporte e, especialmente, o tecnológico, nesses tempos de pandemia, permitindo a ocorrência das defesas e outros eventos científicos e acadêmicos, minimizando prejuízos e viabilizando a continuidade e conclusão de estudos e pesquisas. E, para além, gratidão pelo comprometimento humano que o operacionaliza da melhor maneira possível. Um obrigada muito especial para a Nalva e a Rosângela, secretárias do departamento (PST), pela atenção, prestatividade, camaradagem e competência que marcaram nossa interação.

À IES, que através de sua reitoria e, especialmente, pró-reitoria de pós-graduação, pesquisa e extensão, abriu as portas para a pesquisa.

Aos docentes que colaboraram com o estudo e compartilharam suas narrativas de modo disposto e amistoso.

À Jeane, por fornecer informações junto ao departamento de Recursos Humanos da IES.

Ao Augusto, Henry, Kevin e Rísia, queridos que me inspiram e me auxiliaram com a língua inglesa.

À família que me ama, apesar das ausências.

Aos amigos que trazem brilho à vida, especialmente àqueles que se tornaram família do coração, Wellington, Késia, Theo e Ayla; à minha irmã “gêmea” Dagui; à minha madrinha querida Sola Zabel; à minha psicóloga favorita Neusa; e à minha inspiração de vida Gwen.

À Deus, fonte de amor e esperança, sabedoria e força.

“[...] from the perspective of DST [Dialogical Self Theory], dialogue is something ‘precious’. It is the social expression of a human capacity that not only is valuable in itself but also must be fostered and developed in the service of self and in a society in which people are willing and able to create new and innovative meanings, solve problems in productive cooperation, and take the alterity of other people and their own selves into account for the welfare of themselves and society”.

(Hermans & Gieser, 2012)

RESUMO

Rocha, J. R. M. da (2020). *Identidade docente confessional: um estudo à luz da teoria do self dialógico*. 181f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este trabalho se inscreve no âmbito da psicologia social da religião, adotando como quadro de referência a Teoria do Self Dialógico (TSD) que desde seu início, na década de 1990, vem esposando uma perspectiva cultural. Esta teoria aponta o caráter plural do self, assim como sua natureza multiposicionada e multivocalizada, e vem se desenvolvendo no sentido de consolidar uma compreensão da mutualidade constitutiva self-cultura. A pesquisa teve como objetivo geral explorar a identidade docente situada num contexto confessional, buscando uma aproximação à estrutura e organização do self dialógico. O método partiu de uma abordagem hermenêutica com recurso à utilização de narrativas que emergiram no contexto de um encontro para interação dialógica. O encontro foi norteado por um roteiro estruturado em três momentos visando a montagem do Repertório de Posições da Identidade Docente, a apresentação das posições e de suas mútuas relações, e a exteriorização de diálogos sobre ciência e religião. O campo empírico foi o Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, onde participaram vinte docentes de ambos os sexos. A análise envolveu a organização dos participantes em três grupos conforme tempo de docência, a categorização das posições dos repertórios e uma sequência procedimental analítica criada a partir de quatro binômios, monólogo-diálogo, assimetria-simetria, conflito-ambivalência, estabilidade-mudança, visando acessar e caracterizar as dinâmicas intrapessoais. Os resultados indicam que a identidade docente confessional se estrutura num conjunto de posições pessoais e sociais, especificamente familiares, acadêmicas, profissionais, religiosas e de fronteira entre ciência e religião, que funciona como um sistema de base, marcado por um padrão de positividade, pelo senso de integralidade/unidade e pela abertura à multiplicidade. Em sua organização, se destacou um modo de funcionamento narrativo que entrelaça tensão e cooperatividade, o qual se expressa por um conjunto de movimentos relativamente regulares. Esse conjunto viabiliza processos de produção de sentido, predominantemente marcados por relações de integração que combinam hierarquias e predominâncias relativas. O conjunto de movimentos foi orquestrado pela metaposição – “*Eu como docente de uma instituição confessional*”, na medida em que diferentes posições pessoais e sociais se encontram e se articulam para dar sentido não somente ao seu conjunto identitário, mas também às relações entre ciência e religião. Esta complexa rede de interlocuções se deu num campo aberto entre pares dialógicos postos em interação, denominado espaço mediacional, o qual permitiu a emergência e interconexão de posições que, juntas, protagonizaram o entrelaçamento da tensão e da cooperatividade no sentido da integração identitária. De modo geral, aponta-se que a concomitância de tensão, na forma de assimetrias, ambivalências e hierarquizações, e de cooperatividade, na forma de coalisões e flexibilizações, se mostrou funcional na medida em que desencadeou uma dinâmica predominantemente integrativa, evidenciando a capacidade autorreguladora do self. Finalmente, indica-se a possibilidade de utilização da noção de sistema de tensegridade para ampliar a compreensão das dinâmicas do self na perspectiva da TSD.

Palavras-chave: Psicologia da religião. Teoria do self dialógico. Identidade docente. Dinâmicas intrapessoais. Ciência e religião.

ABSTRACT

Rocha, J.R. M. da (2020). *Confessional teaching identity: a study in the light of the dialogical self theory*. 181f. Thesis (P.H.D in Psychology). Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

This work falls within the scope of the social psychology of religion, adopting the Dialogical Self Theory (DST) as a reference framework, which since its beginning in the 1990s has been espousing a cultural perspective. This theory points to the plural character of the self, as well as its multi-positioned and multi-vocalized nature. It has been developing itself with the goal to consolidate a comprehension of the constitutive mutuality self-culture. The general objective of this research was to explore the professional identity of professors located in a confessional context, seeking an approach to the structure and organization of the dialogical self. The method was based on a hermeneutic approach using narratives that emerged in the context of dialogical interaction. These interactions were guided by a script structured in three parts: the assembly of the Positioning Repertoire of the Teaching Identity, the presentation of positions and their relations, and the expression of dialogues on science and religion. The empirical field was the *Adventist University of São Paulo*, Engenheiro Coelho campus, where twenty professors of both genders participated in the research. The analysis involved the organization of the participants in three groups according to their professional experience, the categorization of the repertoire positions, and an analytical procedural sequence created from four binomials: monologue-dialogue, asymmetry-symmetry, conflict-ambivalence, and stability-change. This analysis aimed to access and characterize intrapersonal dynamics. The results indicate that the confessional teaching identity is structured in a set of personal and social positions, the last ones being specifically familiar, academic, professional, religious, and of the boundary between science and religion. This set of positions functions as a base system marked by a pattern of positivity, by the sense of wholeness/unity, and by openness to multiplicity. In its organization, a narrative mode of operation stood out intertwining tension and cooperativity expressed through a set of relatively regular movements. This set enables feasible processes of production of meaning, which are principally marked by integration relations which combine hierarchies and relative predominances. This set of movements was orchestrated by the metaposition – “I as a teacher of a confessional institution”, as different personal and social positions meet and articulate to give meaning to the identity set of each participant and also to the relations between science and religion. This complex network of interlocutions took place in an open mediational space between dialogical pairs put into interaction. This mediational space allowed the emergence and interconnection of positions that together played the intertwining of tension and cooperativity in the sense of identity integration. In general, the research identifies a concomitance between tension, displayed as asymmetries, ambivalences, and hierarchies, and cooperativity, displayed as coalitions and flexibilities. This concomitance proved to be functional as it triggered a predominantly integrative dynamic, evidencing the self-regulatory capacity of the self. Finally, the possibility of using the notion of a tensegrity system is indicated to broaden the understanding of the dynamics of the self in the DST perspective.

Keywords: Psychology of religion. Dialogical self theory. Teaching identity. Intrapersonal dynamics. Science and religion.

LISTA DE SIGLAS

ASD	Adventista do Sétimo Dia
CAB	Colégio Adventista Brasileiro
CAR	Católico Apostólico Romano
DSA	Divisão Sul Americana
EID	Encontro para Interação Dialógica
FAAMA	Faculdade Adventista da Amazônia
FADBA	Faculdade Adventista da Bahia
FADMINAS	Faculdade Adventista de Minas Gerais
FAE	Faculdade Adventista de Enfermagem
FAEd	Faculdade Adventista de Educação
IAE	Instituto Adventista de Ensino
IAP	Instituto Adventista Paranaense
IASD	Igreja Adventista do Sétimo Dia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPR	Personal Position Repertoire
RPID	Repertório de Posições da Identidade Docente
SALT	Seminário Adventista Latino Americano de Teologia
SCB	Sociedade Criacionista Brasileira
TAD	Tarefa de Articulação Dialógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSD	Teoria do Self Dialógico
UNASP	Centro Universitário Adventista de São Paulo
UNASP-EC	Centro Universitário Adventista de São Paulo – campus Engenheiro Coelho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil geral do/as participantes.....	53
Quadro 2	Tempo de experiência docente do/as participantes	54
Quadro 3	Perfil acadêmico do/as participantes	55
Quadro 4	Cronograma dos EIDs	58
Quadro 5	Repertório de Posições da Identidade Docente, por categoria e por grupo	72
Quadro 6	Pares dialógicos analisados	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Contextualização: desafios atuais para uma abordagem das relações ciência e religião	14
Problematização e opção teórica	25
Objetivos	28
Justificativas	28
1 A TEORIA DO SELF DIALÓGICO	31
1.1 O outro no self	32
1.2 A multiplicidade na unidade	34
1.3 Dominância e poder social	35
1.4 Abertura à inovação	37
1.5 Dinâmicas de estabilidade e flexibilidade	38
2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ADVENTISTA	42
2.1 Visão do ser humano	44
2.2 Visão de Deus	46
2.3 Visão de ciência	47
3 MÉTODO	49
3.1 O campo empírico	51
3.2 Participantes	53
3.3 Procedimentos e instrumento de coleta de dados	56
3.3.1 Primeiro momento do EID	61
3.3.2 Segundo momento do EID	62
3.3.3 Terceiro momento do EID	63
3.4 Procedimentos de análise	64
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	68
4.1 Repertório de Posições da Identidade Docente	70
4.1.1 Posições pessoais	71

4.1.2	Posições sociais	71
4.1.3	Regularidades/peculiaridades nos RPIDs	74
4.1.3.1	Padrão de positividade	75
4.1.3.2	Senso de integralidade/unidade	78
4.1.3.3	Abertura à multiplicidade	79
4.2	Dinâmicas intrapessoais na identidade docente confessional	80
4.2.1	Pares dialógicos em movimento narrativo	82
4.2.2	O modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade	85
4.2.2.1	Par dialógico <i>Eu animada com meu projeto de pesquisa-Eu como crente em Deus</i>	86
4.2.2.2	Par dialógico <i>Eu racional-Eu que tem Deus como amigo</i>	87
4.2.2.3	Par dialógico <i>Eu racional-Eu como crente em Deus</i>	88
4.2.2.4	Par dialógico <i>Eu como estudante-Eu como crente em Deus</i>	90
4.2.3	Produção de sentido nas dinâmicas intrapessoais	91
4.2.3.1	Relações entre ciência e religião	91
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
5.1	Repertório de Posições da Identidade Docente	100
5.1.1	Posições pessoais	104
5.1.2.1	Posições sociais/familiares	108
5.1.2.2	Posições sociais/acadêmicas	111
5.1.2.3	Posições sociais/profissionais	113
5.1.2.4	Posições sociais/religiosas	117
5.1.2.5	Posições sociais na fronteira ciência-religião	120
5.1.3	Regularidades/peculiaridades nos RPIDs	121
5.2	Dinâmicas intrapessoais na identidade docente confessional	124
5.2.1	Modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade	125
5.2.2	O espaço mediacional	127
5.2.3	Processos de integração da identidade docente confessional	130
5.2.4	Produção de sentido nas dinâmicas intrapessoais	135
5.2.4.1	Relações entre ciência e religião	136
5.2.4.1.1	Relações de hierarquia	141
5.2.4.1.2	Relações de predominância relativa	145

5.2.4.1.3 Relações de integração	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	180

INTRODUÇÃO

O pano de fundo desta pesquisa é a relação entre ciência e religião. Cada um desses campos é permeado por disputas de poder e legitimidade, constituindo-se historicamente em meio a tensões e pretensões explicativas. Supondo que ciência e religião são produções históricas de uma realidade sociocultural entendida como, ao mesmo tempo, integrada, plural e contraditória, as relações que estabelecem entre si são, para dizer o mínimo, complexas. Como refere Paiva (2002), ciência e religião têm se mostrado um binômio problemático em algumas áreas da cultura ocidental moderna.

Dentre alguns aspectos que evidenciam tal complexidade pode-se destacar as condições do campo científico e religioso contemporâneo; a polissemia associada aos termos ciência e religião e as variadas abordagens adotadas para o tratamento desta temática; e também a consideração de que tanto as atividades científicas quanto as religiosas são protagonizadas, vivencial e/ou academicamente, por grupos humanos e seus interesses, possibilidades e limites socioculturais, incluindo seus quadros narrativos de referência.

Contextualização: desafios atuais para uma abordagem das relações ciência-religião

Dentre as condições do cenário atual evidencia-se o fato de a sociedade, focalizando-se especialmente a realidade ocidental, ser marcada pela autoridade da ciência, fundamentada em seus progressos e perspectivas instaurados a partir da modernidade, e pelos posicionamentos científicos e religiosos que daí derivam. Como observou um escritor britânico já em 1852, “[...] a ciência não é mais uma abstração sem vida, pairando acima das cabeças da multidão. Ela desceu à Terra, misturou-se com os homens; penetrou nossas mentes; entrou em nossas oficinas; corre junto com o ferro dos trilhos” (Numbers, 2009, p. 5, tradução nossa). Simultaneamente essa sociedade é também marcada pela persistência da religião que não acabou, como anunciavam Marx, Nietzsche e Freud, antes se deslocou dos espaços tradicionalmente a ela reservados para outros e diversos campos da vida social tais como mídias, mercado, turismo, lazer, terapias, dentre outros (Moreira, 2008), e pelos posicionamentos religiosos e científicos que, igualmente, daí emergem.

Tal condição põe em relevo que processos de mudança e diversidade social não transcorrem de modo unilinear e progressivo, no sentido de avançar de uma sociedade religiosamente orientada, como foi o caso na Idade Média, para uma cientificamente orientada, a partir da modernidade.

Antes, tais processos são forjados numa dinâmica multilinear de hibridações, fragmentações, distorções e rupturas, movimentos pendulares, marchas e contra-marchas, configurando uma contemporaneidade que não é só, e nem principalmente, resultado do progresso anunciado e perseguido a partir do projeto iluminista. É também consequência da combinação de orientações e ações desejadas e indesejadas, com seus efeitos colaterais, adversos, imprevistos e mesmo desconhecidos, dando lugar a um momento atual, que vem recebendo variadas denominações como sociedade do risco (Beck), modernidade radical (Giddens), modernidade tardia (Habermas) ou pós-modernidade (Vattimo, Lyotard), conforme o enfoque que se privilegie (Zepeda, 2010). A essas caracterizações pode-se acrescentar, ainda, as concepções de modernidade líquida e hipermodernidade, propostas pelo polonês Zygmunt Bauman e pelo francês Gilles Lipovetsky, respectivamente. Todas estas elaborações figuram como tentativas de compreender o atual momento da história humana, que tem em seu bojo, entre tantas questões pulsantes, aquelas relativas à ciência e à religião e suas possíveis relações.

Outra constatação que parece adicionar complexidade às relações entre ciência e religião no cenário atual refere-se ao fato notoriamente sabido de o universo religioso ser, desde a antiguidade, caracterizado pela pluralidade, abarcando um grande leque de crenças, práticas, racionalidades, elementos simbólicos e ritualísticos, sentidos, etc...; e de a ciência em seu estágio atual também estar se tornando progressivamente mais plural e com limites mais amplos e, por isso mesmo, mais difíceis de serem demarcados, especialmente pela inserção das abordagens sociais com sua abertura às múltiplas possibilidades inerentes aos fenômenos humanos. Como aponta Harrison (2007, p. 8) o século XXI testemunha, por um lado, a persistência de desacordos no que se refere à identificação precisa das atividades que poderiam ser incluídas sob a rubrica de “ciência”, e, por outro, veicula um consenso geral de que certas coisas devem ser excluídas, seguindo “um entendimento¹ quase universal, talvez tácito” que se estabeleceu antes mesmo do final do século XIX.

Na linha da consideração da pluralidade da ciência atual parecem úteis os apontamentos de Pérez, Montoro, Alís, Cachapuz e Praia (2001). Eles reconhecem a dificuldade e o risco de

¹ O autor se refere à exclusão das disciplinas de estética, ética e teologia da “ciência”, o que ocorreu não sem resistência por parte de alguns naturalistas vitorianos, como Herbert Spencer, o evolucionista que cunhou a expressão “a sobrevivência do mais apto”. Estética e ética são mencionadas apenas de passagem. Aqui a discussão de Harrison (2007) incide sobre a teologia, argumentando em favor da necessidade de esta manter-se a uma distância crítica da ciência, enquanto força cultural dominante, sugerindo um tipo de independência que, por um lado, não inviabilize o exercício do papel social da teologia, e por outro, deixe espaço para um conflito legítimo entre ambas.

simplificações e deturpações presentes na tentativa de delinear as características do trabalho científico e propõem um consenso em torno daquilo que pode ser claramente recusado como estando em oposição ao que se pode atualmente entender como uma aproximação científica à resolução de problemas. Os autores destacam que a estratégia de pensar a ciência e o trabalho científico pela via negativa comporta implicitamente uma caracterização positiva que não pretende negar a ambiguidade própria de uma atividade aberta e criativa, não redutível a um conjunto de regras fixas e imutáveis. Também reconhecem a existência de discrepâncias e mesmo divergências entre filósofos da ciência, e por isso mesmo buscam destacar alguns aspectos essenciais e pontos comuns presentes nas diferentes abordagens, os quais julgam importantes e necessários especialmente na educação científica.

Sendo ciência e religião carregadas de diversidades e ambiguidades, a afirmação de Watts (1997) de que existem diferentes ciências, cada qual com sua própria história, métodos e hipóteses, e cada qual estabelecendo diferentes relações com a religião, pode ser entendida na sua reciprocidade. Ou seja, existem diferentes religiões, cada qual com sua própria história, crenças e práticas, estabelecendo cada uma delas diferentes relacionamentos com a(s) ciência(s).

Outra condição de efervescência no campo científico e religioso atual e que parece se desdobrar do aspecto anteriormente apontado diz respeito ao reconhecimento do caráter subjetivo e dogmático, que foi inicialmente endereçado à religião e que fomentou a defesa da legitimidade e superioridade do empreendimento científico como racional, objetivo e neutro, e somente ocorreu em relação à ciência a partir da última metade do século XX. Contribuiu neste sentido a publicação em 1962 e 1975 dos livros *The structure of scientific revolution* e *Against method*, de Thomas Kuhn e Paul Feyerabend, respectivamente, argumentando em favor da necessidade de se assumir a impossibilidade da neutralidade e objetividade positivista e os limites do racionalismo lógico. Kuhn (1970) desafiou a percepção da ciência como produção neutra e objetiva evidenciando a influência do comportamento socialmente esperado dos cientistas sobre suas produções. Segundo sua análise, a produção científica se dá dentro dos limites de certos paradigmas aceitos como verdadeiros, os quais levam a considerar explicações divergentes ou dados contrários como falsos ou anômalos, o que, por sua vez, contribui para fortalecer e ampliar o tempo de vida dos paradigmas, até que ocorra uma mudança paradigmática e se instaure uma revolução científica².

² Silva (2017) aponta que não há consenso entre os historiadores sobre a materialidade do processo histórico denominado “revolução científica”, sendo este conceito tema de muitas discussões acadêmicas. A atual compreensão

Sob este enfoque pode-se detectar uma dinâmica na qual a ciência, especialmente pela emergência e desenvolvimento das abordagens humanas e sociais, passa a questionar suas pretensões de neutralidade e objetividade e é levada a se defrontar e assumir a subjetividade presente em seus esforços, posicionamentos e produções. Parece que a mesma dinâmica, porém, no sentido inverso, ou seja, da subjetividade para a objetividade, ocorreu na religião. Segundo Harrison (2007), a religião, cuja ênfase no Ocidente medieval estava na fé ou piedade, alinou-se ao desenvolvimento do espírito iluminista, tomando a razão como seu árbitro e adotando uma orientação racionalista e objetiva. Pode ser considerada ilustrativa dessa dinâmica a inauguração de uma linha de pesquisa e metodologia intitulada “Jesus histórico”, a partir da obra, publicada em 1835, pelo teólogo e exegeta alemão David Friedrich Strauss, discípulo de Hegel. Em seus inícios essa disciplina objetivava, pela eliminação dos elementos que não tivessem uma base racional, apresentar um quadro mais claro e preciso do que o fornecido pelo “Cristo da Fé”, sendo considerada uma abordagem cientificamente guiada da vida de Jesus, mesmo por aqueles que questionam sua objetividade e reconhecem as limitações da pesquisa histórica (Lopes, 2019).

No que se refere ao caráter dogmático da ciência, o biólogo, geneticista e crítico social estadunidense, Richard Lewontin (1997), ao revisar o livro de Carl Sagan, *The demon-haunted world: science as a candle in the dark*, analisa que a luta pela posse da consciência pública relativa às explicações materialistas e místicas do mundo é um dos aspectos da história do confronto entre a cultura tradicional daqueles que se consideram impotentes, ou seja, da cultura popular, e a cultura de elite e seu materialismo racionalizador. Ele ilustra seu argumento comentando que, de fato, há duas culturas em Cambridge, uma no espaço ocupado pelas autoridades científicas e acadêmicas, e outra na guarita do porteiro. Nesse sentido aponta que a luta pela popularização da ciência engendra uma contradição, na medida em que, por um lado, promove uma campanha em favor de um modelo racional construído a partir de fatos publicamente verificáveis e libertos da tirania da autoridade irracional, e, por outro, dada a grande extensão, a inerente complexidade e a natureza contraintuitiva do conhecimento científico, é impossível para qualquer um, incluindo cientistas não especialistas, refazer os caminhos intelectuais que levam a conclusões científicas sobre a natureza. No final, deve-se confiar nos especialistas que, por sua vez, exploram a autoridade de sua posição

de “revolução” com o sentido de ruptura, modificação abrupta, grande transformação, mudanças profundas que instauram uma nova forma de pensar, é considerada fruto de uma inversão conceitual processada no iluminismo francês, visto que antes desse período a palavra era usada, em consonância com sua raiz etimológica, com o sentido de movimento ou trajetória que se repete, movimento cíclico, contínuo.

e suas habilidades retóricas para assegurar a atenção e a crença do público em fatos que este realmente não entende. Parece que no processo de se libertar da autoridade e tirania de uma suposta irracionalidade, cria-se uma autoridade racional tão, talvez até mais, tirânica quanto sua concorrente já que se orienta para a desqualificação e deslegitimação de outras autoridades. O autor aponta sobre qual base se assenta a autoridade racional da ciência e seu aspecto dogmático ao afirmar que

Nossa disposição de aceitar afirmações científicas que são contra o senso comum é a chave para uma compreensão da verdadeira luta entre a ciência e o sobrenatural. Nós tomamos o lado da ciência, apesar do evidente absurdo de algumas de suas construções, apesar de seu fracasso em cumprir muitas de suas extravagantes promessas de saúde e vida, apesar da tolerância da comunidade científica com histórias sem comprovação, porque temos um compromisso prévio, um compromisso com o materialismo. Não é que os métodos e instituições da ciência de alguma forma nos obriguem a aceitar uma explicação material do mundo dos fenômenos, mas, ao contrário, somos forçados, por nossa adesão *a priori* (itálico nosso) às causas materiais, a criar um aparato de investigação e um conjunto de conceitos que produzem explicações materiais, não importa quão contraintuitivas e mistificadoras sejam para os não-iniciados. Além disso, esse materialismo é absoluto, pois não podemos permitir um Pé Divino na porta. O eminente estudioso de Kant, Lewis Beck, costumava dizer que qualquer um que pudesse acreditar em Deus poderia acreditar em qualquer coisa. Recorrer a uma divindade onipotente é permitir que, a qualquer momento, as regularidades da natureza sejam rompidas, que milagres possam acontecer (Lewontin, 1997; tradução nossa).

Mais recentemente no livro intitulado, em sua versão britânica³, *The science delusion: freeing the spirit of enquiry*, Rupert Sheldrake (2012), afirma que ao revisar sua vida na ciência, foi se tornando cada vez mais convencido de que esta perdera muito de seu vigor, vitalidade e curiosidade, e que fatores como ideologia dogmática, conformidade baseada no medo e inércia institucional vem contribuindo para a inibição da criatividade científica⁴. Sheldrake (2013)

³ No londrino *Journal of the society for psychical research*, edição de abril de 2012, foi publicada uma revisão deste livro escrita por John Poynton, referindo que o tom polêmico do título poderia criar uma expectativa no leitor acerca das razões por que a palavra “ilusão” foi atrelada à “ciência”. Nesse sentido cita uma entrevista concedida por Sheldrake ao *The Observer*, em 5 de fevereiro de 2012, na qual o autor esclarece que esse título foi ideia do editor e que considera mais apropriado o título dado ao livro na América, *Science set free* (Poynton, 2012). No Brasil o livro recebeu o título “Ciência sem dogmas: a nova revolução científica e o fim do paradigma materialista”, e foi publicado pela editora Cultrix, em 2014.

⁴ Em um ensaio intitulado *The replicability crisis in Science*, Sheldrake (2016) aponta que está em andamento uma crise de credibilidade na ciência na medida em que duas de suas suposições generalizadas estão apresentando dificuldades de sustentação, quais sejam, a replicabilidade de resultados e a revisão anônima por pares como condição para a manutenção de altos padrões nas pesquisas. Em sua construção argumentativa, o autor menciona um cartoon publicado na *Nature*, em setembro de 2015, mostrando o templo da “*Robust Science*”, em estado de colapso. Este templo é, no desenho, sustentado por quatro pilares: financiadores, periódicos, pesquisadores, instituições. Sheldrake denuncia os incentivos para que se publiquem trabalhos atraentes com notáveis resultados positivos, enquanto se

argumenta que o sistema de crença que governa o pensamento científico convencional é um ato de fé, fundamentado numa ideologia que se tornou dominante na ciência no final do século XIX, o materialismo. Para ele muitos cientistas não têm consciência de que o materialismo é uma suposição, simplesmente o pensam como ciência ou como a visão científica da realidade; eles não são ensinados sobre isso, nem lhes é dada a chance de discutir. O autor elenca o que chama de 10 credos da ciência contemporânea e diz que essas crenças são poderosas, não porque a maioria dos cientistas pensa criticamente sobre elas, mas porque eles não o fazem, convertendo a ciência num sistema de crenças, em vez de a tomarem como método de investigação. Conforme sua análise esses dogmas foram se formando no processo de institucionalização de uma ciência cada vez mais comprometida com uma visão materialista de mundo. Ele advoga que essas crenças sejam elaboradas em forma de questões críticas que mobilizem uma resposta investigativa mais próxima à realidade, e que a ciência seja liberta dos dogmas que a têm aprisionado tornando-se o empreendimento excitante e envolvente que pode ser.

Estas alegações de dogmatismo na ciência suscitam diferentes reações entre cientistas naturais e sociais, variando desde uma postura de replicar fortemente até a relativização do estatuto da ciência. No primeiro caso pode-se referir à crítica de John Greenbank (2012) na qual rotula o livro de Sheldrake (2012) de uma confecção absurda que revela que seu autor perdeu o sentido de ciência como uma busca desinteressada de curiosidade e que passou a agir no interesse de seu credo e sua agenda. Estes incluíam o que chamou de “interesses de estimação” de Sheldrake como a telepatia, a sobrevivência da memória após a morte, o propósito da natureza e evolução e a consciência da matéria⁵. Para Greenbank as questões abertas propostas no livro de Sheldrake são uma estratégia para levantar dúvidas na esperança de ganhar a confiança do leitor e, assim, lançar

suprimem resultados não interessantes para os financiadores, numa clara referência ao primeiro pilar. Ele também menciona uma investigação da revista americana *Science* na qual um membro da equipe escreveu um artigo falso, repleto de erros científicos e estatísticos, e enviou 304 versões para uma série de periódicos revisados por pares, sendo aceito para publicação por mais da metade deles, o que alude ao segundo pilar. Além disso ele considera que, ao se basear em estudos publicados, cria-se uma impressão de objetividade científica que oculta o viés do interesse comercial das corporações (neste caso, menciona especificamente as farmacêuticas). Há ainda considerações sobre as pressões a que os pesquisadores estão sujeitos se quiserem obter algum prestígio no mundo da ciência.

⁵ Na biografia disponível em seu blog (<https://www.sheldrake.org/about-rupert-sheldrake/biography>), Sheldrake conta de suas pesquisas envolvendo aspectos do comportamento animal, entre as quais, como os pombos encontram seu caminho para casa, as habilidades telepáticas de cães, gatos e outros animais, e as aparentes habilidades dos animais para antecipar a chegada de terremotos e tsunamis. Também estudou fenômenos semelhantes em pessoas, incluindo a sensação de estar sendo observado, telepatia entre mães e bebês, e telepatia em conexão com telefonemas e premonições. Ele afirma que, embora algumas dessas áreas se sobreponham ao campo da parapsicologia, faz sua abordagem como biólogo e baseia suas pesquisas em história natural e experimentos em condições naturais, em oposição a estudos de laboratório.

descrédito sobre todo o empreendimento da ciência. Sob sua ótica, a curiosidade científica não necessita de suporte metafísico ou validação externa; os cientistas veem seu trabalho simplesmente como um modo de atividade humana com suas próprias regras e padrões; e a ciência não pode propor um agente criativo porque isso está além de seu escopo. Além de desqualificar os conceitos, argumentos e proposições apresentadas na obra, Greenbank afirma que o que Sheldrake não pode aceitar é que, em todos os campos da ciência, o mundo continua sendo passível de uma interpretação puramente materialista.

Diferentemente, no âmbito das ciências sociais parece haver uma certa relativização no que se refere ao estatuto da ciência. Spink (2003, p. 38), por exemplo, desconstrói a hierarquia entre saberes científicos/acadêmicos e não científicos; para ele a ciência é mais um dos muitos produtos sociais e, embora tenha suas especificidades, sua própria linguagem “[...] não tem nenhum direito *a priori* de dominar as demais formas de expressão, [...]”. Becker (2009) também relativiza o lugar social da ciência ao afirmar no prefácio de seu livro que “[...] jamais pensei que as ciências sociais tinham o monopólio do conhecimento sobre o que se passa na sociedade. Encontrei tantas boas ideias na ficção, no teatro, cinema e fotografia [...]. E as ideias que me acorriam quando via projetos fotográficos documentais ou filmes também migravam para meu pensamento sobre ciências sociais convencionais”⁶.

Tais percursos da ciência e da religião, pelos meandros da autoridade, da persistência, da pluralidade, da objetividade e subjetividade, e de seus respectivos dogmatismos e crises acerca de suas pressuposições básicas e seu lugar frente a outras formas de compreensão da realidade, vêm se constituindo no decorrer do tempo em meio a avanços e retrocessos, embates e percalços, graças às possibilidades e limites históricos e contextuais, fomentando, e ao mesmo tempo colocando em relevo, a complexidade de se abordar suas relações no contexto atual.

Além das condições do cenário atual no que se refere à ciência e à religião, outro aspecto da complexidade de se aventurar por este campo é a polissemia desses termos e as diferentes abordagens utilizadas para o tratamento da temática de suas relações. Há dificuldades de elaborar conceitos que expressem satisfatoriamente o que é ciência e o que é religião. Como analisou Harrison (2007), tanto “ciência” quanto “religião” são produções sociais e, portanto,

⁶ Ainda no sentido da relativização do estatuto e dos discursos da ciência na contemporaneidade podem ser úteis os apontamentos de Henning (2007).

historicamente condicionadas em termos do conjunto de seus conhecimentos, crenças e práticas e também enquanto categorias.

Isto suscita a questão de que categorias são construções necessárias ao avanço dos estudos, mas também limitadas, visto não darem conta de toda a complexidade do fenômeno que pretendem definir. Elas fecundam análises mais aprofundadas da realidade, mas também tendem a assumir vida própria e acabam obscurecendo as realidades que foram criadas para representar, demandando do estudioso sensibilidade às suas limitações e distorções. No caso das categorias “ciência” e “religião”, que tem posição estabelecida no cenário atual, há que se levar em conta que “Dogmas religiosos não constituem a totalidade da vida religiosa; nem as teorias científicas incorporam tudo o que existe para o empreendimento científico” (Harrison, 2007, p. 22).

Quanto às diferentes abordagens que têm sido utilizadas para os estudos das relações entre ciência e religião, sem a pretensão de apresentar um levantamento exaustivo, mas apenas ilustrativo do ponto em tela, pode-se mencionar a abordagem histórica de conflito de John William Draper, que em 1875 publicou *History of the conflict between religion & science* e, na mesma linha, a de Andrew Dickson White que, em 1896, publicou *History of the warfare of science with theology in christendom*. Atualmente a tese proposta nessas obras de que ciência e religião têm estado em conflito desde os primórdios da ciência, que na perspectiva clássica remonta à Grécia Antiga, é considerada o maior mito na história da ciência e religião, tendo seus proponentes, acima referidos, recebido a alcunha de “polemistas americanos” (Numbers, 2009). Alguns outros mitos atrelados a este incluem o de que a revolução científica libertou a ciência da religião (Osler, 2009), o de que a ascensão do cristianismo foi responsável pelo desaparecimento da ciência antiga (Lindberg, 2009), e o de que a igreja cristã medieval suprimiu o crescimento da ciência (Shank, 2009), entre outros.

Além disso, Numbers (2009) afirma que, embora as informações contidas nessas obras tenham se tornado bastante conhecidas e ainda sejam reproduzidas pelo público em geral e mesmo entre acadêmicos, os historiadores da ciência têm conhecido por anos que os relatos de Draper e White são mais propaganda que história. O principal argumento contra a ideia desse conflito constante repousa numa base semântica, ou seja, as categorias “ciência” e “religião” como são entendidas presentemente são construções relativamente recentes, datadas do século XIX e do Iluminismo, respectivamente, de sorte que não faz sentido pensar nas relações, e especialmente em conflito, entre ciência e religião antes disso (Harrison, 2007). A discussão proposta por Harrison (2007) parece autorizar a ideia de que em tempos anteriores aos séculos XVIII e XIX, havia uma

certa “ciência” disponível, a qual dependia da “religião” e a ela se submetia. Progressivamente ela foi se tornando independente e autônoma, emergindo no século XIX como disciplina livre de interesses religiosos e teológicos. Situando a terceira parte do século XIX, Numbers (2009) refere que estava ficando cada vez mais evidente que cada nova conquista alcançada pela ciência envolvia perda do domínio da religião. Para Harrison (2007) as atividades descritas como “ciência” anteriores ao século XIX mantêm apenas um vago relacionamento genealógico com o que hoje se considera ciência.

Outras abordagens incluem a do físico Ian G. Barbour, que em 1990 publicou *Religion in an age of science*, onde agrupou e sistematizou o que considerava as visões correntes do relacionamento entre os métodos da ciência e os da religião em quatro categorias: conflito, independência, diálogo e integração; e que foi atualizado no *When science meets religion*, de 2000. Sanda, Smarandoiu e Munteanu (2017) fazem uma revisão de literatura sobre os modos como ciência e religião vêm sendo relacionados, tomando a tipologia de Barbour como ponto de partida. Mencionam e analisam brevemente as propostas de Arthur R. Peacocke, Robert J. Russel, Nancey Murphy, John Haught, Willen Drees, Mikael Stenmark, e Ted Peters, destacando as elaborações de John Haught e sua tipologia, que difere um pouco da de Barbour, baseando-se em quatro possibilidades de relacionamento entre ciência e religião: conflito, contraste, contato e confirmação. Os autores se encaminham para a apresentação de uma tipologia do diálogo contemporâneo entre ciência e religião que se fundamenta na ideia de que para entender a misteriosa razão das coisas, a razão natural do cientista deve se abrir para a espiritualidade. Isso lhe permitiria conduzir sua pesquisa orientado pelo que nomearam “racionalidade espiritualizada”, que inclui a razão natural e, ao mesmo tempo, a supera possibilitando-lhe descobrir em profundidade o significado do mundo.

Também a abordagem da socióloga Elaine Ecklund que em 2010 publicou *Science vs religion: what scientists really think*, fruto de um levantamento conduzido em 21 universidades americanas de elite e respondido por 1.646 cientistas naturais e sociais, dos quais 275 participaram também de entrevistas. Dando continuidade, ao mesmo tempo que focalizando o outro lado da questão, em 2017, a autora publicou *Religion vs. science: what religious people really think*, desta vez em parceria com Christopher P. Scheitle. A proposta destes trabalhos é desmistificar ideias cristalizadas quanto aos posicionamentos das pessoas situadas em ambos os lados, mostrando um panorama muito mais complexo do que os tradicionais mapas obtidos a partir de levantamentos

que limitam a escolha dos respondentes a alternativas binárias. Também encorajam o reconhecimento e a tolerância à diversidade de modos, mais ou menos elaborados/confusos, como pessoas reais lidam com questões da ciência e da religião.

Finalmente, outra abordagem diretamente alinhada ao interesse desta pesquisa é a psicológica. Desde seus primórdios a psicologia, na pessoa de pioneiros como Wundt, Starbuck, James, Hall, Leuba, Freud e Jung (Ávila, 2007), estabeleceu contato com a questão da ciência e religião. O psicólogo James Henry Leuba, que graduou-se em 1895 na Clark University, dirigida por G. Stanley Hall, publicou em 1916 e 1921, respectivamente, a primeira e a segunda edição do livro *The belief in God and immortality: a psychological, anthropological and statistical study*, tratando da fé num Deus pessoal, ou seja, com quem se pode manter relações intelectuais e afetivas, não necessariamente antropomórfico, mas certamente antropopático; e da imortalidade pessoal entendida como continuação da vida após a morte (com ou sem corpo), com consciência da identidade pessoal. O estudo incluiu três investigações: a) a fé em Deus entre estudantes universitários americanos; b) a fé na imortalidade entre estudantes universitários americanos; e c) a fé em Deus e na imortalidade entre cientistas, sociólogos, historiadores e psicólogos americanos, incluindo aqui dois grupos comparativos, o dos “maiores cientistas” e o dos cientistas em geral (Leuba, 1921). Em 1933 ele repetiu o estudo somente com os cientistas do primeiro grupo⁷.

Conforme Paiva (2002, pp. 562, 566) o trabalho de Leuba “[...]se antecipava à vertente de pesquisa que se interessa pela dinâmica *psicológica* do cientista em relação ao objeto religioso” (itálicos do autor), sendo esta a “[...]terceira feição da Psicologia, que é a que estuda a psicologia do cientista, inclusive a psicologia do cientista em seu posicionamento frente à religião”, ao lado da dimensão que a aproxima das ciências naturais e biológicas e daquela que a aproxima das ciências históricas e hermenêuticas.

Seguindo por esta trilha o estudo de Paiva (2000), utilizando-se de entrevistas em profundidade com docentes-pesquisadores/as da Universidade de São Paulo, verificou que as

⁷ Nessa linha Larson e Witham repetiram em 1997 o levantamento de Leuba junto aos cientistas em geral e constataram que, decorridos oitenta anos desde a aplicação do primeiro questionário, não houve mudança significativa na porcentagem de crença em Deus e na imortalidade (Larson & Witham, 1997), contrariando a previsão de Leuba de que o aumento na divulgação do conhecimento científico levaria ao aumento da descrença religiosa. Em 1998 os autores realizaram um novo estudo objetivando comparar os “maiores cientistas” de Leuba com uma amostra dos mais eminentes de então, constatando, como no levantamento de 1916, que entre os “grandes cientistas” há uma proporção maior e crescente dos que não acreditam em Deus e na imortalidade, em relação aos cientistas em geral (Larson & Witham, 1998). Na perspectiva de Leuba isso estaria associado ao conhecimento, compreensão e experiência superior desses indivíduos.

razões da aceitação ou rejeição da religião, em quaisquer de suas formas, não foram determinadas por questões de natureza epistemológica, seja da ciência, seja da religião, nem por supostas diferenças de atitude requeridas por uma ou por outra. Os/As participantes não opuseram o conhecimento científico à opção religiosa ou irreligiosa, não sendo encontrado nenhum conflito de ordem cognitiva. Esses achados se justificaram com várias razões: em vista de a religião não fazer parte do universo mental do cientista; de ela não chegar a afetar o/a entrevistado/a, ainda que reconheça que seja parte do universo mental de outros/as cientistas; de ciência e religião serem consideradas campos não relacionados entre si; de serem atribuídos âmbitos distintos à ciência (o do “como”) e à religião (o do “por quê”).

Paiva (2002) analisa que os conflitos encontrados foram detectados de forma indireta, no que se pode situar como pré-consciente e inconsciente dos/das participantes, onde se revelaram como conflitos humanos, não conflitos científicos. Enquanto seres humanos esses/as cientistas participantes da pesquisa experimentavam dificuldade especificamente com a ideia cristã de Deus.

Os resultados, com efeito, deixaram claro que os cientistas não têm dificuldade em aceitar uma divindade impessoal e cósmica, dotada de sabedoria e poder e ordenadora do mundo. Uma boa parte deles rejeitava, contudo, a ideia de um Deus/pai que estabelece a lei. (p. 567)

Para finalizar estas considerações referentes à complexidade envolvida no tratamento das relações entre ciência e religião, que compõem o pano de fundo desta pesquisa, algumas ponderações sobre o fator humano se seguirão. Estas devem ser entendidas como se somando aos dois aspectos já discorridos, a saber, as condições do campo científico e religioso contemporâneo, e à polissemia associada aos termos desta díade, com as múltiplas possibilidades de abordagem de suas relações.

Como já foi referido, atividades científicas e religiosas são protagonizadas, vivencial e/ou academicamente por grupos humanos e seus interesses, possibilidades e limites socioculturais, incluindo seus quadros narrativos de referência. O tratamento das relações entre ciência e religião demanda atenção a esse aspecto inter e intrapessoal que é inextricável a ambos os fenômenos. Harrison (2007) aponta a necessidade de se levar mais a sério as dimensões pessoais tanto das atividades científicas quanto das religiosas considerando que há um sentido no qual discussões abstratas de ciência e religião precisam ser lidas mais como declarações pessoais do que como afirmações sobre a relação entre dois sistemas de pensamento. Ele sugere que estas considerações teóricas talvez sejam mais bem compreendidas como declarações autobiográficas que expressam a

visão dos envolvidos e como se colocam pessoalmente frente à questão. Declarações autobiográficas, por sua vez, veiculam posicionamentos representativos dos grupos nos quais os indivíduos se situam, com seus interesses e questões de poder que (des)autorizam certos discursos/comportamentos em detrimento de outros. Abordando especificamente a questão das relações entre ciência e religião, Sanda et al. (2017) afirmam que a separação e isolamento da ciência em relação à religião não foi uma fatalidade histórica e sim fruto de escolhas intelectuais e profissionais que cientistas fizeram livre e deliberadamente ao longo do tempo. Pode-se considerar que essa intencionalidade na defesa de interesses pessoais e grupais, que inclui a consolidação de seu lugar e autoridade social e seu empoderamento, não é uma realidade restrita a grupos de cientistas, mas se aplica aos diferentes grupos sociais, incluindo os religiosos.

Problematização e opção teórica

Diante desse cenário de complexidade que se procurou delinear na primeira parte desta seção no que tange às relações entre ciência e religião, esta pesquisa problematiza a estruturação e organização identitária de indivíduos situados num contexto em que ambas se entrecruzam. Por seu interesse na dinâmica psicológica de indivíduos ligados à ciência, tanto no que se refere ao seu percurso formativo em nível *stricto sensu* quanto à sua atuação profissional na formação em nível superior, e seu posicionamento frente à religião, o estudo vincula-se à tradição instaurada por Leuba a partir do trabalho de 1916, enquanto toma sua inspiração no trabalho de Paiva (1993, 2000), um dos pioneiros da psicologia da religião no Brasil. Neste sentido foram propostas as seguintes questões: como o relacionamento com significantes científicos e religiosos comparece na dinâmica identitária docente confessional? Que posições emergem de tal relacionamento, como se organizam e como gerenciam suas diferenças a fim de preservar a estabilidade da identidade e, ao mesmo tempo, garantir suas transformações?

A fim de lançar luz sobre esses questionamentos e partindo da consideração de que ciência, religião e identidade são produções coletivas historicamente situadas, foi útil a indicação do estudioso holandês Jacob A. Van Belzen (2010) acerca da pertinência da psicologia cultural para estudos em psicologia da religião. Reportando-se a Wundt, ele esclarece que, embora este tenha se tornado mais conhecido como pai da psicologia experimental, também propôs a noção de *Völkerpsychologie*, segundo a qual a psicologia não deveria tomar por objeto de sua investigação

apenas processos psíquicos individuais, mas incluir elementos culturais dos quais estes processos dependem e pelos quais são condicionados. Para o pioneiro a psicologia deveria se constituir sobre dois eixos, um experimental e fisiológico, focalizado no indivíduo, e outro que se debruçasse sobre componentes da cultura tais como linguagem, moralidade, ética, costumes, organização social e religião.

A psicologia cultural supõe que as experiências, os comportamentos, as atitudes, as relações sociais são essencialmente culturais, ou seja, efeitos da cultura e não meramente dimensões ou aspectos por ela influenciados. Conforme Belzen:

[...] a subjetividade humana em sua totalidade é sempre sujeita às circunstâncias histórico-culturais específicas: não há nenhuma conduta significativa que não seja culturalmente constituída. Há que se compreendê-la à luz dos contextos culturais [...] para delinear como um contexto cultural específico tornou ações, conhecimentos e experiências possíveis” (2012, p. 5).

Sob esta ótica aponta que os fenômenos psicológicos, com seus conteúdos, modos de funcionamento e dinâmica de relações, são “artefatuais”, ou seja, artefatos sociais, visto serem socialmente produzidos e partilhados por um número de indivíduos e ainda por estarem integrados a outros artefatos sociais (Belzen, 2010, p. 37).

Ao avançar para a valorização dos processos histórico-sociais e dos contextos culturais, a psicologia cultural busca ultrapassar estudos clássicos da subjetividade, ancorados numa ênfase no individualismo e no experimentalismo, contribuindo para o desenvolvimento de uma ciência psicológica sensível ao contexto e ao momento cultural do funcionamento humano. Ou seja, uma ciência estabelecida sob a compreensão de que a cultura em seu sentido amplo, embora quase sempre não percebida pelos atores sociais, é condição *sine qua non* para o fenômeno psíquico (Belzen, 2006). Na esteira da progressiva consideração dos processos histórico-sociais e contextos culturais na constituição humana, o caráter plural do self, assim como sua natureza multiposicionada e multivocalizada, vem sendo realçada.

Em 1992 os professores de psicologia Hubert J. M. Hermans e Harry J. G. Kempen, e de filosofia, Rens J. P. Van Loon, da então Universidade Católica de Nijmegen, na Holanda, atual Radboud University, publicaram um primeiro artigo sobre o self dialógico (Hermans, 2012a), destacando a necessidade de se reconhecer que o caráter individualista e racionalista das teorias psicológicas do self refletia um etnocentrismo ocidental que limitava a visão de personalidade. Propunham uma concepção de self que se move através do espaço e tempo, ocupando

imaginativamente um número de posições que permitem mútuas relações dialógicas. Nesta visão, a natureza corporizada e espacialmente organizada do self é levada em consideração, contrastando com concepções baseadas na premissa da existência de uma mente desincorporada ou não vinculada à matéria. Também se considera a natureza social do self, o que implica que o Outro não está somente fora, mas na estrutura do self, resultando numa multiplicidade de selves interagindo dialogicamente. Tal compreensão se opõe a concepções que descrevem o self como uma entidade unitária e centralizada (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992).

A partir deste trabalho, que desde seu início esposou uma perspectiva cultural, gerou-se um movimento no qual foi se constituindo uma rede de intercâmbio e pesquisa que conta atualmente com a *International Society for Dialogical Self* (ISDS), o *International Journal for Dialogical Self* (IJDS) e a bianual *International Conference on the Dialogical Self* (ICDS), cuja décima edição ocorreu em junho de 2018, em Portugal⁸. O propósito dessa rede é estimular e facilitar a interação multidisciplinar entre teóricos, pesquisadores e profissionais interessados nesta abordagem que destaca a multiplicidade, o multiposicionamento e a multivocalidade do self. Segundo Belzen (2006) a teoria do self dialógico (TSD) tem se mostrado promissora para uma análise psicológica cultural da religião na medida em que fornece conceitos e unidades de análise que permitem investigar o nexos entre determinada cultura, ou contexto cultural, e a pessoa, com seus conhecimentos, práticas e narrativas.

A progressiva aproximação desta abordagem foi suscitando alguns questionamentos, os quais foram se somando aos anteriormente mencionados relativos à temática das relações entre ciência e religião numa perspectiva psicológica: as pessoas estão conscientes da multiplicidade de posições que habita seu self, de suas interações dialógicas e de como estas dinâmicas constituem sua identidade? Elas conseguem dar voz às suas diferentes posições de Eu (*I-positions*) e refletir sobre as relações que estabelecem entre si e os impactos no funcionamento de seu sistema identitário? Como se dá o entrelaçamento do repertório de posições do indivíduo com o repertório de posições coletivas de contextos institucionais específicos? Como organizam seu self ao transitarem por espaços sociais em que diferentes posições disputam legitimidade?

⁸ Livro de resumos disponível em: <http://www.dialogicalself2018.com/abstracts.pdf>

Objetivos

Em vista desses encaminhamentos estabeleceu-se como objetivo geral para este estudo explorar, à luz da TSD, a identidade docente situada num contexto de valorização de conhecimentos e práticas relativas à ciência, bem como relativas à religião, a saber, uma instituição de ensino superior (IES) confessional, vinculada à Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), buscando compreender processos de estabilidade e dinamicidade do self dialógico.

Para tal consecução foram formulados os seguintes objetivos específicos: a) identificar o conjunto de posições do Eu consideradas mais significativas na identidade docente confessional em termos de quantidade e variedade, com atenção a seu contexto biográfico de produção; b) investigar características dessas posições identitárias e as relações que estabelecem entre si; e c) analisar como as posições da identidade docente elaboram e gerenciam os relacionamentos com significantes científicos e religiosos que perpassam sua trajetória e a dinâmica institucional, com vistas à elucidação de processos dinâmicos no self.

Justificativas

A pertinência deste trabalho se justifica pelo entendimento de que se constitui caso promissor para um estudo em psicologia social da religião, uma vez que envolve o trânsito de indivíduos por entre dois universos, o da ciência e o da religião, marcados por dinâmicas históricas complexas. Tal trânsito exige constantes e simultâneos processos de elaboração psicossocial e narrativa, tanto no sentido da busca pela estabilidade do self quanto no que se refere às suas mudanças, em vista do contato, exposição e/ou engajamento com perspectivas teóricas que tensionam, mais ou menos, com perspectivas religiosas.

Quanto à escolha deste referencial teórico, justifica-se na medida em que a TSD, ao destacar o caráter multiposicionado e multivocalizado do self, vem se desenvolvendo no intuito de consolidar uma compreensão do self como *culture-inclusive* e da cultura como *self-inclusive*, rejeitando qualquer antinomia entre self e sociedade, antes abordando explicitamente sua interface. A combinação do conceito de self e diálogo traz a vantagem teórica de compreender diálogos como ocorrendo não apenas entre diferentes indivíduos, ou entre grupos, mas também no self, já que as pessoas desenvolvem relações dialógicas não somente com outras pessoas, mas também consigo

mesmas, pelas muitas posições e vozes que habitam sua mente. Ao colocar processos psicológicos internos no contexto mais amplo dos processos sociais externos cria-se um elo teórico básico entre self e sociedade (Hermans & Hermans-Konopka, 2008).

Desse modo a TSD possibilita uma aproximação a processos de constituição identitária que se dão em campos de tensão entre diferentes posições e vozes que se relacionam entre si numa dinâmica de distinção e, concomitantemente, de conexão. Ou seja, posicionamentos e contra posicionamentos, vozes e contra vozes, narrativas e contra narrativas se constituem elementos distintos e, ao mesmo tempo, mutuamente dependentes da realidade e, conseqüentemente, da identidade, sendo partes intrínsecas dessa complexidade. Ou seja, no self elementos opostos se definem e complementam mutuamente, desafiando a integração (Hermans, 1996b). Tal perspectiva representa uma possibilidade de superação da contradição persistente que vem permeando a cultura Ocidental em que se tem, por um lado, o ideal de sujeito autônomo, altamente individualizado, cartesianamente concebido, que enviesa boa parte das concepções e práticas psicológicas, e, por outro, a visão de uma variedade de teóricos clássicos na filosofia e ciências sociais que afirmam que o indivíduo pode funcionar somente graças ao outro, o qual tem papel constitutivo do self. Esses pensadores têm enfatizado fortemente que o outro, o grupo e a sociedade co-constituem e co-organizam a vida dos indivíduos (Hermans, 2003; Hermans, Konopka, Oosterwegel, & Zomer, 2017).

A escolha do campo empírico, por sua vez, refere-se ao posicionamento *ingroup* da pesquisadora, tanto no que se refere ao aspecto confessional quanto da atuação profissional, o que instiga um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual se situa. Soma-se a isso a constatação de que o estudo da confessionalidade⁹ adventista, embora venha despertando um interesse crescente na área da educação, parece ser incipiente na área da psicologia. Por essa razão as trajetórias elaboradas por indivíduos aí situados não têm visibilidade acadêmica consoante com sua efetividade histórico-cultural. Quer dizer, embora se constituam historicamente como parte da abrangente e dinâmica realidade social se mantêm invisíveis do ponto de vista da academia, numa perspectiva psicológica. Considera-se que o estudo de contextos culturais específicos, como é o

⁹ Para uma visão acerca da inserção e desenvolvimento do ensino confessional brasileiro ver: Alvim, G. J. D. (1995). Autonomia universitária e confessionalidade. 2ed. Piracicaba: Editora Unimep.

caso da confessionalidade adventista, e sua relação com a constituição subjetiva, tanto se apoia na quanto fertiliza a perspectiva cultural da psicologia.

Este relatório de pesquisa foi organizado de modo que no capítulo 1 apresenta-se a TSD, com destaque a alguns conceitos que se mostraram úteis para nortear a estruturação e condução do trabalho, a saber, o Outro no self, a multiplicidade na unidade, dominância e poder social, abertura à inovação e dinâmicas de estabilidade e flexibilidade. No capítulo 2 são apresentados alguns apontamentos acerca da educação adventista, enquanto contexto sociocultural co-constitutivo das identidades investigadas. No capítulo 3 apresenta-se uma exposição detalhada do método. No capítulo 4 são apresentados os resultados, seguidos da discussão no capítulo 5. Finaliza-se considerando alguns percalços do processo de pesquisa e a indicação de caminhos alternativos, bem como com a indicação de um recente desdobramento da TSD, o sistema de tensegridade, visando ampliar as possibilidades de acesso e compreensão do self, enquanto fenômeno psicocultural complexo produzido em meio à múltiplos condicionantes biográficos e contextuais.

1 A TEORIA DO SELF DIALÓGICO

“É engraçado que os teóricos, o que faz a gente se apaixonar por eles não é tanto o que eles trazem de novidade, mas é o fato de a gente falar: ‘é isto mesmo, eu já sabia disso!’, mas eles foram lá e sistematizaram a coisa” (Participante do grupo 2).

A TSD vem sendo desenvolvida com a convicção de que insights sobre o funcionamento do self são potencializados pelo entrecruzamento de diferentes campos científicos (Hermans, 2008). Nesse sentido é formulada com abertura de modo a permitir que sistemas ou abordagens conceituais diferentes, separadas ou mesmo contraditórias possam encontrar uma plataforma que lhes permita avançar em seu desenvolvimento. Configura-se, assim, como uma teoria de ponte ou de ligação (*bridging theory*) na qual uma diversidade de teorias, tradições e práticas de pesquisa se encontram, ou podem se encontrar, a fim de criar novas e inesperadas conexões (Hermans & Gieser, 2012; Hermans, 2015). Essa noção se presta a evidenciar o binômio constitutivo da TSD visto que, por um lado, é uma teoria em si, com sua própria identidade e seu quadro conceitual específico; por outro, é um constructo suficientemente aberto ao outro, não se restringindo às suas próprias fronteiras. Tal binômio é também um dos aspectos centrais da compreensão do self na TSD, que o entende dinamicamente como sendo uma multiplicidade e, ao mesmo tempo, uma unidade.

Seu recente desenvolvimento histórico também acentua outro binômio. Segundo Hermans (2006), a TSD pode ser vista como um esforço que reúne dois conceitos, self e diálogo, tendo cada qual suas origens históricas específicas. O conceito de self tem suas raízes nas elaborações de William James, que propôs, entre outros desenvolvimentos, a distinção teórica ente o Eu, ou o self-como-sujeito, e o Mim, ou o self-como-objeto. O conceito de diálogo como um processo de troca entre duas ou mais posições ou vozes espacialmente localizadas se origina da abordagem dialógica bakhtiniana.

O self dialógico pode ser concebido como uma multiplicidade dinâmica de posições do Eu relativamente autônomas que ocupam a paisagem da mente, considerando-se o entrelaçamento desta mente com as demais. As posições do Eu podem ser internas, ou seja, aquelas que estão situadas nos domínios internos do self, como por exemplo, *Eu otimista*, *Eu preocupado*, *Eu*

docente, Eu religioso, Eu como filho dos meus pais; e podem ser também externas, referidas a Outros significativos como partes do self, pertencendo, portanto, ao domínio estendido do self, como por exemplo *Meu professor, Meu colega, Meus amigos, Meus inimigos* (Hermans, 2006).

As posições do Eu, internas e externas, estão envolvidas em processos de negociação e troca. O Eu está sempre limitado a uma posição particular no tempo e no espaço, e esta posição tem existência relativa, ou seja, o Eu não representa uma visão soberana que não pode ser alterada no tempo e no espaço, antes tem a possibilidade de se movimentar de uma posição para a outra, conforme mudanças na situação e no tempo. O Eu como que flutua entre diferentes e mesmo opostas posições e tem a capacidade de imaginativamente dotar cada posição com uma voz para que relações dialógicas possam ser estabelecidas entre elas. As vozes se comportam como personagens atuando em uma história, envolvidas em processos de pergunta e resposta, acordos e desacordos. Cada uma tem sua própria história para contar acerca de suas experiências a partir de uma perspectiva que lhe é própria. Como diferentes vozes esses personagens trocam informação sobre seus respectivos ‘mins’, criando um self complexo, narrativamente estruturado (Hermans & Gieser, 2012).

O self dialógico funciona como uma ‘sociedade da mente’, de modo que tensões, conflitos e contradições lhe são características intrínsecas. Ao mesmo tempo, esta sociedade da mente funciona como parte da sociedade mais ampla na qual o self está envolvido. A TSD preconiza que não há diferença essencial entre o self como uma sociedade da mente e a sociedade externa mais ampla (Hermans, 2002).

1.1 O Outro no self

A existência de um self dialógico repousa na suposição de que o Outro não está puramente fora, mas é simultaneamente parte do self e mesmo constitutivo dele. O self somente pode ser apropriadamente entendido quando as trocas sociais e a intersubjetividade são consideradas intrínsecas a sua natureza. Um modo adequado de clarificar a disposição dialógica do self é considerar o papel da imaginação e de figuras imaginárias. Frequentemente as teorias psicológicas do self consideram figuras e conversações imaginárias como sendo derivadas ou subordinadas à existência de Outros reais. Esses diálogos imaginários desempenham papel central na vida diária e, entretidos com as interações reais, constituem uma parte essencial da construção narrativa de

mundo. Mesmo quando estão externamente em silêncio, as pessoas se encontram internamente em comunicação com parentes, filhos, críticos, oponentes, sua própria consciência, seus deuses, a fotografia de alguém distante, personagens de filmes, figuras de um sonho, ou seus animais de estimação. A imaginação traz as outras pessoas para “dentro do self”, onde desempenham um papel constitutivo na produção de significado (Hermans, 2008).

Fundamentando-se em estudos da antropologia social, além dos da psicologia, Hermans (2008) afirma que diálogos imaginários e interações reais existem lado a lado e estão frequentemente entrelaçados. Ao comparar culturas ocidentais e não ocidentais, esses estudos antropológicos têm apontado que interações imaginárias não estão restritas à uma ou outra. Neles foi possível observar que o self é habitado por figuras imaginárias ou semi imaginárias, sejam aquelas criadas em sonhos e fantasias, sejam aquelas das mídias, sejam na forma de réplicas imaginárias de entes queridos, pais, amigos, os quais são tratados como se estivessem concretamente presentes.

O Outro no self pode ser considerado como parte da vida diária. Quando alguém é de grande valor para o indivíduo e se torna uma parte significativa da sua vida, pode ser experienciado como estando “profundamente dentro de mim”, de “valor inestimável ao meu coração”, ou como “um tesouro que carrego dentro de mim”. Esse Outro percebido como uma parte preciosa do self, tal como um professor inspirador, um avô carinhoso, um amigo amado, uma pessoa que causa impressão profunda, frequentemente desempenha papel central nas conversações internas (Hermans, 2008), isto é, nas dinâmicas intrapessoais.

A interconectividade self-Outro que integra pertencimento e diferenciação é demonstrada na noção bakhtiniana do Outro como “um outro Eu”, sugerindo que o Outro é “um Eu” e ao mesmo tempo “um Outro”; na caracterização atribuída a Aristóteles de um amigo íntimo como um “alter ego”, onde o “ego” corresponde a mim e o “alter” ao diferente de mim; e também na noção de Buber que considera o “Eu” e o “Você” diferentes, mas ao mesmo tempo como partes do mesmo “par de palavras”. Há, portanto, uma conexão-distinção fundamental self-Outro, que inclui o grupo e a sociedade. Nesta linha o Outro co-constitui e co-organiza ampla e profundamente a vida dos indivíduos (Hermans et al., 2017).

A visão do Outro como constitutivo do self contrasta com o self cartesiano, pressuposto no qual muitas visões psicológicas se baseiam, explícita ou implicitamente (Hermans, 2003). Numa perspectiva cartesiana o self é visto como uma questão de pensamento, enquanto o espaço é

considerado uma propriedade essencial do mundo material, havendo uma dicotomia entre mente e corpo, que coloca o Outro do lado de fora do self (Hermans, 2004).

1.2 A multiplicidade na unidade

Segundo Hermans (2008), há uma noção prevalecente de que o self é uma unidade indivisível centrada em si mesma. Em geral essa unidade é considerada um ponto de partida, e não resultado de um processo de desenvolvimento, sendo entendida como estando em oposição à fragmentação. Esta última tende a ser percebida como problemática. A oposição entre unidade e fragmentação envolve um forte componente avaliativo segundo o qual a unidade é desejável, enquanto a fragmentação é indesejável. Sob essa ótica um self saudável se caracteriza por unidade e ausência de fragmentação.

A TSD propõe a superação dessa oposição exclusiva entre unidade e fragmentação pela oposição inclusiva entre unidade e multiplicidade, através do conceito de posições do Eu. A oposição inclusiva unidade-multiplicidade sustenta que unidade, implicando uma continuidade do Eu se movendo entre uma variedade de posições, e multiplicidade, implicando uma descontinuidade entre diferentes ou contrastantes posições, são equivalentes e até pressupõem uma à outra como princípios complementares do self. Além disso, quando a multiplicidade é também concebida como multivocalidade, a unidade resulta das relações dialógicas entre as vozes. Neste caso o Eu é capaz de se mover flexivelmente de uma posição para outra do self e entabular diálogos, conforme exigências situacionais. No self dialógico pode haver experiências de oposição ou conflito entre as posições, mas estas se apresentam mais como dinâmica funcional entre posições incompatíveis do que como separação ou fragmentação disfuncional (Hermans, 2008).

Outra ideia que decorre da compreensão de self como unidade é associá-lo com igualdade, ou seja, o self seria caracterizado por igualdade e identidade. No entanto, Hermans e Gieser (2012) consideram que tal associação entre self e igualdade não leva suficientemente em conta a diferenciação, diversidade e mesmo oposições de um self dialógico multivocalizado com suas partes relativamente autônomas. Na visão dos autores a associação entre self e alteridade, que pode ser encontrada e experimentada no nível interpessoal, também ocorre no nível intrapessoal, entre as diferentes posições do Eu.

Ao conceber um self aberto e socioculturalmente situado a TSD considera que os processos de globalização em andamento na sociedade contemporânea impõem um aumento da multiplicidade de posições do Eu, trazendo implicações para a organização do repertório de posições dos indivíduos: a) ter que enfrentar uma densidade de posições internas e externas sem precedentes, o que pode levar a uma cacofonia de vozes; b) pela participação cada vez maior e mais frequente numa diversidade de grupos e culturas em escala global, o repertório se torna mais complexo e heterogêneo, carregado de diferenças, oposições e contradições; c) dada a velocidade e imprevisibilidade das mudanças globais o repertório recebe mais ‘visitas’ de posições inesperadas; d) como consequência do aumento da gama de possíveis posições há mais e maiores saltos de posições, isto é, movimentos de uma posição para outra, levando o indivíduo a fazer mais e maiores saltos mentais, conforme a distância psicológica entre as diferentes posições. Neste sentido a integração do repertório de posições assume relevância como uma contra força necessária ao aumento da multiplicidade, heterogeneidade e complexidade do repertório de posições numa sociedade globalizada (Hermans, 2012b).

1.3 Dominância e poder social

Para a TSD há uma conexão estreita e intensa entre as relações de poder na sociedade mais ampla e as relações de dominância na ‘mini sociedade’ do self. As conversações cotidianas são ilustrativas dessa conexão. Os indivíduos podem se comunicar de modos compreensivos somente se forem capazes de tomar iniciativas e apresentar seus pontos de vista como parte de um processo de *turn-taking*, no qual continuamente os papéis de falante, em que assumem dominância, e de ouvinte, em que se submetem à dominância, se alternam na determinação do conteúdo ou encaminhamento da conversação. Essa dominância relativa pode se dar em função de uma parte falar mais que a outra, ou ter mais iniciativas para o diálogo, ou por introduzir novos tópicos ou diferentes perspectivas sobre tópicos já conhecidos, ou por fazer mais movimentos estratégicos. A dominância relativa é intrínseca a um processo de *turn-taking* e não está em contradição ao diálogo, ao contrário, ela o viabiliza, visto que para haver processos dialógicos é necessária alguma organização, ou seja, a dominância relativa é constitutiva da conversação (Hermans, 2012b).

Quando se compara diálogos internos e externos, há que se levar em conta que, geralmente, diálogos internos são menos sistemáticos e organizados, e mais abreviados e impulsivos que

diálogos externos. No entanto ambos compartilham uma similaridade básica no sentido de que as vozes desempenham neles papel central, e algumas vozes podem ser mais fortes, mais altas e mais influentes que outras. Assim como vozes externas, também as internas podem ser silenciadas, suprimidas ou marginalizadas (Hermans, 2008).

Dominância e poder social na sociedade mais ampla e na mini sociedade do self implicam na importância das vozes coletivas. O enunciado de um indivíduo não é uma voz descontextualizada, que vem de um espaço neutro isolado. Ao contrário, vozes individuais são profundamente penetradas pela cultura das instituições, grupos e comunidades nas quais os indivíduos participam, e incluem suas diferenças de poder. Sob esta ótica, vozes coletivas, expressas por figuras de autoridades, jargões profissionais, ideologias sociopolíticas, círculos sociais, dialetos, idiomas nacionais e expectativas sociais, co-constituem o que dizem as vozes de falantes individuais. Na perspectiva da TSD, diferenças de poder entre vozes coletivas em uma comunidade particular aparecem como diferenças ou lutas de poder entre posições no self (Hermans, 2008).

No ato da enunciação estão presentes ao menos duas vozes, a do indivíduo e a do grupo social no qual se situa. Desse modo a palavra é sempre meio estrangeira, sendo a voz coletiva de grupos sociais expressa através da boca de falantes individuais. Estes a personalizam conforme suas próprias intenções e expressões (por exemplo, falo como uma pesquisadora e, ao mesmo tempo, dou minha própria opinião). No “Eu” está frequentemente implícito um “Nós” que é personalizado (Hermans et al., 2017).

Para ilustrar este ponto Hermans (2012b) apresenta um exemplo, proveniente do universo religioso, de relações de poder refletidas em selves hierarquicamente estruturados. Num estudo com mulheres que cresceram em famílias judaicas seculares nos EUA, mas sentiam que os valores de sua educação não eram suficientes para lhes proporcionar uma vida significativa, observou-se que, apesar das limitações impostas às mulheres, elas se converteram na adolescência ou juventude, ao judaísmo ortodoxo. Sua convicção era que um sistema religioso ortodoxo lhes oferecia um fundamento de vida e as fazia sentir enraizadas numa tradição estável e duradoura.

Numa discussão a partir desse estudo foi referida a emergência de movimentos extremistas em sociedade ocidentais e não ocidentais, no final do século 20, e se considerou que muitos desses movimentos podem ser pensados como reações localizadas ao processo de globalização e as incertezas que suscita. A instabilidade, mudanças e o fluxo das tendências globalizadoras são

contrabalaneadas por posições religiosas estabilizadas no self, as quais se baseiam na crença em um passado sagrado, uma hierarquia social de autoridade do homem sobre a mulher, dos adultos sobre as crianças, e de Deus sobre todos (Hermans, 2012b).

No entanto, esse exemplo não afirma que hierarquias são típicas de selves de pessoas que aderem a sistemas de valores tradicionais ou ortodoxos, somente. O self da maioria das pessoas mostra uma estruturação hierárquica. Distinções sociais como homem vs. mulher, jovem vs. idoso, negro vs. branco, estão presentes e, de um modo ou outro, se refletem nessa organização hierárquica. A TSD focaliza a resposta que o self elabora a esses opostos sociais que se impõem nas relações entre as pessoas em uma sociedade particular. Essa resposta pode variar de conformidade a não conformidade e de acordo a desacordo. As estruturas hierárquicas da sociedade não são apenas refletidas no self, mas também respondidas e abordadas tanto nos diálogos externos quanto nos internos (Hermans, 2012b).

1.4 Abertura à inovação

O self dialógico é continuamente desafiado por questionamentos, desacordos, confrontações e conflitos, em vista de que Outros, indivíduos e grupos, estão nele representados na forma de posições vocalizadas, que funcionam como subsistemas capazes de iniciativas, construções e reconstruções. Nessa visão o self tem a capacidade de múltiplos posicionamentos com a possibilidade da emergência de novos conhecimentos como resultado da troca dialógica. A interação com o Outro pode trazer questões não familiares e mesmo inéditas e estas, por sua vez, podem alterar a rotina de diálogos existentes, forçando certas posições do sistema a produzir novas respostas (Hermans, 2008). O recurso ao uso dos termos mais dinâmicos, ‘posição’ e ‘posicionamento’, em contraposição ao termo mais estático, ‘papel’, aponta a capacidade do self para inovação e renovação. De acordo com Hermans (2008), posição e reposicionamento permitem ao self dialógico tomar iniciativas e responder a situações inéditas e mesmo familiares de novos modos, como pode ser visto na vida de artistas, cientistas, e outras pessoas que introduzem inovações rompendo os limites de costumes e convenções.

De um ponto de vista posicional há três modos pelos quais o self pode ser inovado: a) pela introdução de uma nova posição no sistema, levando a uma reorganização do self (por exemplo, a posição de “aluno” é introduzida a primeira vez que uma criança vai para a escola); b) pela

movimentação de posições que estão no *background* do sistema e que assumem o primeiro plano, ou de um modo metafórico, quando posições situadas em camada mais profundas são trazidas à superfície. Hermans (2012a) nomeia tal processo de dominância reversa. Nesse caso as posições já são parte do sistema, mas se tornam acessíveis como resultado de uma reorganização do self (por exemplo, uma posição já existente, como *Eu grato*, se torna proeminente novamente após um longo período de trabalho árduo); c) quando duas ou mais posições estão apoiando uma à outra ou desenvolvendo alguma forma de cooperação de modo que formam um novo subsistema no self. Como parte de uma coalisão, as posições têm um propósito ou orientação comum podendo andar juntas significativamente (por exemplo, “Eu como aproveitador da vida” e “Eu divertido/brincalhão”) (Hermans, 2008). No entanto, é também possível que uma coalisão surja entre posições que previamente eram opostas e excludentes uma da outra, mas que finalmente encontraram um modo de trabalhar juntas (por exemplo, “Eu aproveitador da vida” e “Eu perfeccionista”) (Hermans, 2003).

Hermans (2006) também indica que assumir uma metaposição pode ser uma forma de introduzir inovações no self, visto que ela permite uma visão mais abrangente das diferentes posições e suas conexões, funcionando, metaforicamente, como um diretor de palco que tem a visão de todos os personagens, cenários e ações e é responsável pela organização e desenvolvimento do enredo. Por fim, o processo de inovação não depende apenas da organização e reorganização das posições, como se fossem entidades estabilizadas. Sendo sujeitas a relações dialógicas, as memórias, expectativas e narrativas associadas com tais posições estão envolvidas em processos de mudança e inovação (Hermans, 2008).

1.5 Dinâmicas de estabilidade e flexibilidade

Por sua característica dinâmica o self dialógico se constitui na concomitância de estabilidade e flexibilidade, que permitem movimentos centralizados, a serviço da unidade e coerência, e movimentos descentralizados, a serviço da multiplicidade e inovação (Hermans & Gieser, 2012). Enquanto sistema o self se autorregula semioticamente à medida que constrói significados a partir de experiências ao longo da vida. Os significados são construídos e hierarquizados na forma de sentidos ou afetos mais ou menos definidos. Tal sistema de controle hierárquico semiótico tem a capacidade de travar ou avançar seu próprio crescimento; a produção

de sentido é adaptativa quando conduz flexivelmente à generalização de alguma experiência, enquanto não o faz em relação a outras. Um sistema de regulação bem desenvolvido é necessário para os movimentos flexíveis entre as diferentes posições e para a inovação do self. Tal sistema permite, por exemplo, que uma pessoa ambiciosa, que costuma ver todas as situações como uma oportunidade para exibir suas capacidades, possa também aproveitar um momento de contemplação e encontre alegria em apreciar a beleza da lua, mudando flexivelmente de uma posição ambiciosa para uma posição estética (Hermans, 2002a). Isso aponta a natureza contextualizada das posições da identidade (Hermans, 2001a).

A perspectiva da TSD, ao manter diante de si as complexidades do self enquanto sistema que se autorregula, tem permitido o desenvolvimento de alguns conceitos que expressam e pretendem contribuir para uma aproximação informada do fenômeno. Fundamentando-se em Hermans e Gieser (2012), alguns deles, especialmente relevantes para este estudo, serão apresentadas na sequência.

Posições do Eu (*I-positions*): com tal noção se pretende reconhecer a multiplicidade do self, ao mesmo tempo que preservar sua coerência e unidade. O Eu, sujeito a mudanças no tempo e no espaço, está intrinsecamente envolvido em dinâmicas de posicionamento, reposicionamento e contra posicionamento a partir de uma ampla variedade de posições existentes, novas e possíveis. As posições do Eu têm relativa autonomia no self, tendo sua própria história e exibindo diferentes caminhos de desenvolvimento. Ao mesmo tempo o Eu se apropria, ou possui, algumas delas e rejeita, ou descarta, outras. Aquelas que são apropriadas são experimentadas como “minha” e como “pertencendo a mim”, promovendo, conseqüentemente, a coerência e continuidade no self. Por estarem envolvidas em relações dialógicas processadas em espaços dialógicos, dentro e entre os selves, elas elevam o self ao nível de enriquecimento mútuo e alteridade, ao mesmo tempo em que estruturam e limitam suas relações. Nesses processos os indivíduos se colocam ou são colocados cara a cara com diferentes posições em espaços pessoais ou sociais, de modo a darem expressão a seu senso de agência. As pessoas podem ativar diferentes posições com base em suas experiências e emoções.

Terceira posição (*third position*): quando duas posições estão envolvidas em conflito podem, sob condições específicas, se reconciliar criando uma terceira posição, na qual o conflito entre as posições iniciais seja diminuído ou atenuado. Ao mesmo tempo, a terceira posição se beneficia da energia originada das duas posições a serviço de seu desenvolvimento adicional. Nessa

perspectiva, os conflitos podem levar ao desenvolvimento de estratégias a fim de se obter uma integração relativa do self a partir de posições que veiculam crenças e valores fortemente contraditórios do ponto de vista sociocultural.

A ideia da terceira posição derivou da noção de ‘terceiro espaço’ (*third space*), conceito que expressa uma área ambígua que se desenvolve quando dois ou mais indivíduos ou culturas interagem. Para o desenvolvimento do self e da identidade em campos de tensão entre diferentes valores e tradições culturais, a construção de terceiras posições é particularmente relevante visto terem o potencial de transformar conflitos entre posições do Eu em produtivas coalisões (Hermans et al., 2017).

Metaposição (*metaposition*): esta posição se reporta à capacidade humana de autorreflexão. Na TSD é entendida como posicionalidade-extra, segundo a qual o self se move sobre si mesmo e toma uma ‘visão de helicóptero’. A ideia é explicada recorrendo-se ao exemplo de um jogador de tênis. Enquanto está jogando o melhor que ele pode fazer é estar totalmente envolvido no fluxo da ação, qualquer momento de autocrítica ou dúvida sobre si mesmo pode interferir efetivamente na sua performance; estando totalmente engajado no momento da ação, ele está apenas ‘na’ posição de jogador e ‘em ação’. Entretanto, após o jogo, há um tempo para autorreflexão crítica, onde ele vai avaliar sua atuação, podendo decidir melhorar suas habilidades ou seguir uma estratégia diferente no próximo jogo. Nesse primeiro nível de autorreflexão, ele pensa sobre si mesmo na posição de um jogador de tênis somente; no entanto tem a possibilidade de se mover para um segundo e mais alto nível de autorreflexão, onde pode considerar sua posição como jogador de tênis no contexto de uma variedade mais ampla de posições. Nesse nível ele pode começar a refletir sobre seu futuro (ele quer mesmo fazer uma carreira no tênis? Como será quando suas condições físicas declinarem?); aqui ele examina a conexão entre sua posição como um jogador de tênis no contexto de outras posições significativas, como pai, marido ou estudante; finalmente ele atinge um ponto onde tem o sentimento de ter tomado uma decisão equilibrada e que considera relevante para seu futuro. A metaposição permite uma certa distância de outras posições, embora possa ser atraída cognitivamente ou emocionalmente em direção a algumas posições mais do que para outras. Ela fornece uma visão abrangente de modo que várias posições possam ser vistas simultaneamente e relevantes conexões entre elas se mostrem. Dependendo da natureza do contato com outros e das posições evocadas, uma pessoa pode ativar diferentes metaposições, que têm o potencial de habilitar a pessoa a adiar uma reação ou gratificação imediata, e de facilitar

a organização do self para além do momento. Elas levam em conta um leque mais amplo de posições do Eu e assumem função executiva.

2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ADVENTISTA

“O amor, base da criação e da redenção, é o fundamento da verdadeira educação” (White, 2003).

A rede adventista de educação superior conta atualmente, no Brasil, com três faculdades: Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), Faculdade Adventista de Minas Gerais (FADMINAS); um instituto: Instituto Adventista Paranaense (IAP); e um centro universitário, com três campi no estado de São Paulo (capital, Hortolândia e Engenheiro Coelho) e um campus virtual: Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)¹⁰. O embrião desta rede remonta ao ano de 1896, com a inauguração da primeira escola adventista na cidade de Curitiba¹¹. Os primeiros cursos superiores oficializados foram a Faculdade de Enfermagem (FAE) e a Faculdade de Educação (FAEd), autorizados a funcionar, respectivamente, em 1969 e 1973, no então Instituto Adventista de Ensino (IAE), localizado na Estrada de Itapeperica, Capão Redondo, São Paulo, capital, atualmente UNASP-SP (Stencel, 2006).

É uma rede educacional mantida pela IASD, segmento cristão surgido nos EUA na segunda metade do século XIX, como resultado da união de remanescentes do movimento milerita que se dispersou após o episódio que ficou conhecido como “o grande desapontamento”¹². Tendo primeiramente se estabelecido em Battle Creek, Michigan, EUA, em 1872 (Timm, 2004), a educação adventista se espalhou por 145 países, contando atualmente com 8.539 instituições de educação infantil à superior, cerca de dois milhões de alunos e 107 mil professores¹³. As motivações que levaram a liderança eclesiástica à abertura e manutenção de instituições de educação incluem: o compromisso denominacional de ter uma escola junto de cada igreja (White, 1994), ideal herdado da Reforma Protestante, de modo a propiciar que crianças e jovens da comunidade local tivessem a oportunidade de desenvolver suas faculdades físicas, mentais e espirituais em escolas paroquiais; a preocupação de formar missionários para alavancar a expansão da igreja e, a fim de fazer frente à tal expansão, formar pessoal qualificado para atuar nas

¹⁰ Disponível em: <http://www.educacaoadventista.org.br/ensino/ensino-superior/> Acesso em 20 Fev. 2020.

¹¹ Disponível em: <http://www.educacaoadventista.org.br/quem-somos/> Acesso em 7 Jul. 2018.

¹² Disponível em: <http://www.adventistas.org/pt/institucional/os-adventistas/historia-da-igreja-adventista/os-adventistahistoria-da-igreja-adventistahistoria-no-mundo/> Acesso em: 7 Jul. 2018.

¹³ Disponível em: <http://www.educacaoadventista.org.br/quem-somos/#> Acesso em: 18 Fev. 2020

instituições administrativas, educacionais, de saúde (clínicas e hospitais), alimentícias e de comunicação (rádio e TV), mantidas pela igreja; e a visão de promover a educação integral como um serviço acessível ao público em geral, semelhante ao que é prestado pelos hospitais e clínicas com sua ênfase na saúde integral (Gonçalves, 2009).

Além das publicações denominacionais que documentam, mapeiam e inspiram sua dinâmica (White, 1994, 1996, 2003, 2007; Rabelo, 1990; Gross, 1996; Gross & Gross, 2012; Timm, 1999, 2004; Azevedo, 2003, 2005; Schulz, 2003; Knight, 2010, 2015), a educação adventista tem sido tema de estudos acadêmicos (Hosokawa, 2001; Rocha & Jardim, 2002; Corrêa, 2005; Suárez, 2005; Stencel, 2006; Martins, 2008; Menslin, 2009, 2015; Gonçalves, 2009; Kuntze, 2010; Ataidés, 2011; Carvalho, 2012; Munhoz, 2012; Xavier, 2015; Santos, 2016; Andrade, 2019; Sales, 2019) bem como de artigos e trabalhos publicados em revistas e eventos científicos (Mesquida, 2002; Corrêa, 2006; Schunemann, 2009; Carvalho, 2011; Rodrigues & Motta, 2011; Darius & Pancotte, 2012; Martins, 2014; Santos & Goellner, 2014; Ortega, 2014; Elorz & Palma, 2015; Mückenberger & Miura, 2015; Teixeira, Lima, Carvalho & Rocha, 2016; Menslin, 2017; Ferreira & Souza, 2018). Este sucinto levantamento, que não tem a pretensão de ser exaustivo, parece apontar um crescente interesse na temática da educação confessional, particularmente adventista. Pode-se considerar que uns dos impulsos para este movimento foi a inclusão das escolas confessionais enquanto constitutivas do sistema educacional, no artigo 20, inciso III, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996), a qual tornou-se um marco para o reconhecimento da contribuição da educação confessional na construção da identidade cultural brasileira. Historicamente as escolas confessionais influenciaram o contexto brasileiro desde o período colonial (Schunemann, 2009) e vêm, ao longo do tempo, resistindo a diversas reformas mantendo-se como parte integrante do sistema de ensino.

A rede educacional adventista guarda similaridades com outros sistemas educacionais de confissão cristã, sobretudo os de matriz protestante, tendo sido gestada a partir de um contexto social caracterizado como uma era de reformas que se estendiam a todos os setores da sociedade. As ideias que se desenvolveram no auge desses movimentos permearam a cultura e ganharam uma expressão, em termos de educação cristã, no Oberlin College, instituição fundada por líderes presbiterianos em 1833 no nordeste dos Estados Unidos. Após a Guerra Civil Americana (1861-1865) algumas reformas prosseguiram, enquanto outras declinaram, sendo muitas das reformas promovidas pelos fundadores do Oberlin College, tais como, a necessidade de cuidar da saúde, a

valorização do trabalho manual em equilíbrio com o mental, a ênfase no aspecto espiritual, a preferência por uma localização rural, entre outras, retomadas pelos pioneiros da educação adventista décadas mais tarde (Knight, 2004).

Como produção historicamente situada, a educação adventista está sintonizada com seu tempo, no entanto, assim como outros agentes sociais, não se constitui mero reflexo dos contextos nos quais se insere. Por um lado, compartilha do espírito que caracteriza as diferentes épocas e, por outro, se diferencia ao submeter as ideias correntes à sua moldura teológica e histórica. No caso do Oberlin College, que serviu de referência aos pioneiros da educação adventista como instituição de educação cristã, havia uma identificação em termos de ideais e propostas de reforma, no entanto, tal identificação não se estendia ao campo das motivações teológicas (Knight, 2004).

Semelhante dinâmica pode ser observada no que se refere à visão da integralidade humana sobre a qual a educação adventista se fundamenta e em razão da qual se autodenomina “educação integral”. Os gregos da antiguidade, especificamente em Esparta e Atenas, já advogavam um programa de educação integral e autores contemporâneos que escrevem sobre tal programa utilizam uma terminologia muito semelhante à utilizada na literatura da educação adventista. No entanto, o conceito dessa integração e o modo como devia ocorrer, assim como o pano de fundo teológico e histórico, é incompatível nos dois contextos (Rocha & Jardim, 2002).

Estas considerações dão visibilidade a uma apropriação idiossincrática dos conteúdos disponíveis no contexto sócio-histórico, levada a efeito pelos diferentes grupos sociais, em interlocução com as particularidades de seus quadros de referência. Com isto em tela e para fins de manter-se no escopo desta pesquisa a apresentação dos contornos da cultura educacional adventista cobrirá aspectos relativos à visão de ser humano, que foi minimamente antecipada; à visão de Deus, designação predominante, embora não exclusiva, para o transcendente na cultura ocidental (Paiva et al., 2009) e recorrente no contexto da educação adventista em alusão ao Deus pessoal apresentado na escritura sagrada judaico-cristã; e à visão de ciência.

2.1 Visão do ser humano

A educação adventista toma a escritura sagrada judaico-cristã como fonte de inspiração e princípios e pauta-se, no que se refere à organização curricular, ação docente, práticas

administrativas e relações institucionais, pelas recomendações de Ellen G. White¹⁴, uma das fundadoras da IASD, reconhecida denominacionalmente como a “mensageira do Senhor” (Douglas, 2003). A partir desse quadro de referência se constitui a pedagogia adventista, com diretrizes e orientações filosóficas que buscam promover a identidade do sistema em meio às diferenças culturais, sociais, geográficas e políticas intrínsecas à sua inserção em nível mundial (Santos & Goellner, 2014).

White (2003) aponta a necessidade de conceber a educação numa perspectiva ampla, ou seja, que vá além da prossecução de um certo curso de estudos e da preparação para a vida presente. Em suas palavras, a educação

Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo, e para aquela alegria mais elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro (White, 2003, p. 13).

Na concepção adventista o ser humano foi criado por Deus como um todo, ao mesmo tempo, diverso e indivisível. Em consonância com isso a educação adventista, em seus diferentes níveis, advoga uma educação integral que possibilite aos indivíduos aperfeiçoarem o conjunto de suas habilidades, desenvolvendo e colocando em operação suas capacidades e aquisições. Atrelada à essa visão da diversidade e integralidade humana se destaca a necessidade de harmonia no processo educacional, no sentido de que se busca o desenvolvimento das diferentes potencialidades do indivíduo de maneira equilibrada. Desta feita, embora se possa esperar que numa ou noutra fase do processo alguma dimensão receba maior concentração de esforços, equilíbrio e harmonia na abordagem do conjunto das dimensões humanas constituem o foco.

A visão da diversidade e integralidade do ser humano e da necessidade de equilíbrio em seu desenvolvimento, orientado para o serviço, amplia o escopo da educação, que é entendida como processo vitalício, o qual inclui os programas de educação formal, sem neles se esgotar. Com efeito, na visão adventista a educação transcende a existência no aqui e agora, prolongando-se para uma existência futura. Trata-se de uma proposta de educação integral que contempla os diversos e indivisíveis aspectos do ser humano, em período integral, de modo que conhecimento,

¹⁴ A IASD mantém o Centro de Pesquisas Ellen G. White, atualmente com 21 unidades no mundo, tendo o do Brasil sido estabelecido em 1987. Dentre seus objetivos está traduzir e preparar materiais em língua portuguesa, responder indagações, incentivar o estudo e a pesquisa da vida e dos escritos de Ellen G. White, bem como da história e do pensamento denominacional. Disponível em: <http://www.centrowhite.org.br/centro-white/historico-e-objetivo/> Acesso em 11 Jul. 2018.

desenvolvimento e serviço se co-constituem, estabelecendo relações de interferência e interdependência ao longo do processo. (White, 2003).

A orientação para o serviço implica que Deus chama os seres humanos para serem Seus cooperadores enquanto trabalham uns pelos outros, tomando em consideração as características particulares dos indivíduos e seus contextos e tendo em vista que as capacidades e habilidades se despertam e se desenvolvem no processo e na diversidade do serviço em prol do bem do Outro. Esse inclui preparo mediante o enfrentamento das responsabilidades da vida diária, cultivo de virtudes como simplicidade e sinceridade, e progressivo conhecimento iluminado pela revelação de Deus, sendo falsa a dicotomia entre sagrado e secular já que a bíblia mostra uma continuidade entre o que é geralmente entendido como sobrenatural e a realidade cotidiana dos homens (Knight, 2010).

2.2 Visão de Deus

Quanto à visão de Deus, a educação adventista assume os preceitos escriturísticos segundo os quais Deus é amor¹⁵ e é também fonte de conhecimento¹⁶, devendo-se dar atenção à Sua revelação na natureza, nas experiências cotidianas e, especialmente, na Bíblia. Esta, considerada teologicamente Sua revelação especial, historicamente elaborada ao longo de 1.600 anos, embora não aborde todos os assuntos nem responda todas as perguntas, trata das questões fundamentais da existência como o significado da vida e da morte, a criação e o destino da humanidade e do mundo, o problema do mal e o plano divino para lidar com ele, oferecendo uma perspectiva, uma cosmovisão e um contexto para a produção de conhecimento e para a experiência humana (Knight, 2010).

Enquanto amor Deus é a base de uma educação que se orienta para o serviço altruísta e enquanto alguém que conhece todas as coisas e se revelou à humanidade Ele é a fonte da educação, consistindo esta no estabelecimento de uma parceria entre o divino e a humanidade (White, 2003). Neste sentido a educação é um empreendimento que se sustenta sobre uma base de comunhão e cooperação, por um lado, com Deus, fundamento, fonte e objetivo da educação, e, por outro, entre pessoas e grupos envolvidos nas relações de convivência cotidiana bem como em processos

¹⁵ I João 4:8

¹⁶ Colossenses 2:3

intencionais e sistemáticos de educação formal. O empreendimento educativo é mediado pela revelação divina, cujo entendimento se dá progressivamente, com a finalidade de desenvolver o espírito de amor e serviço que caracteriza o Ser divino. Nesta linha, o objetivo último da educação bíblico-cristã é desenvolver no ser humano a semelhança com um Deus que se revela como amor, sabedoria e serviço, e cuja existência dá unidade e significado à realidade, fundamentando tomada de decisão e ação (Knight, 2010).

Tal perspectiva põe em relevo os relacionamentos, tanto entre Deus e a humanidade quanto desta com Ele e entre pessoas e grupos que são, ao mesmo tempo, agentes e alvos da empreitada educativa. Inclui ainda as relações que se estabelecem com princípios, ideias, conhecimentos, conteúdos e toda sorte de artefatos disponíveis nos diferentes contextos da realidade concreta, com seus elementos aparentes e não aparentes. O conhecimento de Deus, acessível por causa de Sua iniciativa de revelar-Se e Sua disponibilidade em conduzir o homem no processo de apropriação deste conhecimento, se coloca como o mediador das relações com a realidade. É também o ponto de partida e de chegada de uma progressiva experiência humana sob a condução de Deus, sendo os conflitos, dificuldades e incompreensões que a permeiam, embora portadores de uma parcela de sofrimento e dor, vistos como possibilidades para crescimento, tanto quanto as alegrias, conquistas e sucessos. Neste sentido White (2003, p. 14) afirma que é na comunhão do homem com Deus no contexto de sua realidade concreta que se encontra “[...] a mais elevada educação. É o próprio método de Deus para o desenvolvimento”.

2.3 Visão de ciência

Para compreender as posições da educação adventista no que tange à ciência é mister considerar o fundamento epistemológico-bíblico sobre o qual se estrutura e se organiza, a saber, a concepção de que Deus é a fonte de todo o conhecimento. Comentando sobre “homens de poderoso intelecto e vasto poder investigativo” que têm se levantado no mundo, “cujas palavras têm estimulado o pensamento e revelado extensos campos do saber”, White (2003, p. 13) refere que “Alguém” é anterior e está acima deles, de modo que “cada raio de pensamento, cada lampejo do intelecto”, procede daquele que disse “Eu sou a Luz do mundo”¹⁷.

¹⁷ João 8:12, Bíblia

Também é necessário tomar em conta que a educação adventista foi sendo forjada num contexto histórico e sociocultural mais amplo recebendo o impacto, em seus primórdios, dos sistemas educacionais europeu e americano. Particularmente o contexto estadunidense atravessava um período de transição parcialmente resultante de estímulos gerados pela revolução industrial, associada ao processo de democratização e urbanização (Stencel, 2006). Figurava um contexto de valorização da ciência, da razão e dos métodos (Darius & Pancotte, 2012) que reverberou em alguma medida na educação adventista.

Nos escritos de Ellen White (2003) é possível perceber, ao menos, dois direcionamentos no que se refere à ciência. Primeiro, o da importância das escolas incluírem em seu programa elevada cultura intelectual e moral, juntamente com possibilidades para o desenvolvimento físico e a educação para o trabalho. Segundo, que o estudo da ciência deveria comunicar o conhecimento de Deus, assim como o estudo da bíblia; no entanto, ambos poderiam estar tão misturados com especulações que potencialmente levariam as pessoas à incredulidade.

Na pedagogia adventista a relação com a ciência se expressa num princípio metodológico designado integração fé e ensino, que busca promover a visão bíblica como cosmovisão pessoal norteadora e mediadora das relações com a realidade. Subjaz a esse princípio a ideia de que quando se elege Deus como fonte de todo conhecimento se desconstrói o antagonismo entre ciência e religião (Divisão Sul-Americana da IASD, 2009). Os esforços no sentido das descobertas científicas são vistos como estando atrelados ao poder criador de Deus, que concedeu ao homem a individualidade, entendida como faculdade de pensar e agir (White, 2003). É em parceria com o divino que o homem alavancaria o empreendimento científico, ainda que se reconheça ser a ciência uma construção provisória. A integração fé e ensino, enquanto processo intencional e sistemático, possibilitaria uma visão dos abrangentes aspectos da realidade numa perspectiva bíblico-cristã.

3 MÉTODO

A psicologia da religião abarca um campo vasto, com fronteiras que escapam a uma compreensão e definição consensual de seus limites, mobilizando, no âmbito de suas pesquisas, a utilização de uma ampla variedade de teorias, métodos e técnicas, disponíveis na psicologia geral, tanto aplicando quanto adaptando este instrumental ao estudo de fenômenos religiosos (Ávila, 2007). Apontando que a psicologia geral, da qual a psicologia da religião é parte, também padece de falta de unidade disciplinar e metodológica atestada pela existência de um leque de psicologias, Belzen (2010, p. 134) afirma que “[...] é melhor assumir uma perspectiva mais ampla do campo [...]”, aceitando pelo menos três circunscrições da pesquisa em psicologia da religião, a saber: o estudo sobre como o funcionamento psíquico se manifesta num domínio religioso; o estudo de como a religião se torna parte da configuração psíquica de alguém; e o estudo que explora os componentes psicológicos num abrangente conjunto de fenômenos religiosos.

Considerando essa amplitude com a qual lida a psicologia da religião ao empreender seu fazer investigativo assume-se que, frente a um mesmo fenômeno, diferentes perspectivas psicológicas e metodológicas são possíveis. A escolha do método se fundamentará primeiramente no tipo de conhecimento que se quer produzir, a partir de uma aproximação progressiva, sistemática e criteriosamente orientada do seu objeto, em consonância com as pressuposições teóricas que embasam o estudo. No caso desta pesquisa, cujo enquadramento teórico é a TSD, procurou-se elaborar um conhecimento acerca da identidade de docentes de cursos de graduação situados num contexto institucional específico – uma IES confessional – levando-se em consideração que a dimensão sociocultural é co-constitutiva e coorganizadora da identidade desses sujeitos. Esta identidade vai se configurando no contínuo diálogo com vozes externas e internas veiculadas e apropriadas nessa dimensão, conduzindo a uma construção narrativa dinâmica que garantirá, concomitantemente, a estabilidade e a transformação do self.

Tendo em vista a produção desse tipo de conhecimento optou-se neste trabalho pela abordagem hermenêutica, considerada por Belzen (2010) uma das mais importantes correntes metodológicas da psicologia, e altamente recomendável para estudos em psicologia da religião. A hermenêutica consiste numa antiga tradição relativa ao modo como os textos, especialmente os bíblicos, eram interpretados, incluindo um amplo leque de métodos qualitativos que tomam como foco central o sentido e suas relações entre as ações e as ocorrências. A abordagem hermenêutica

não procura predizer ou controlar, antes compreender, em bases progressivamente mais profundas, via processo de interpretação, o fenômeno que está sob escrutínio investigativo. Tal compreensão é entendida como finita, limitada e provisória na medida em que pode ser ressignificada no processo de aproximação do objeto de estudo. O foco da hermenêutica são os casos individuais, não havendo preocupação com a generalização dos resultados para outros casos e contextos. Além disso, numa perspectiva hermenêutica os textos escritos e as narrativas são consideradas da maior importância na busca pelo conhecimento.

Para Bicudo (2014) a hermenêutica busca compreender sentidos e significados percebidos pelo sujeito e que são organizados e comunicados mediante a linguagem, a qual traz consigo significados constituídos no horizonte histórico, entendido como a totalidade da complexidade em que os indivíduos sempre são lançados e solicitados a ser e se manter sendo. Essa abordagem toma como certa a situação de se estar no mundo sendo de algum modo, e que ao se questionar o mundo e tentar compreendê-lo e explica-lo, faz-se de dentro, já que não é dado ao indivíduo assumir um olhar de fora dele. No processo de inquiri-lo e compreendê-lo, também acontece a própria compreensão e a dos outros. Consciente de fazer parte dessa dinâmica, o pesquisador adota certos cuidados de modo a não permitir que seus pontos de vista determinem a condução e os resultados da investigação, trazendo para o estudo, a partir de um movimento dialógico, o horizonte de si e de seus colaboradores.

A hermenêutica oferece grande abertura para diferentes modos de coleta de dados, os quais incluem instrumentos já produzidos pelas ciências sociais em geral, tais como, entrevistas, notas etnográficas, documentos históricos, narrativas, dentre outros (Belzen, 2010). Nesta pesquisa se optou pelo trabalho com narrativas de docentes sobre suas posições identitárias e os diálogos que tais posições estabelecem acerca de si mesmas e acerca da temática ciência e religião que permeia a instituição onde atuam, uma IES confessional. Essas narrativas emergiram no contexto de um encontro para interação dialógica (EID) entre participante e pesquisadora, como será detalhado adiante.

Bruner (2004) analisa que quando alguém conta de sua vida coloca-se, ao mesmo tempo, como narrador e como figura central da história, produzindo uma narrativa privilegiada, mas também problemática em função dos dilemas criados pela reflexividade envolvida no processo. Para o autor, no processo narrativo de elaborar a si mesmo como um protagonista admirável pode haver um desfiguramento do sujeito real. Além disso, o narrador, que também é o ator na história,

pode relatar seus atos em termos de intenções pessoais quando, de fato, eles podem ter sido bastante determinados pelas múltiplas condições do momento em que ocorreram. Há ainda problemas relativos à verificabilidade, indeterminação e racionalização dos fatos, colocados pela reflexividade na produção das próprias histórias de vida. Todos esses aspectos criam problemas e tornam os relatos autobiográficos notavelmente instáveis.

Por outro lado, esta grande instabilidade é o que torna as histórias de vida altamente susceptíveis às influências culturais, interpessoais e linguísticas. Para Bruner (2004) esta pode ser, de fato, a razão porquê conversas curam, religiões instruem e outras intervenções podem frequentemente ter efeitos tão profundos na mudança da narrativa de vida de uma pessoa. As narrativas permitem a contínua construção da realidade pelos sujeitos. Elas se ligam à negociação de identidades sociais em um espaço comum de significado (Germano & Valentim, 2012).

Os EIDs foram norteados pelo objetivo geral de explorar, à luz da teoria do self dialógico, a identidade docente situada num contexto de valorização de conhecimentos e práticas relativas à ciência, bem como relativas à religião, a saber uma IES confessional da IASD, buscando compreender processos e conteúdos envolvidos nas dinâmicas do self dialógico.

3.1 O campo empírico

O campo empírico desta pesquisa foi o Centro Universitário Adventista de São Paulo, situado na cidade de Engenheiro Coelho, região metropolitana de Campinas (UNASP-EC), a maior instituição educacional da rede adventista no país. No cenário internacional é uma das mais de 100 instituições de ensino superior mantidas pela IASD em países da África, América, Ásia e Europa¹⁸.

Conforme documentado no Plano de Desenvolvimento Institucional¹⁹ (PDI, 2016-2020), a fundação da instituição remonta aos anos 1915, quando teve início o funcionamento de uma escola em área rural de 145 hectares nas proximidades de Santo Amaro, na cidade de São Paulo, objetivando favorecer aos jovens uma educação missionária integral. O casal John e Augusta Böehm e o professor e pastor John Lipke, pioneiros do adventismo no Brasil, são reconhecidos

¹⁸ Disponível em: <https://www.educacaoadventista.org.br/ensino/ensino-superior/> Acesso em: 05 set. 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gxr-C6yK-n34MdLXXETDJ-zrr6plOtJQ/view>. Acesso em: 11 set. 2019.

como fundadores da instituição. Em 1942 a escola foi denominada de Colégio Adventista Brasileiro (CAB), até 1962 quando teve seu nome alterado para Instituto Adventista de Ensino (IAE).

Especificamente em relação à educação superior, em 1969 foi autorizado, pelo Ministério da Educação (MEC), o funcionamento da Faculdade Adventista de Enfermagem (FAE), precursora da educação superior adventista no Brasil e, em 1973, o da Faculdade Adventista de Educação (FAEd). Em 1979, a Faculdade Adventista de Teologia do IAE foi incorporada a outras escolas superiores adventistas de educação teológica na América do Sul (Argentina, Chile, Peru e Bolívia) formando o Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia (SALT).

Por meio de decreto municipal, ainda em 1979, a prefeitura da cidade de São Paulo desapropriou parte do terreno do IAE (mais de 80%), o que levou os administradores da instituição a comprarem, em 1983, a fazenda Lagoa Bonita, localizada em Artur Nogueira, interior do Estado, para abrigar o que foi então chamado “Novo IAE”, atual UNASP-EC²⁰.

A partir de 1985, a instituição se organizou de modo que o campus São Paulo oferecesse, preferencialmente, cursos nas áreas de Ciências Exatas, Biológicas, da Saúde e Tecnológicas; e o campus Engenheiro Coelho cursos nas áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Por Decreto Presidencial, publicado no Diário Oficial da União em setembro de 1999, foi criado o Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Desde 1991 o campus Engenheiro Coelho vem ampliando sua oferta de cursos, contando atualmente com 19 cursos de graduação²¹, nos quais trabalham 174²² professores.

Em consonância com sua identidade confessional o UNASP tem como missão “educar no contexto dos valores bíblicos para um viver pleno e para a excelência no serviço a Deus e à humanidade”; como visão “ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos”; e como lema “educar e servir” (PDI, 2016-2020). Em torno desse núcleo,

²⁰ Em outubro de 1991 Engenheiro Coelho elegeu seus primeiros vereadores e o primeiro prefeito municipal. A partir de janeiro de 1992, com a posse desses cidadãos, passa a ter administração própria, deixando de ser distrito de Artur Nogueira (Disponível em: <https://www.pmec.sp.gov.br/historia>. Acesso em: 11 set. 2019).

²¹ Os cursos são: Administração; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Contábeis; Comunicação Social – Publicidade e Propaganda; Comunicação Social – Rádio e TV; Direito; Engenharia Agrônômica; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Farmácia; História; Jornalismo; Letras/Inglês; Letras/Português; Música; Pedagogia; Psicologia; Teologia; Tradutor e Interprete (Disponível em: <https://www.unasp.br/cursos/graduacao/ec/>. Acesso em: 27 mar. 2019). O curso de Farmácia e Psicologia tiveram seu início letivo em fevereiro de 2019.

²² Informação obtida junto ao departamento de Recursos Humanos da IES, em 01 mar. 2019.

constituído na integração de aspirações educacionais e religiosas, se aglutinam projetos, discursos e ações formativas.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa 20 docentes em atuação nos cursos de graduação do UNASP-EC. Foram 11 professores e 9 professoras, entre 27 e 63 anos. Exceto um, que se identificou como cristão católico praticante (CAR), o/as demais se identificaram como adventistas do sétimo dia (ASD). Uma das participantes contou que fora criada até a adolescência com dupla religiosidade: aos sábados acompanhava o pai na igreja adventista e aos domingos acompanhava a mãe na igreja presbiteriana; embora tenha se batizado na igreja adventista aos 9 anos, continuou acompanhando a mãe até à juventude, quando mudou-se para estudar, passando, então, a frequentar somente a IASD. Segundo ela, preferiu não desagradar a mãe enquanto estava em casa, especialmente porque uma irmã mais velha havia anteriormente feito a opção de seguir a religião paterna e sua relação com a mãe sofrera algum desgaste, o qual a participante preferiu evitar.

Quadro 1: Perfil geral do/as participantes

Identificação	Sexo	Idade	Religião	Tempo de religião
Docente 1 (D1)	M	48	ASD	24 anos
Docente 2 (D2)	M	51	ASD	51 anos
Docente 3 (D3)	M	35	ASD	35 anos
Docente 4 (D4)	M	54	ASD	54 anos
Docente 5 (D5)	F	39	ASD	36 anos
Docente 6 (D6)	F	46	ASD	46 anos
Docente 7 (D7)	M	63	ASD	63 anos
Docente 8 (D8)	M	56	ASD	39 anos
Docente 9 (D9)	M	33	CAR	33 anos
Docente 10 (D10)	M	47	ASD	35 anos
Docente 11 (D11)	F	51	ASD	51 anos
Docente 12 (D12)	F	40	ASD	40 anos
Docente 13 (D13)	F	59	ASD	59 anos
Docente 14 (D14)	F	42	ASD	29 anos
Docente 15 (D15)	M	58	ASD	58 anos
Docente 16 (D16)	M	52	ASD	37 anos
Docente 17 (D17)	F	32	ASD	30 anos
Docente 18 (D18)	F	50	ASD	38 anos
Docente 19 (D19)	F	27	ASD	27 anos
Docente 20 (D20)	M	41	ASD	41 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Todos²³ os participantes têm considerável tempo de vivência religiosa, a partir de 24 anos, sendo que treze já nasceram em família filiada à religião que hoje professam. Todos os participantes incluídos neste caso consideraram seu tempo de religião equivalente a seu tempo de vida, exceto D10. Este, embora nascido em família ASD, contou seu tempo de religião a partir do batismo, que na IASD não ocorre com bebês ou crianças muito pequenas. Há também o caso de D5 e D17 cujos pais ingressaram na igreja quando ainda eram muito pequenos e por conta disso contaram seu tempo de religião a partir de então. O Quadro 1 permite uma visualização do perfil geral dos participantes à época dos EIDs.

Quadro 2: Tempo de experiência docente do/as participantes

Identificação	Tempo de docência		
	Geral	Educação Adventista	UNASP
D1	21 anos	19 anos	19 anos
D2	34 anos	34 anos	18 anos
D3	13 anos	13 anos	13 anos
D4	28 anos	28 anos	28 anos
D5	6 anos	6 anos	4 anos
D6	5 anos	3 anos	3 anos
D7	32 anos	32 anos	28 anos
D8	23 anos	23 anos	18 anos
D9	8 anos	5 anos	5 anos
D10	21 anos	21 anos	21 anos
D11	10 anos	4 anos	3 anos
D12	16 anos	16 anos	16 anos
D13	41 anos	35 anos	24 anos
D14	7 anos	7 anos	7 anos
D15	19 anos	18 anos	18 anos
D16	11 anos	11 anos	11 anos
D17	4 anos	2 ½ anos	2 ½ anos
D18	20 anos	20 anos	10 anos
D19	2 anos	2 anos	2 anos
D20	12 anos	12 anos	12 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Considerando o caráter exploratório deste estudo, estabeleceu-se como critérios de inclusão os participantes estarem atuando como docentes nos cursos superiores do UNASP-EC e o aceite para colaborar na pesquisa. O grupo que aderiu ao estudo tem experiência em docência que vai de 2 a 41 anos. Este quesito compreende a experiência profissional docente em geral, desenvolvida

²³ Unicamente por uma questão de fluidez na leitura o texto é apresentado sem o recurso à escrita gendrada, exceto no título dos Quadros. A indicação ao longo do texto do gênero do participante aparece quando pertinente.

em qualquer instituição, nível e/ou modalidade de ensino em que o participante tenha atuado como docente. Em relação à rede educacional adventista, o tempo de atuação dos participantes é de 2 a 35 anos, compreendendo também diferentes níveis de ensino. Dos 20 docentes, 13 iniciaram sua carreira nessa rede educacional, sendo que destes 8 na própria IES onde atualmente trabalham. O tempo de atuação na IES estende-se de 2 a 28 anos. Dois docentes atuam também como coordenadores de curso. O Quadro 2 oferece uma visualização da experiência docente dos participantes em termos de tempo de atuação.

Quadro 3: Perfil acadêmico do/as participantes

Identificação	Formação	Titulação/IES	Curso/s de atuação
D1	Ciências Contábeis	Mestre em Ciências Contábeis/FECAP	Ciências Contábeis, Administração
D2	Ciências Contábeis	Doutor em Educação/UNIMEP	Ciências Contábeis
D3	Engenharia Civil	Doutor em Engenharia de Estruturas/USP	Engenharia Civil
D4	Teologia e Letras ^①	Mestre em Linguística Aplicada/PUCSP	Letras, Tradutor e Intérprete
D5	Pedagogia	Especialista ^② em Psicopedagogia/UNASP	Pedagogia
D6	Letras e Pedagogia	Mestra ^③ em Educação/UNESP	Pedagogia, História
D7	Teologia	Doutor em Teologia Pastoral/UNASP	Teologia
D8	Teologia	Pós Doutor em Literatura Hebraica/USP	Teologia
D9	Biologia e Eng. Ambiental	Mestre ^④ em Engenharia Urbana/UFSCAR	Engenharia Civil
D10	Administração	Doutor em Administração/USP	Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Produção
D11	Farmácia	Mestra ^⑤ em Ciências e Tecnologia de Alimentos/USP	Farmácia, Teologia, Pedagogia, História, Engenharia Civil
D12	Letras e Tradutor e Intérprete	Mestra em Educação/UNASP	Letras, Tradutor e Intérprete
D13	Letras	Pós Doutora em Linguística Aplicada/UNICAMP	Letras, Tradutor e Intérprete, Mestrado em Educação
D14	Artes Visuais	Mestra ^⑥ em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL e em Museologia/USP	Arquitetura e Urbanismo, História, Pedagogia
D15	Administração e Teologia	Doutor em Administração/UNIMEP	Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Eng. Agrônômica, Eng. Produção
D16	Teologia e Jornalismo	Doutor ^⑦ em Ciências da Comunicação/USP	Teologia
D17	Engenharia Civil	Mestra em Estruturas e Construção Civil/UFSCAR	Engenharia Civil
D18	Pedagogia ^⑧	Doutora em Psicologia da Educação/USP	Pedagogia e Música
D19	Arquitetura e Urbanismo	Mestra em Arquitetura, Projeto e Meio Ambiente/Rochester Institute of Technology/EUA ^⑨	Arquitetura e Urbanismo
D20	Informática e Administração	Mestre ^⑩ em Administração/PUCSP	Administração

①Graduação em Música em andamento/UNASP; ②Mestrado em andamento/UNASP; ③Doutorado em andamento/UNESP; ④Doutorado em andamento/UFSCAR; ⑤Doutorado em andamento/UNICAMP; ⑥Doutorado em andamento/USP; ⑦ Segundo doutorado em andamento/UNIMEP; ⑧Graduação em Psicologia em andamento/UNASP; ⑨Reconhecido pela UFRN; ⑩Doutorado em andamento/UNICAMP.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No que se refere ao perfil acadêmico o grupo é composto por uma doutora e seis doutores, estando um deles com o segundo doutorado em andamento; seis mestras, uma com dois mestrados e três com o doutorado em andamento, e quatro mestres, dois com doutorado em andamento. Entre os outros três participantes uma docente é especialista e está com o mestrado em andamento; e uma docente e um docente são pós-doutores.

Em seu itinerário acadêmico os participantes obtiveram sua titulação em nível *stricto sensu*, no caso do mestrado, cinco em instituições públicas e quatro em privadas, sendo uma dessas a própria IES; uma docente obteve seu mestrado em instituição estrangeira, o qual foi validado no Brasil por uma instituição pública. Quanto ao doutorado, quatro se vincularam à programas de instituições públicas e três de privadas, sendo uma dessas igualmente a própria IES. Os docentes pós-doutores obtiveram sua titulação em instituições públicas; e a docente especialista na própria IES onde trabalha. O Quadro 3 sumariza o perfil acadêmico dos participantes.

3.3 Procedimentos e instrumento de coleta de dados

Segundo vários estudos (Behrens, 2011; Borges et al., 2016; INEP, 2006; Iza et al., 2014; Mockler, 2011; Leite & Ramos, 2012; Rios, 2009), a constituição da identidade docente envolve o entrecruzamento das dimensões técnica, estética, política e ética, às quais subjazem um complexo conjunto que implica o domínio de conteúdos de uma determinada área do conhecimento e de estratégias para socializa-lo, incluindo-se o uso de novas tecnologias e das chamadas metodologias inovadoras; o conhecimento de si mesmo, dos alunos, das características dos processos de ensinar e aprender e da sociedade da qual se faz parte; e o compromisso de contribuir com a construção de uma sociedade melhor pela formação de profissionais qualificados e eticamente orientados. Assume importância neste processo identitário os contornos das instituições de ensino superior onde se dá a vivência docente na medida em que nelas se articulam, ou deveriam se articular, a diversidade e a unidade constitutivos de processos formativos em nível avançado (Rios, 2009).

No caso da IES, campo empírico desta pesquisa, tais contornos são marcados pela confessionalidade adventista e sua focalização na necessidade tanto de sólida formação técnico-científica quanto de organizar a vida em torno dos preceitos bíblico-cristãos. Ou seja, há preocupação e investimento institucional no que se refere à socialização e aplicação do conhecimento acadêmico-científico e do conhecimento religioso, especialmente como revelação

de Deus na Escritura Sagrada. Esta característica institucional engendra encontros entre ciência e religião, os quais assumem feições personalizadas na experiência de cada docente.

Sendo que as relações entre ciência e religião, como se procurou delinear na introdução deste trabalho, são constituídas e constitutivas de complexidades, o foco dos EIDs entre a pesquisadora e os participantes orientou-se pela proposta de conduzir uma exploração da identidade docente nesse contexto específico. Configurou-se, nesse sentido, uma tentativa de aproximação a modos de funcionamento psíquico em campos de tensão, os quais colocam a necessidade de encontrar modos de transitar por entre fronteiras de construções identitárias estabelecidas, cada qual com sua dominância social (Hermans et al., 2017).

O processo de formação do grupo para participação no estudo teve início após aprovação dos comitês de ética em pesquisa da USP e do UNASP, respectivamente, em 17 e 27 de setembro de 2018, do projeto encaminhado à Plataforma Brasil, bem como após uma primeira elaboração do roteiro e dos materiais a serem utilizados no encontro planejado para a obtenção das narrativas. Cabe mencionar que estes – roteiro e materiais – sofreram ajustamentos ao longo dos dois encontros iniciais, no intuito de se obter narrativas tanto mais focalizadas quanto possível no objeto de estudo, que é a identidade docente em contexto confessional.

Essa é uma abertura que a abordagem hermenêutica possibilita visto compreender a realidade humana como um processo no qual os sentidos que a estruturam mudam e devem ser constantemente reconstruídos. Essa compreensão se estende à pesquisa que visa interpelar tal realidade, como é o caso da hermenêutica. Como apontou Belzen (2010) por vezes há necessidade de se esquematizar ou inventar um método à medida que o estudo está em andamento, pois o caráter empírico da pesquisa é definido por sua condução pelos fatos da experiência e pelo mundo como ele se apresenta ao sujeito.

O primeiro contato com os docentes se deu por meio de convite enviado ao endereço eletrônico, obtido mediante acesso ao site da IES. A seleção para envio do convite foi aleatória, exceto no caso de cinco professores não ASD que foram indicados por um dos participantes por solicitação da pesquisadora que havia inicialmente considerado incluir também docentes com filiação religiosa diferente da professada pela IES. Dentre estes um aceitou o convite, e os demais não deram retorno. Foram enviados vinte e oito convites no dia 28 de outubro, onze convites no dia 11 de novembro de 2018 e nove convites no dia 4 de fevereiro de 2019, totalizando 48 convites enviados para 22 professoras e 26 professores.

Considerando o caráter exploratório do estudo e a opção por uma abordagem que não focaliza a generalização dos resultados, antes busca uma aproximação compreensiva e dinâmica de um caso particular, estabeleceu-se um limite de participação de vinte docentes. Também foi tomado em consideração, para a definição desse número, o fator tempo, tanto para a realização do estudo por parte da pesquisadora, em vista dos prazos a serem cumpridos junto ao departamento que “incuba” a pesquisa, quanto para a obtenção do engajamento dos participantes em vista de sua agenda e compromissos.

Quadro 4: Cronograma dos EIDs

Participantes	Data	Duração	Local
D1	29/Out/2018	45:01	Residência
D2	31/Out/2018	1:48:48	IES
D3	04/Nov/2018	1:05:37	Residência
D4	12/Nov/2018	1:27:22	IES
D5	13/Nov/2018	1:53:47	IES
D6	14/Nov/2018	3:09:35	Residência
D7	20/Nov/2018	1:33:22	Residência
D8	23,26,27/Nov/2018	2:08:22	IES
D9	05,12/Dez/2018	1:48:19	IES
D10	06/Dez/2018	2:31:16	IES
D11	22/Jan/2019	2:43:33	Residência
D12	29/Jan/2019	1:14:21	Residência
D13	31/Jan/2019	1:51:03	IES
D14	05/Fev/2019	1:24:50	IES
D15	07/Fev/2019	2:52:03	Residência
D16	11/Fev/2019	1:27:33	IES
D17	12/Fev/2019	1:33:43	IES
D18	17/Fev/2019	1:59:08	Residência
D19	19/Fev/2019	1:55:02	IES
D20	20/Fev/2019	1:48:39	IES

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Uma vez recebido o retorno positivo do convite, foi enviado para o mesmo endereço eletrônico o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a orientação de que fizessem a leitura para se inteirarem do desenho geral da pesquisa e com a informação de que no dia do encontro vias físicas do TCLE seriam levadas para serem assinadas. Na ocasião do encontro também houve oportunidade para o esclarecimento de possíveis dúvidas surgidas na leitura prévia do TCLE (ver apêndice).

Os EIDs ocorreram entre 29 de outubro de 2018 e 20 de fevereiro de 2019, havendo um intervalo, em razão do período de recesso docente, dos dias 7 de dezembro de 2018 a 21 de janeiro

de 2019. A duração dos encontros foi de cerca de 45 minutos a três horas e o local foi escolhido de acordo com a indicação do participante, o que resultou em oito encontros na residência dos docentes e 12 nas dependências da IES. Dois participantes preferiram, em virtude de demandas de seu horário de trabalho, desmembrar o encontro em três e em duas datas, respectivamente. Nestes encontros individuais os participantes foram estimulados a refletir sobre a forma como se veem e se descrevem, considerando a multiplicidade e a multivocalidade de sua identidade docente e sua inserção num contexto confessional.

No intuito de acessar a estrutura e a organização do sistema identitário dos participantes foram utilizados os seguintes materiais em cada encontro: listas sugestivas de elementos da identidade I e II; um quadro para montagem do Repertório de Posições da Identidade Docente (RPID), um conjunto de cartões coloridos utilizados para a identificação individual dos elementos significativos da identidade, conforme escolha do participante; uma caneta.

As listas sugestivas de elementos da identidade foram inspiradas num método proposto por Hermans (2001a, 2003) para avaliação psicológica em contexto clínico, o *Personal Position Repertoire* (PPR), que combina procedimentos quantitativos e qualitativos. Para o presente estudo essas listas foram confeccionadas e adaptadas de modo a servir como ponto de partida para desencadear reflexão, ou diálogos ex/internos, levando o participante ao reconhecimento e seleção dos elementos ou componentes mais significativos de sua identidade docente, e conseqüente produção de um repertório próprio. Este repertório, por sua vez, subsidiou a construção de narrativas as quais explicitaram a variedade de posições do Eu, ou seja, a estrutura da identidade, bem como sua organização. Neste sentido, seu uso foi aplicado à um propósito diferente do originalmente previsto no PPR, atrelado mais à dimensão quantitativa, mantendo-se, ao mesmo tempo, em consonância com a proposta de seu autor que afirma que este método não foi concebido como um método padronizado, podendo ser adaptado e revisado de acordo com os propósitos e necessidades de pesquisadores e profissionais em seus contextos e circunstâncias específicas (Hermans, 2001a).

A lista sugestiva de elementos da identidade I consistiu de 41 itens iniciados pela expressão “Eu [como]...”, por exemplo, “Eu como colega”, “Eu aplicado/a nos estudos”, “Eu preocupado/a”. A lista sugestiva de elementos da identidade II consistiu de 24 itens iniciados pela expressão “Meu/Minha...”, por exemplo “Meu/Minha colega”, “Minha fé em Deus”. Estes elementos foram elaborados no sentido de refletirem alguns aspectos gerais da relação entre a realidade interna e a

externa dos docentes, considerando seu posicionamento na IES. Conforme Hermans (2001a) o principal propósito dessas listas é fornecer ao participante um número de posições com suficiente variabilidade de modo que tenha oportunidade de selecionar as que reconhece como relevantes em sua vida. Além disso, as listas são abertas à inserção de outros elementos que o participante julgue mais específicos ou mais expressivos de sua própria história e modo de vida, estimulando um diálogo para além dos limites dados pela lista original.

O RPID foi agregado à pesquisa a partir do terceiro encontro e constituiu uma elaboração posterior aos encontros 1 e 2, onde se utilizou dois cartões coloridos maiores com a identificação CIÊNCIA-RELIGIÃO num e UNASP noutro, tendo em vista reunir as posições que o docente considerava mais referidas a um ou outro domínio. Estes encontros apontaram que tal procedimento não atendia satisfatoriamente ao objetivo de tornar a multiplicidade identitária docente evidente ao participante porque criava uma representação objetiva fragmentada. Nesse sentido surgiu a ideia de que, uma vez feita a seleção dos elementos nas listas sugestivas, poderia ser mais produtivo para a interação dialógica, no nível intra e interpessoal, se o participante construísse um quadro geral que representasse sua identidade e que pudesse ser visualizado concretamente como unidade. No processo interacional este instrumento foi aludido metaforicamente como “uma foto escrita” do participante recebendo, em consonância com o background teórico, a designação de Repertório de Posições da Identidade Docente (RPID). Os encontros posteriores demonstraram que estar diante do RPID, construído pelo participante a partir das listas sugestivas de elementos da identidade e, em alguns casos, de posições por ele acrescentadas, criou a possibilidade de olhar para a própria identidade, ali representada objetivamente, abrindo um “espaço” externo e interno de reflexão sobre a forma como sua identidade docente foi se constituindo e se apresentava no momento da interação com a pesquisadora, fecundando a possibilidade de dialogar sobre ela. Deste modo, esse material se tornou desencadeador das narrativas construídas no primeiro momento dos encontros e base para os momentos subsequentes.

Além desses materiais, conforme previsto e informado no TCLE, também foi utilizado um dispositivo para gravar o encontro em áudio de modo a permitir posterior transcrição e análise das narrativas. As transcrições foram regidas pelas normas gramaticais, sendo adotado o critério de correção ortográfica com preservação da fala expressa pelo participante (Manzini, 2008; Duarte, 2004).

O roteiro elaborado para os EIDs foi inspirado na Tarefa de Articulação Dialógica (Rosa, 2009; Rosa, Duarte & Gonçalves, 2008; Rosa & Gonçalves, 2008; 2010) e se organizou em três momentos, além de um momento preliminar no qual os participantes receberam as vias físicas do TCLE para nova leitura, esclarecimento de dúvidas e assinatura, e também forneceram informações para uma caracterização geral dos participantes, conforme apresentada nos Quadros 1, 2 e 3. Como na Tarefa de Articulação Dialógica (TAD), esses encontros visaram estimular os participantes a pensar no modo como se veem e possibilitar que se descrevessem, promovendo uma espécie de excursão pelo próprio território identitário.

De modo geral, os três momentos do EID visaram: 1) a seleção e reconhecimento dos elementos mais significativos da identidade docente, levando à produção de um repertório próprio, que serviu de ponto de partida para a produção de narrativas sobre suas posições fundantes, a trajetória docente, e as motivações e desafios relativos à docência; 2) a apresentação de posições significativas nas suas especificidades, dotando cada posição de uma voz com a qual pudesse contar sua própria história e expressar as relações e diálogos que estabelecem entre si, bem como significados pessoais a elas associados; e 3) a exteriorização de diálogos que essas posições estabelecem acerca da temática que dá os contornos da IES – ciência e religião, especificamente no que se refere à figura de Deus. Esses momentos do encontro podem ser considerados como uma sequência de exercícios de pensamentos sobre si mesmo, mobilizando a reflexividade dialógica, em consonância com a concepção de self como processo reflexivo da consciência.

3.3.1 Primeiro momento do EID

O primeiro momento do EID teve três movimentos, sendo os dois primeiros focalizados predominantemente na interação dialógica intrapessoal. Inicialmente os participantes receberam as listas sugestivas de elementos da identidade docente, e foi-lhes solicitado que lessem e selecionassem aqueles elementos que consideravam mais significativos. Foi-lhes informado também que podiam incluir elementos que julgavam significativos e que não haviam sido contemplados nas listas. E que podiam, ainda, reelaborar algum item que não expressasse ou descrevesse adequadamente alguma característica importante de sua identidade. Foram acrescentados 30 elementos elaborados por quatorze docentes, em seus respectivos RPIDs. O participante D8 apresentou a posição *Eu que vejo Deus como pai* nas narrativas, mas não a incluiu

em seu RPID; ocorrendo o mesmo com D14 que mencionou o valor que atribuía a sua posição *Eu como orientadora de pesquisa* e com D17 que destacou narrativamente sua postura de exigir e motivar os alunos em vista de trabalhar com disciplinas em que há alto índice de reprovação. O participante D10 acrescentou elementos como *meu nível de exigência como professor* e *meu relacionamento com os alunos* ao elaborar suas reflexões narrativas, porém fez registro apenas da posição relacionada a este último elaborada como *Eu que me relaciono pessoalmente com os alunos*, justificando que o *Eu racional* já englobaria de algum modo a questão das exigências docentes.

Na sequência se ocuparam com a montagem de seu repertório identitário, anotando os elementos significativos selecionados nas listas em um quadro composito, assim, seu RPID. Aqui foi-lhes informado que podiam rever o movimento anterior e fazer um novo filtro de modo a excluir posições inicialmente selecionadas e/ou incluir posições que na primeira leitura ficaram de fora. Este movimento, juntamente com o anterior, buscou estimular o reconhecimento da multiplicidade de posições envolvidas com a identidade docente. Ao finalizarem a montagem do RPID foi-lhes solicitado olhar para o quadro e elaborar uma reflexão sobre o quão representativo de si se afigurava.

Neste movimento foi contemplada a interação dialógica com a pesquisadora, em que emergiram as narrativas sobre posições anteriores que contribuíram e/ou ainda contribuem para sua identidade profissional como se configura hoje, a trajetória docente, as motivações, alegrias e dificuldades colocadas por esta identidade. O intuito foi a obtenção de uma visão mais geral da identidade docente representada no RPID. Para finalizar foi solicitada uma reflexão sobre a vivência desse primeiro momento de encontro do docente participante com sua multiplicidade identitária e as experiências que a constituem e a dinamizam.

3.3.2 Segundo momento do EID

O segundo momento do EID também se estruturou em três movimentos. Primeiramente, tendo em vista focalizar as especificidades das posições da identidade docente e suas interações, foi solicitado ao participante que as anotasse em pequenos cartões coloridos, sendo uma posição para cada cartão. Para essa tarefa foi dada ao participante a opção de manter todas as posições que já constavam em seu RPID, individualizando-as agora de modo a focalizar suas especificidades. E

foi dada também a opção de fazer uma nova seleção e filtragem das posições elencadas de modo a destacar aquelas que julgava as mais expressivas de si dentre as já listadas como significativas. A intenção desse enunciado era levar o participante a uma reflexão sobre o que era, de fato, mais estruturante em sua identidade docente.

O segundo movimento consistiu num convite a um exercício de imaginação. A noção de imaginação desempenhou papel central na teorização do self dialógico, sendo compreendida como capacidade para o ordenamento da experiência a partir do uso metafórico de esquemas de imagens. Tal compreensão implica a interdependência corpo-mente, visto que imaginar é uma possibilidade dada a partir de um esquema de imagem básico que emerge primeiramente da forma do próprio corpo, como parte do mundo físico-espacial, sendo, então, figurativamente desenvolvido como uma estrutura de significado nos níveis mais abstratos da cognição (Hermans, 2004)²⁴. O participante foi convidado a imaginar que cada posição de sua identidade anotada nos cartões coloridos era um personagem do filme de sua vida docente e que cada personagem tinha sua própria história e voz. Agora, então, esses personagens entrariam no palco e se apresentariam.

Isso conduziu ao terceiro movimento que foi a apresentação propriamente dita de cada “personagem” ou posição considerada significativa para a identidade docente. Foi solicitado ao participante que desse uma voz a cada personagem/posição de modo que pudesse contar como era, quais seus interesses, atividades, peculiaridades, dificuldades, desafios, preferências, e como interagira com as demais posições do repertório identitário. Ao final desse momento foi solicitada uma reflexão sobre os impactos desse conjunto de posições e suas interações para a identidade docente no contexto confessional.

3.3.3 Terceiro momento do EID

Uma vez que as posições foram elencadas (primeiro momento) e apresentadas (segundo momento), chegou-se ao terceiro e último momento que, como os anteriores, também foi

²⁴ O autor menciona o “esquema da verticalidade” que emerge da estrutura verticalizada de nosso corpo, o qual usamos como um sentido de orientação no mundo, inclusive para organizar nossa compreensão mais abstrata. Por exemplo, na estimativa de quantidades, compreendemos quantidade em termos de verticalidade; por isso dizemos que os preços estão subindo, que o número das publicações se mantém alto, que os investimentos estão em queda, etc. Inconscientemente assumimos que *mais é para cima*, ou seja, usamos a estrutura verticalizada de nosso corpo aplicando-a para nossa compreensão mental, mesmo não havendo nenhuma razão intrínseca para considerarmos que *mais deve ser para cima* (Hermans, 2004).

organizado em três movimentos. No primeiro movimento se solicitou ao participante que formasse duplas com as posições registradas nos cartões coloridos, de modo que elas, ainda pensadas como personagens, pudessem conversar entre si. Considerando o contexto institucional confessional os diálogos versariam sobre ciência e Deus e as relações que estabelecem entre si. Para esse exercício o participante foi deixado livre para movimentar espacialmente as posições e organizá-las do modo que considerasse apropriado, sendo-lhe fornecido algumas questões sugestivas que poderiam nortear os diálogos, tais como: a) o que uma posição falaria para a outra sobre ciência e Deus?; b) elas concordariam ou discordariam entre si?; c) alguma posição falaria mais alto ou monopolizaria o diálogo?; d) como elas poderiam resolver suas possíveis diferenças?

No segundo movimento foi solicitado que o participante verbalizasse os diálogos elaborados pelas posições a partir de suas perspectivas específicas e de acordo com a organização por ele estabelecida. Aqui foi considerada a importância da noção de voz para a TSD (Hermans, 2001a). Neste sentido as declarações dos participantes ao contarem sobre suas experiências e refletirem sobre alguns aspectos relevantes de sua trajetória docente e os diálogos estabelecidos pelas posições de Eu sobre a temática ciência e Deus foram acolhidas em sua formulação original de modo a serem ouvidas como se manifestaram naquela realidade institucional e na particularidade de cada participante.

No terceiro movimento foi solicitado que o participante refletisse sobre possíveis percalços de sua opção científica e religiosa no contexto da IES; também sobre que posições mudariam, se manteriam ou emergiriam caso fosse trabalhar numa IES não confessional.

3.4 Procedimentos de análise

A análise se debruçou sobre os dois eixos que nortearam o estudo da identidade docente confessional e a partir dos quais significados são construídos: a estrutura, em termos de quantidade e variedade das posições identitárias – multiplicidade; e a organização em termos das dinâmicas que se desenvolvem no self dialógico – multivocalidade. Desse modo, inicialmente foi empreendida uma aproximação às posições que estruturam o sistema identitário, mediante a categorização das posições elencadas pelos participantes na composição dos RPIDs, para em seguida se proceder a análise das dinâmicas intrapessoais que o organizam. A fim de capturar nuances da estrutura e organização do sistema identitário se optou por dividir os participantes em

três grupos conforme seu tempo de docência, sendo grupo 1, até 10 anos; grupo 2, até 20 anos; e grupo 3, acima de 20 anos de trajetória docente.

A definição das categorias e dos grupos teve em vista visualizar o conjunto geral de posições que estrutura o self, identificando aquelas que são comuns aos três grupos, as específicas e as acrescentadas a critério de cada participante. Este procedimento se ancora na visão de que as posições do Eu funcionam como partes de uma estrutura que se organiza e reorganiza continuamente, ao invés de como agentes separados; e que elas são produtos de um desenvolvimento ao longo da vida, podendo estar mais ou menos arraigadas no sistema self e, em alguns casos, adquirirem uma qualidade de permanência (Hermans, 2001a). É nesta estrutura dinâmica que se produzem relações e sentidos que configuram a identidade. A multiplicidade de posições que estrutura o self requer uma organização na qual uma posição, ou um conjunto delas, pode se tornar mais importante ou mais dominante em diferentes contextos e momentos da vida (Hermans, 2006).

Para acessar esta organização partiu-se da metáfora do teatro que destaca a natureza espacial do self dialógico, bem como o encontro e a interação entre diferentes personagens/posições em que se produzem tensões, conflitos e contradições, entendidas como características intrínsecas do funcionamento saudável do self (Hermans, 2006). Também foi útil o recurso a quatro binômios que representam teoricamente a base das dinâmicas entre as posições de identidade, como dois lados do mesmo processo, a saber: monólogo-diálogo, assimetria-simetria, conflito-ambivalência, estabilidade-mudança (Rosa, 2009).

No nível conceitual monólogo-diálogo são considerados qualitativamente diferentes enquanto de um ponto de vista analítico podem ser descritos como representando diferentes graus num continuum. Por exemplo, no caso em que duas partes estão envolvidas numa troca na qual se tenta dominar ou “ganhar” a discussão, não escutando cuidadosamente um ao outro, não tomando ciência de mal entendidos que possam estar ocorrendo e, conseqüentemente, não fazendo nenhum esforço para corrigi-los, nem se permitindo aprender de tal “troca”, há um movimento para a extremidade monológica do continuum. Já no caso em que a interação se caracteriza pelo ouvir o ponto de vista um do outro, por permitir espaço para que cada um expresse suas experiências e pontos de vista específicos, pela motivação de descobrir possíveis mal entendidos, com capacidade e disposição para corrigi-los e para aprender a partir dessa troca, o encontro move-se para a extremidade dialógica do continuum. Entre estes polos opostos existem muitas situações nas quais

a interação mostra uma mistura de elementos dialógicos e monológicos. A análise do diálogo e do monólogo em termos de variações num continuum não somente tem a vantagem de levar em conta circunstâncias restritivas, mas também está de acordo com a natureza posicional das relações dialógicas. Ou seja, algumas posições parecem ter a tendência de mover a troca para o polo monológico do continuum, enquanto outras a trazem para o polo dialógico. Posições pessoais e sociais fazem combinações que tem implicações imediatas para seu lugar no continuum e para seus movimentos nele (Hermans & Gieser, 2012).

O binômio assimetria-simetria é inerente à constituição da identidade quando se parte de uma compreensão do self como aberto e estendido, o que significa que o Outro, sejam indivíduos ou grupos, é visto como parte intrínseca de sua configuração. Essa abertura para a diversidade de perspectivas trazidas pelo Outro, transforma o self num espaço de coabitação da multiplicidade, onde podem ser estabelecidas interações (dialogicidade) que, por sua vez, demandam a ativação de um sistema de regulação regido por hierarquias. Distinções presentes na sociedade, tais como os opostos sociais: homem *versus* mulher, jovem *versus* idoso, negro *versus* branco, se refletem na organização hierárquica do self. Mediante tal organização o self elabora uma resposta a estes opostos que se colocam na relação entre as pessoas, a qual pode variar consideravelmente dentro de um amplo escopo que vai da conformidade à não conformidade e do acordo ao desacordo. Os diálogos no self podem tomar a forma de proposta-avaliação/decisão, no sentido de que uma parte faz a proposta e a outra faz a avaliação e decide pela acolhida ou descarte da proposta (*proposals-disposals dialogues*). Enquanto este processo for fluente e recíproco haverá um funcionamento bastante simétrico nos diálogos internos; no entanto quando uma parte do self não faz uma proposta, antes dá uma ordem, assumindo posição de dominância, suprime ou silencia outras partes, instalando a assimetria. A dominância relativa é típica de formas de comunicação inter e intrapessoal, na medida que uma voz é mais forte, mais alta e mais influente que outras. Quando uma voz (ou um conjunto de vozes) domina muito fortemente, tornando-se suprema, a ponto de não dar oportunidade às demais de expressarem seus pontos de vista os diálogos se tornam em monólogos, denotando um nível de rigidez na organização hierárquica do self, à qual se opõe à uma hierarquia dinâmica e funcional (Hermans, 2012b, Hermans et al., 2017).

O binômio conflito-ambivalência aponta mais uma nuance resultante da característica do self dialógico de abrigar um conjunto de posições pessoais e sociais que se comportam como personagens num filme, envolvidos em processos de perguntas e respostas, acordos e desacordos,

conflitos e lutas, negociações e integrações. A emergência de conflitos e ambivalências se acentua no contexto contemporâneo que tende a promover o aumento do número e da heterogeneidade das posições identitárias, conduzindo a criação de campos de tensão no self. Na perspectiva da TSD esses campos têm potencial de desencadear tanto oportunidades, seja para o desenvolvimento da adaptabilidade, a melhoria da saúde psicológica e a promoção da criatividade, quanto riscos, que podem envolver confusão identitária, problemas de saúde e perda da autoestima (Hermans et al., 2017). Em sua experiência pessoal Hermans (2012a) aponta que tensões e conflitos funcionam como um incentivo para continuar explorando o campo da ciência e da espiritualidade.

Quanto ao binômio estabilidade-mudança também resulta da multiplicidade e multivocalidade inerente ao self. O suporte mútuo e coexistência harmoniosa entre as posições de identidade, leva a momentos de estabilidade no self, em que se preservam espaços de criatividade porque não há necessidade de existir uma coesão concordante permanente. Esta característica dinâmica distingue estabilidade de situações extremas de estagnação ou rigidez. Já a mudança resulta de estar o self sujeito a modificações no tempo e no espaço demandando processos de posicionamento e reposicionamento que podem incluir elaboração, dissolução, comparação e consolidação de diferentes relações e perspectivas, a partir de uma ampla variedade posições (Rosa, 2009).

A partir desses desenvolvimentos se organizou a seguinte sequência para proceder à análise da organização do self: a) identificar pares dialógicos postos em interação; b) observar em cada dinâmica intrapessoal: 1) se as partes entram em diálogo ou se estabelecem um monólogo (presença de monólogo-diálogo); 2) se o encontro é caracterizado por simetria ou assimetria (presença de hierarquias); 3) se estabelecem relações de conflito ou ambivalência (presença de tensões); 4) se há movimentos de estabilidade ou de mudança (presença de rigidez-flexibilidade).

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A identidade docente pode ser vista como processo permanente e complexo, fortemente atrelado à cultura e às necessidades de um dado contexto histórico, envolvendo a aquisição de certos quesitos por meio e ao longo da formação inicial, inserção e experiências no contexto de trabalho, e da formação continuada com a mobilização de um corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (Iza et al., 2014). Trata-se de um percurso interpelado por discursos veiculados no âmbito das políticas públicas e das mídias em geral, cujos enunciados sobre educação e sobre docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico quanto à formação e as instituições formativas com seus agentes, autorizando expectativas sociais que produzem um modo de ser visto e se ver, ser docente e atuar (Garcia, Hypolito & Vieira, 2005). Tal construção demanda interlocuções em nível inter e intrapessoal para elaborar os diferentes conteúdos disponíveis e responder às demandas que se apresentam e se atualizam, conduzindo processos de auto e hetero transformação.

De acordo com a TSD a identidade é constituída como uma “mini” sociedade habitada por posições do Eu (*I-positions*) dotadas de voz para falar a partir de suas próprias perspectivas, enquanto se articulam na construção dos significados de cada experiência de vida e na atualização constante do sentido da identidade (Hermans, 2002). Esta concepção implica diálogos internos entre vozes pessoais e coletivas os quais se dão no contexto de constelações de poder específicas, no qual tais vozes emergem e são ativadas, demandando negociações dos diferentes elementos identitários (Buitelaar & Zock, 2013).

Nesta pesquisa focalizou-se a identidade docente no contexto de uma IES confessional com atenção ao conjunto de posições identitárias que os participantes consideram constitutivas de si ao se pensarem e se descreverem e como elaboram a interação entre tais posições. Mediante os EIDs foram convidados a refletir sobre sua experiência docente e sobre os modos como as diferentes posições se apresentam e se relacionam, especialmente ao fazerem frente às interpelações advindas dos campos da ciência e da religião, pelos quais transitam, em alguma medida, ao longo de sua formação e vivência profissional.

A fim de capturar nuances da estrutura e organização desses sistemas identitários os participantes foram divididos em três grupos conforme seu tempo de docência. O grupo 1 foi

composto por docentes com até 10 anos de atuação; o grupo 2, com até 20 anos; e o grupo 3, acima de 20 anos de trajetória docente.

O grupo 1 foi constituído por sete participantes, sendo um do sexo masculino. Quanto à filiação religiosa o participante é CAR; as participantes são ASD, quatro nascidas em família adventista, uma batizada na adolescência com a mãe e o irmão, e uma crescida em família com dupla religiosidade, sendo o pai ASD, religião à qual se filiou na juventude. Dos sete participantes quatro não tiveram passagem por instituições adventistas durante seu percurso formativo, uma fez todo seu percurso formativo em instituição adventista e duas tiveram passagens pela educação adventista em regime de internato, sendo uma no ensino médio e outra no superior. Em nível de pós-graduação, cinco participantes fizeram seus estudos em instituições públicas, uma na própria IES e uma em instituição estrangeira, com diploma validado no Brasil por instituição pública. Quatro participantes a princípio não tinham planos de se tornar docentes, dois se interessaram pela carreira quando estavam no Ensino Médio e uma já adulta, após ter filhos. Quanto à atuação profissional dois trabalham no curso de Engenharia Civil; duas em Arquitetura e Urbanismo, uma das quais também em História e Pedagogia; duas atuam no curso de Pedagogia, uma das quais também no curso de História; e uma em Farmácia, Teologia, Pedagogia, História e Engenharia Civil.

O grupo 2 foi constituído por seis participantes, sendo duas do sexo feminino. Quanto à filiação religiosa todos são ASD, quatro nascidos em família adventista e dois conheceram o adventismo e foram batizados na adolescência. Dos seis participantes cinco passaram por instituições adventistas em algum momento de seu percurso formativo, sendo que três mencionaram sua passagem pelo internato, em nível de ensino médio e superior, no caso de dois, incluindo a própria IES. Em nível de pós-graduação, três fizeram seus estudos de doutorado em instituições públicas, uma fez mestrado na própria IES, um fez mestrado em instituição adventista nos EUA e doutorou-se em instituição nacional de outra confessionalidade, e outro fez mestrado em instituição de outra confessionalidade e está com doutorado em andamento em IES pública. Quatro participantes a princípio não pensavam em seguir carreira docente, uma se interessou na adolescência e uma desde a infância tinha o desejo de ser professora. Em termos de atuação profissional, uma leciona nos cursos de Letras e Tradutor e Intérprete; e a outra nos cursos de Pedagogia e Música; um no curso de Engenharia Civil; um no curso de Teologia; um no curso de

Administração; e um nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Engenharia Agrônômica e Engenharia de Produção.

O grupo 3 foi constituído por sete participantes, sendo uma do sexo feminino. Quanto à filiação religiosa todos são ASD, cinco nascidos em família adventista e dois conheceram o adventismo e foram batizados na juventude. Dos sete participantes seis passaram por instituições adventistas em algum momento de seu percurso formativo, sendo que cinco mencionaram sua passagem pelo internato, em nível de ensino médio e superior, no caso de um, incluindo a própria IES. Em nível de pós-graduação, dois fizeram seus estudos de pós doutorado em instituições públicas, sendo que um fez doutorado em instituição adventista nos EUA; dois fizeram doutorado em instituições confessionais, sendo uma a própria IES, e um fez em instituição pública; um fez mestrado em instituição de outra confessionalidade e um fez em instituição privada não confessional. Cinco participantes a princípio não pensavam em seguir carreira docente, dois desde crianças se viam como professores. Em termos de atuação profissional, a docente atua nos cursos de Letras, Tradutor e Intérprete e Mestrado Profissional em Educação; um docente atua também nos cursos de Letras e Tradutor e Intérprete; três atuam no curso de Ciências Contábeis, destes dois lecionam também no curso de Administração e um ainda em Engenharia da Produção; dois lecionam no curso de Teologia.

4.1 Repertório de Posições da Identidade Docente (RPID)

Considerando que o self se estrutura numa quantidade e variedade de posições do Eu, que emergem, se desenvolvem e são ativadas/desativadas conforme demandas contextuais, inicialmente os participantes identificaram as posições que percebiam como desempenhando papel significativo na sua identidade docente, compondo o Repertório de Posições da Identidade Docente (RPID). Uma vez montado o RPID e a partir dele os participantes elaboraram narrativas relativas às bases constitutivas de sua identidade docente, bem como acerca de sua trajetória, motivações, alegrias e dificuldades na docência. Estas narrativas serviram à expressão por parte dos participantes dos contornos mais específicos de seu RPID, enquanto criavam um cenário dialógico para a apresentação das relações entre as posições, perspectivando uma aproximação das dinâmicas intrapessoais. Deste modo foi possível obter uma visão geral do sistema identitário em estudo em termos de sua estrutura, com nuances da organização de cada grupo de participantes.

No total os três grupos de participantes destacaram um conjunto de 88 posições do Eu significativas para seu sistema identitário. Estas foram agrupadas em duas categorias: posições pessoais e posições sociais. Estas últimas, por sua vez, se subdividiram em cinco grupos: posições familiares, posições acadêmicas, posições profissionais, posições religiosas e posições na fronteira ciência-religião. Note-se que estas categorias e grupos se co-constituem, dada a interpenetração das instâncias individuais e socioculturais, de modo que expressam aqui uma estratégia de sistematização dos achados da pesquisa. O quadro 5 permite visualizar o conjunto das posições componentes dos RPIDs de cada grupo, por categoria, mostrando aquelas que atravessam os três grupos, as que são referidas a grupo(s) específico(s) e as que os participantes elaboraram e acrescentaram; também é indicado em cada grupo o número, entre parênteses, de participantes que selecionou a posição.

4.1.1 Posições pessoais

Essas posições do Eu se situam no âmbito das características particulares dos indivíduos, expressando modos de lidar com as demandas e contingências da vida. Foi considerado o sentido atribuído pelo participante na narrativa. No caso das posições acrescentadas foi preservada a elaboração escrita do participante.

Na montagem de seus RPIDs os participantes anotaram um conjunto de 27 posições pessoais que integram sua identidade docente, sendo 18 selecionadas das listas sugestivas oferecidas pela pesquisadora e 9 elaboradas e acrescentadas por eles.

4.1.2 Posições sociais

São posições do Eu relativas aos diferentes papéis sociais vivenciados pelos indivíduos nos variados contextos pelos quais transitam ao longo da vida. Foram subdivididas em cinco grupos, a saber, posições familiares, acadêmicas, profissionais, religiosas e na fronteira ciência-religião. Na montagem de seus RPIDs os participantes anotaram um conjunto de 61 posições sociais componentes da sua identidade. Foi considerado o sentido atribuído pelo participante na narrativa. No caso das posições acrescentadas foi preservada a elaboração escrita do participante.

Quadro 5: RPID, por categoria e por grupo

CATEGORIAS	GRUPO 1 (7)	GRUPO 2 (6)	GRUPO 3 (7)
POSIÇÕES PESSOAIS	Eu como pensador/a (7) Eu comprometido/a (5) Eu amigável (5) Eu como questionador/a (5) Eu sonhadora (5) Eu racional (4) Eu independente (3) Eu reservada (3) Eu preocupada (2)	Eu comprometido/a (6) Eu amigável (5) Eu racional (4) Eu como pensador/a (3) Eu como questionador/a (3) Eu independente (3) Eu preocupado/a (3) Eu reservada (2) Eu sonhador (1)	Eu comprometido/a (6) Eu como pensador/a (6) Eu racional (5) Eu independente (5) Eu amigável (4) Eu como questionador/a (4) Eu preocupado/a (3) Eu reservado (3) Eu sonhador (2)
	Eu dominadora (1) Eu que tem pouca força de vontade (1)	Eu que busca reconhecimento (4) Eu submissa (1) Eu vulnerável (1)	Eu que busca reconhecimento (2) Eu dominadora (1) Eu culpado (1) Eu desapontado (1) Eu solitário (1) Minhas culpas (1)
	Eu ansiosa* Eu comunicativa e expressiva*	Eu que procuro fazer melhor* Minha satisfação e realização pessoal*	Eu ansioso* Eu solidário* Eu que tem muita resiliência e senso de superação* Eu que acredito na possibilidade de mudança e restauração* Eu que busca praticar o que descobre sobre saúde do corpo e da mente*
POSIÇÕES FAMILIARES	Minha família (4)	Minha família (5) Meu casamento*	Minha família (6)
POSIÇÕES ACADÊMICAS	Eu aplicado nos estudos (6) Eu como estudante (5) Meus estudos e pesquisas (4) Minha motivação para os estudos e pesquisas (4) Eu animado com meus projetos de pesquisa (4) Minha visão de ciência (2) Eu que prefere explicações científicas (2)	Eu aplicado nos estudos (6) Meus estudos e pesquisas (6) Minha motivação para os estudos e pesquisas (5) Eu como estudante (5) Eu animado com meus projetos de pesquisa (4) Minha visão de ciência (3) Eu que prefere explicações científicas (1)	Minha motivação para os estudos e pesquisas (4) Eu animado com meus projetos de pesquisa (4) Eu aplicado nos estudos (3) Meus estudos e pesquisas (3) Minha visão de ciência (3) Eu como estudante (1) Eu que prefere explicações científicas (1)
	Minha fé na ciência (2)	Minha fé na ciência (2) Eu que tem dificuldade de produzir e publicar conteúdos acadêmicos (1)	Eu que tem dificuldade de produzir e publicar conteúdos acadêmicos (2) Eu relaxado nos estudos (1)
	Eu que busca conhecimento*		Eu que busca conhecimento* Eu que busca conhecer sobre saúde do corpo e da mente* Eu que busca continuar a pesquisar e a escrever*
POSIÇÕES PROFISSIONAIS	Eu como docente (7) Eu satisfeito/a por trabalhar no UNASP (6) Minha profissão docente (5) Meu trabalho na faculdade (4) Minha identificação com a filosofia de educação adventista (4) Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade (4) Eu interessado nas atividades religiosas da faculdade (4) Meu compromisso com as exigências acadêmicas (3) Meu envolvimento nos projetos evangelísticos da faculdade (3) Meu envolvimento nos projetos sociais da faculdade (2) Minha trajetória docente (2) Eu como colega (2) Meu amigo especial na faculdade (1) Meu aluno brilhante (1)	Eu como docente (6) Meu trabalho na faculdade (6) Minha profissão docente (6) Meu compromisso com as exigências acadêmicas (6) Minha identificação com a filosofia de educação adventista (6) Eu satisfeito/a por trabalhar no UNASP (5) Eu interessado nas atividades religiosas da faculdade (5) Eu como colega (5) Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade (4) Minha trajetória docente (4) Meu envolvimento nos projetos evangelísticos da faculdade (3) Meu amigo especial na faculdade (2) Meu aluno brilhante (2) Meu envolvimento nos projetos sociais da faculdade (1)	Eu como docente (7) Meu trabalho na faculdade (7) Meu compromisso com as exigências acadêmicas (7) Minha identificação com a filosofia de educação adventista (6) Minha profissão docente (6) Minha trajetória docente (5) Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade (4) Eu satisfeito/a por trabalhar no UNASP (4) Eu interessado nas atividades religiosas da faculdade (3) Meu envolvimento nos projetos sociais da faculdade (3) Meu amigo especial na faculdade (3) Meu envolvimento nos projetos evangelísticos da faculdade (2) Meu aluno brilhante (2) Eu como colega (1)
	Meus colegas (2) Meu esforço para me tornar professora no UNASP (1)	Meus colegas (3)	Meu esforço para me tornar professor no UNASP (1) Meu lugar favorito no trabalho: sala de aula (2)
	Eu interessada na aprendizagem dos meus alunos* Eu preocupada com o bem-estar emocional dos alunos*	Eu que busca reconhecimento como um feedback positivo* Eu que busco resolver problemas do curso* Eu que procuro ouvir os alunos para melhorar minha docência* Minha vontade de praticar o que ensino* Meus alunos*	Eu que me sinto um pouco apático e desmotivado onde trabalho* Meu momento de tranquilidade e produção: meu escritório em casa* Minha preocupação/esforço para o desenvolvimento dos alunos* Minha preocupação/esforço para que os alunos sigam a revelação* Eu que me relaciono pessoalmente com os alunos*
POSIÇÕES RELIGIOSAS	Minha fé em Deus (7) Eu que tem Deus como amigo (6) Eu satisfeito/a com Deus (6) Eu como crente em Deus (6) Eu espiritual (6) Eu que creê que a vida tem propósito (5) Eu interessado no conhecimento religioso (5) Eu como religioso (4) Minha visão de Deus (3) Eu que prefere as explicações religiosas (2)	Minha fé em Deus (6) Eu como crente em Deus (6) Eu que creê que a vida tem propósito (6) Eu que tem Deus como amigo (5) Eu satisfeito/a com Deus (5) Eu espiritual (5) Minha visão de Deus (5) Eu como religioso (4) Eu interessado no conhecimento religioso (4) Eu que prefere as explicações religiosas (4)	Minha fé em Deus (7) Eu que tem Deus como amigo (6) Eu satisfeito/a com Deus (6) Eu que creê que a vida tem propósito (6) Minha visão de Deus (6) Eu como crente em Deus (5) Eu como religioso (5) Eu interessado no conhecimento religioso (5) Eu espiritual (4) Eu que prefere as explicações religiosas (1)
POSIÇÕES NA FRONTEIRA CIÊNCIA E RELIGIÃO	Eu que acredito mais na ciência que na religião Eu acredito no conhecimento científico, mas aceito a sobreposição da fé acima de questões humanas*	Meu ministério na igreja* Eu interessado nas explicações científicas, mas preferindo o conhecimento religioso* Minha fé na ciência subordinada à minha fé em Deus* Minha fé na ciência enquanto convergente com os princípios bíblicos*	Eu que prefere as explicações bíblicas*

Os números entre parênteses indicam a quantidade de participantes que incluíram a posição em seu RPID; ■ posições comuns aos três grupos; *posições elaboradas e incluídas pelos participantes.

Quanto às posições sociais/familiares foi destacada por todos os participantes a posição *Minha família*, especificando-se nas narrativas figuras familiares, como pai, mãe, irmãos, avós, tios e tias, esposo, esposa e filhos, e suas conexões com a constituição identitária. Também foi acrescentada por uma participante (grupo 2) a posição *Meu casamento*.

As posições sociais acadêmicas se referem às vivências no universo acadêmico referido tanto ao exercício profissional quanto ao percurso de formação educacional. Os participantes apontaram 13 posições acadêmicas, sendo dez selecionadas das listas sugestivas e três elaboradas e acrescentadas por eles.

As posições sociais profissionais estão diretamente ligadas ao trabalho dos docentes na IES. Na montagem de seus RPIDs os participantes anotaram um conjunto de 29 posições profissionais com papel significativo na sua identidade docente, sendo 17 selecionadas das listas sugestivas e 12 elaboradas e acrescentadas por eles.

As posições sociais religiosas estão ligadas ao âmbito da experiência com Deus e com a religião. Na montagem de seus RPIDs os participantes anotaram um conjunto de 12 posições religiosas importantes para sua identidade docente, sendo 10 selecionadas das listas sugestivas e 2 elaboradas e acrescentadas por eles.

Quanto ao grupo de posições sociais maiormente elaboradas pelos participantes e incluídas em seu RPIDs, foi composto por aquelas que expressam posicionamento em relação aos campos da ciência e religião. Neste caso apenas uma posição foi selecionada das listas sugestivas; as demais foram acrescentadas pelos participantes, sendo preservada sua elaboração escrita. Na montagem de seus RPIDs os participantes anotaram um conjunto de 5 posições na fronteira ciência-religião importantes para sua identidade, sendo uma selecionada das listas sugestivas por um participante e quatro elaboradas e acrescentadas por três deles.

De modo geral, os participantes consideraram que o RPID representava satisfatoriamente um recorte do que podiam pensar/lembrar naquele momento e a partir da abordagem feita. Na qualidade de recorte da sua identidade o RPID tanto os refletia quanto os mobilizava no sentido de possíveis ajustes. Os excertos abaixo pretendem exemplificar nuances dessas percepções.

Pesquisadora: “*olhando para esse quadro que você montou, você pensa que ele expressa/reflete bem você como docente do UNASP-EC?*”

Grupo 1: “deixa eu ver... é, acho que é isso, acho que retrata de fato as coisas que têm a ver com a minha identidade enquanto pessoa e nesse relacionamento com a minha profissão, com a minha função docente”.

Grupo 1: “acho que sim; acho que me caracteriza também a forma como eu motivo os alunos, como os incentivo e oriento a pegarem firme nos estudos, porque as disciplinas com as quais trabalho têm um índice de reprovação muito grande”.

Grupo 2: “eu acredito que sim, a despeito disso aqui estar bem recortado; ele [o RPID] envolve muito mais coisa do que o que está aqui, mas como o seu interesse aqui é entre o religioso e a profissão, então acho que está bem representado, mas, por exemplo, questão de metodologias de pesquisa, ferramentas de ensino; a profissão abrange muitas outras coisas”.

Grupo 2: “sim, reflete; talvez eu não esteja olhando aqui alguns detalhes que se a gente fosse gastar mais tempo pensando, refletindo, aparecesse, mas do que você expôs aqui e do que eu pude lembrar, reflete sim”.

Grupo 3: “veja bem, para poder responder totalmente a pergunta eu teria que pensar um pouco mais sobre isso aqui; nesse momento, olhando, eu acredito que sim, me representa bem, pelo menos dentro dos parâmetros que estão colocados aqui, acredito que sim, me representa, no geral”.

Grupo 3: “expressa, só que talvez eu reelaboraria a questão de animada, não estou mais tão animada, talvez pelo tempo já trabalhando, estou um pouco cansada [...]”

Segundo Hermans (2001a) é uma característica particular do self dialógico combinar continuidade e descontinuidade, visto que as diferentes posições do Eu estão continuamente fazendo movimentos tanto em direção à unidade quanto em direção à multiplicidade. Tal dinamismo põe em evidência a complexidade envolvida na tentativa de apreender, apresentar ou mesmo (auto)descrever a identidade enquanto fenômeno psicossocial atravessado por múltiplas determinações, sujeita a demandas e contingências contextuais e temporais. A identidade pode se apresentar de um determinado modo, aqui e agora, ao mesmo tempo em que há sempre outros elementos que podem passar a integrá-la e redesenhá-la, num processo ininterrupto.

4.1.3 Regularidades/peculiaridades nos RPIDs

O recurso à montagem dos RPIDs e a produção de narrativas a partir deles permitiu apreender regularidades/peculiaridades a eles subjacentes. A díade regularidade/peculiaridade foi adotada pelo entendimento de que expressam diferentes nuances do mesmo processo, na medida em que as regularidades observadas ensejaram também peculiaridades. Pretende-se com este recurso tentar manter em evidência o caráter dinâmico do fenômeno investigado. Todavia se reconhece que a realidade, ainda que abordada em somente alguns de seus aspectos, é demasiadamente complexa, não sendo possível capturá-la completamente mediante o uso de

quaisquer conceitos. Estes podem ser considerados como simplificações que promovem uma redução dessa complexidade, expressando uma tentativa de aproximação e inteligibilidade (Resende, 2017).

4.1.3.1 Padrão de positividade

Em consonância com o background teórico (Hermans, 2001a, Hermans, 2001b, Hermans & Gieser, 2012) que aponta a natureza contextualizada das posições de identidade, entende-se que a caracterização de uma posição como “positiva” ou “negativa”, se for cabível, é relativa a sua pertinência numa determinada situação. Este aspecto foi capturado por uma das participantes quando comentou *“olha, eu acho que mesmo as posições que podem ser vistas como uma grande qualidade, tudo isso é muito tênue, porque as vezes algo que nos traz muita segurança, acabamos abusando e a coisa desanda”* (grupo 2). Guardada essa ressalva foi observada uma regularidade no processo de elaboração dos RPIDs no que se refere à seleção das posições identitárias, que privilegiou, em todas as categorias e por todos os grupos, aquelas que expressavam conteúdos e afetos com teor geral mais positivo.

Neste sentido houve um padrão de positividade que foi atribuído a um conjunto de fatores, dentre os quais se destacaram aqueles relativos à percepção de si:

“eu me considero um indivíduo positivo [...] e tenho uma personalidade mais tranquila”; “eu sou uma pessoa muito positiva”; “eu não sou negativista”; “eu percebo em mim algo que acho até meio paradoxal, eu me considero uma pessoa pessimista [...] mas acho que não sou mal-humorado”; “isso reflete minha autoestima, a minha segurança”; “eu sou bastante racional [...] no sentido de que não foco no problema, na dificuldade, necessariamente, eu vou olhar para a solução”; “eu tenho uma perspectiva muito boa em relação a ciência, tenho uma perspectiva muito boa em relação a religião, uma perspectiva muito boa em relação a crer, a ter fé”; “olha, nós estamos aqui lidando com a questão docente no UNASP, quando penso na profissão, no exercício dela, eu não penso muito nessa dimensão mais da intimidade, para mim permanece mais o lado da racionalidade, sabe, da objetividade das coisas”.

Esse padrão de positividade também foi atribuído a fatores relativos à percepção da situação atual:

“isso significa que eu estou contente no local onde estou, estou contente com a minha posição de trabalho, estou contente com a minha família, contente com a minha religião; acho que estou satisfeito profissionalmente e emocionalmente estou tranquilo; é isso que eu enxergo”; “estou satisfeita no meu trabalho, não vou te falar que é o melhor emprego

da face da Terra também, não é, porque a gente ganha pouco, enfim, a gente não tem todas as condições, mas estou muito feliz de trabalhar aqui, gosto do ambiente, gosto das pessoas, gosto, enfim, da estrutura, gosto de muitas coisas que acontecem na escola, não concordo com tudo da direção, da organização, mas gosto”; “é porque realmente eu sou bem feliz e realizada aqui”.

E ainda fatores relativos à conexão com o divino:

“acho que tudo depende da relação com Deus, como eu aprecio muito a revelação e a tenho estudado, desde que aprendi a ler tenho estudado a Bíblia, conheço bastante e tal, e tenho uma vida nos caminhos de Deus, estou satisfeito com Ele, sei que nada escapa ao Seu controle”; “eu tenho consciência do valor que Deus nos dá e do amor que Ele nos tem, graças a Deus, tenho uma vida muito abençoada”.

Este padrão de positividade não implicou a negação dos aspectos negativos da identidade docente ou do exercício da docência no contexto da IES, que podem criar situações que abrem espaço para a ativação das posições não ou menos selecionadas:

“olha, eu acho que já tenho uma certa maturidade de trabalho [...], eu tenho consciência de que há problemas [...] mas isso não interfere no meu desempenho, procuro fazer o meu trabalho e manter meu comprometimento focada naquilo que é positivo”; “eu acho que não é uma ignorância dos aspectos difíceis que a gente enfrenta, mas é a tentativa de dar valor conscientemente às coisas boas e olhar mais, dar uma atenção maior para aquilo que é bom”; “eu vi os itens negativos aqui e para mim não me parecem relevantes na minha vida; não vou dizer que não existam, lógico, tem dia que venho para a faculdade que se eu pudesse não falar com ninguém não falaria, porque não estou de bom humor, e tal, como seres humanos nós somos instáveis”; “você tem suas fragilidades, suas vulnerabilidades, problemas, etc, mas isso não é um negócio que ocupa tanto espaço assim nem na minha vida, nem no pensamento, a gente respeita, como diz Paulo na Bíblia, a gente não se considera mais do que é, mas, não sei, isso não ocupa muito o nosso tempo e pensamento”.

Subjacente a este padrão de positividade está o critério de escolher aqueles elementos das listas percebidos como mais definidores da identidade docente:

“acho que aqui a gente coloca aquilo que é mais constante; então não vou colocar coisas que tem a ver com um ou outro momento, um momento não vai formar quem eu sou”; “quando vi esses itens aí, não é que eu não os tenha, eu acho que tenho, mas não achei que fossem tão significativos para eu me definir”; “não me definem, acho que não me definem”.

Apesar deste padrão de positividade, alguns participantes selecionaram posições que expressavam conteúdo ou afeto com algum grau de negatividade. As posições pessoais *Eu vulnerável* e *Eu submissa*, por exemplo, foram selecionadas por uma participante (grupo 2), que comentou:

“eu reconheço em mim essa característica mesmo, de não ser, assim, a ferro e fogo, comigo não é sim-sim e não-não; estar com os alunos em sala de aula me ensinou muito a lidar

com isso e eu me achei confortável sendo vulnerável [...] é da minha característica isso aqui, eu não me sinto mal sendo submissa, me sinto confortável em assumir essa posição”.

A posição pessoal *Eu que tem pouca força de vontade*, foi selecionada por uma participante (grupo 1) “*no sentido de que se não tiver algo externo eu tenho dificuldade, não sou aquele tipo que acorda motivada a mudar o mundo*”; esta participante também acrescentou a posição pessoal *Eu ansiosa*. A posição pessoal *Eu dominadora* foi selecionada por duas participantes; uma delas (grupo 1) expressou: “*eu sou um pouco dominadora como pessoa, sou firme quando preciso ser, mas eu não sei se, nesse papel de docente, eu sou dominadora*”; a outra (grupo 3), na hora de transcrever a posição para montar seu RPID expressou:

“não quis marcar aqui porque escrever isso me pesa muito, mas eu tenho consciência que sou dominadora, eu tenho uma imagem de dominação porque a minha mãe era dominadora, eu tento lutar contra isso, mas sou, em alguns aspectos talvez eu tenha melhorado muito”.

Em relação à posição acadêmica *Eu que tem dificuldade de produzir e publicar conteúdos acadêmicos* foi selecionada por três participantes do sexo masculino, sendo que os três atribuem a dificuldade principalmente, mas não exclusivamente, ao fato de exercerem outras atividades, além da docência. Ilustrativo é o comentário:

“não vou atribuir somente a isso, mas realmente a gente fica com o tempo muito escasso para se dedicar a escrever um artigo para publicar e tal; a questão de publicação é algo meio complicado no nosso contexto de Brasil, ao mesmo tempo que existe uma pressão para que o professor universitário publique, por outro lado, existem as políticas de cada periódico, o interesse em determinados assuntos, você vai para uma revista e de repente aquele assunto não interessa e ela nega; mas gostaria de ter mais tempo para fazer isso, embora não me encante tanto assim por esse tipo de coisa, publicação e tal, publiquei alguns artigos, mas eu gostaria de fazer mais, mas confesso que tenho dificuldade de tempo, de concentração para poder produzir e publicar artigo e coloquei isso aqui porque está no contexto da docência” (grupo 3).

A posição pessoal *Eu preocupado/a* se destacou neste aspecto por ter sido selecionada por sete participantes de ambos os sexos e dos três grupos. As preocupações incidem sobre questões gerais, tais como: modos de fazer o trabalho bem feito e de desenvolver estratégias para resolver problemas, como potencializar o aprendizado dos alunos, o planejamento das aulas, o relacionamento com os alunos, a aplicação de diferentes métodos de ensino e como lidar com o perfil de aluno atual, muito conectado às tecnologias. Também questões ligadas ao aperfeiçoamento profissional em termos de buscar concluir estudos em andamento, se especializar

e se atualizar. Figuraram ainda questões relativas à IES, entre as quais: a conciliação dos aspectos técnico-científicos e religiosos do trabalho docente em vista de cumprir a missão institucional da formação integral, as mudanças administrativas e as ondas de demissões e cortes no corpo docente. E, por fim, questões ligadas ao cenário político e econômico nacional, notadamente as crises que o país vem atravessando e suas reverberações na IES e no próprio âmbito da religião.

Um único participante (grupo 3), além de selecionar as posições *Eu preocupado* e *Eu que tem dificuldade de produzir e publicar conteúdos acadêmicos*, selecionou também outras posições que escaparam da positividade recorrente no grupo (as pessoais *Minhas culpas*, *Eu desapontado*, *Eu solitário*, *Eu culpado*, e a acadêmica *Eu relaxado nos estudos*). Além disso acrescentou a posição profissional *Eu que me sinto um pouco apático e desmotivado onde trabalho*. Por outro lado, acrescentou também as posições pessoais *Eu que tenho muita resiliência e senso de superação* e *Eu que acredito na possibilidade de mudança e restauração*, comentando que:

“eu sou um cara de bem com a vida, sabe, tenho um lado, assim, mais depressivo, mais melancólico, da minha personalidade, mas eu tenho uma força psicológica, até coloquei ali Eu que acredito na possibilidade de mudança e restauração, Eu que tenho muita resiliência e senso de superação, acho que herdei muito do meu pai isso, de lutar, de não me abater, de enfrentar”.

4.1.3.2 Senso de integralidade/unidade

Foi recorrente por parte dos participantes, considerando os três grupos, a percepção de seu repertório de posições identitárias, com seus múltiplos elementos e suas especificidades, como um todo integrado. Em seus próprios termos:

“eu não consigo ver nenhuma desconexão, para mim estão diretamente relacionados”; *“as coisas estão bem imbricadas aí”;* *“está tudo embolado, uma coisa gira em torno da outra, então tem sempre essa mescla de tudo isso”;* *“aqui estão os grupos para o diálogo: esse conversa com esse; na verdade, está tudo muito ligado, eu acho que tudo isso está muito ligado”;* *“o relacionamento entre essas coisas aqui é muito interligado, a gente mistura, até porque é uma coisa só”;* *“só as vejo se somando, se ajudando umas às outras, eu não vejo, não percebo conflito, como pode uma coisa afetar a outra negativamente”;* *“vejo grupos ali que são ligados, não sei, para mim está muito ligado um com o outro”;* *“é que está tudo ligado, eu vou parar se não vou acabar pondo tudo, porque todas estão muito interligadas, está tudo interligado”;* *“todas as coisas estão muito interrelacionadas”;* *“o ser humano é um todo que se conversa e tudo está muito ligado”;* *“eu vejo tudo isso muito relacionado e muito ligado ao que eu sou”.*

4.1.3.3 Abertura à multiplicidade

Juntamente com a percepção de integralidade/unidade entre os diferentes componentes identitários, a montagem dos RPIDs permitiu uma visualização da comunidade de posições do Eu que habita o self docente, evidenciando sua multiplicidade. Trechos narrativos relativos aos três grupos expressam nuances dessa abertura à multiplicidade identitária:

“nossa, eu anotei muita coisa, isso já é um sinal de personalidade complexa”; “acho que marquei muita coisa, é que estou olhando e elas, de fato, contemplam o que sou, então estou optando por manter, não tem nenhuma que eu tiraria”; “isso aqui para mim não tem nada de novidade; embora a gente não fique pensando muito nessa diversidade e tal, mas a gente sabe que ela existe, faz parte, qualquer pessoa tem essa diversidade, e eu também tenho as minhas aqui”; “ah, o ser humano é complexo, o ser humano não é simples, é extremamente complexo, então acho que é isso que essa quantidade aí mostra”; “olha, eu diria que esse momento me trouxe essa padronização de uma coisa que eu já tinha consciência; é engraçado que o que faz a gente se apaixonar pelos teóricos não é tanto o que eles trazem de novidade, mas o fato da gente ver o que eles trazem e poder falar ‘é isso mesmo, é assim, eu já sabia disso!’, mas eles foram lá e sistematizaram a coisa; então eu já tenho consciência dessas diferentes posições da minha pessoa, da minha identidade, das multiplicidades, tenho consciência dos conflitos que às vezes existem entre elas [...]”.

Estes dois últimos aspectos se reportam diretamente à TSD que reconhece a capacidade do self de manter unidade e coerência em meio à multiplicidade de posições que o constituem e o dinamizam (Hermans, 2013). No self de indivíduos que cresceram ou vivem num contexto caracterizado por uma herança religiosa específica os diálogos que se estabelecem entre as diferentes vozes religiosas e destas com outras vozes do sistema identitário parecem se multiplicar, particularmente em tempos de transição, como os que caracterizam a contemporaneidade (Buitelaar & Zock, 2013). Indivíduos pós-modernos têm identidades plurais, com diversas vozes culturais-religiosas ressoando em seu espaço identitário e em seus vários contextos, em vista de haver muitas, frequentemente conflitantes, opções culturais disponíveis (Zock, 2013). Se, por um lado, há uma ampla variedade de posições existentes, novas e possíveis, por outro, o self se apropria de algumas e rejeita outras mobilizando um processo pelo qual as organiza como parte de sua estrutura. Esta organização e estabilização garante um certo nível de coerência e continuidade no self (Hermans, 2013).

A fim de obter uma aproximação das interações intrapessoais que organizam o funcionamento desses selves, foram exploradas narrativamente as relações entre as posições

percebidas pelos participantes como sendo as mais significativas de seu repertório, indagando-se como cada uma se apresentaria, como se relacionaria com as demais e como essas posições elaborariam diálogos sobre ciência e religião.

4.2 Dinâmicas intrapessoais na identidade docente confessional

A partir do quadro geral fornecido pelo RPID e das narrativas em torno dele, procurou-se apreender as dinâmicas intrapessoais a ocorrer na identidade docente em contexto confessional, atentando-se a posições destacadas narrativamente pelos participantes e o modo como elaboraram suas interações. Neste sentido tomou-se a metáfora do teatro (Hermans, 2006) empreendendo-se uma análise a partir dos quatro binômios – monólogo-diálogo, assimetria-simetria, conflito-ambivalência, estabilidade-mudança – que numa perspectiva teórica representam as bases das dinâmicas intrapessoais.

Em vista da riqueza, imbricamento e quantidade de relações intrapessoais expressas na narrativa de cada participante e também em consonância com o intento de capturar modos de funcionamento usual em selves situados/atuentes em seu contexto cotidiano, fez-se a escolha por apresentar os resultados focalizando-se preferencialmente as interações entre pares de posições que atravessaram os três grupos, que são mais numerosas e parecem apontar um certo perfil dinâmico das identidades investigadas. Estas posições foram tomadas como facetas da identidade docente e religiosa, par genérico comum a todos os participantes.

Considerando o enquadre desta pesquisa no campo da psicologia da religião, seu campo empírico – uma IES confessional, bem como o objetivo de fazer uma aproximação aos diálogos entre ciência e religião neste contexto sociocultural específico, que fomenta uma certa construção identitária, foram focalizadas as interações entre pares que envolveram uma faceta religiosa. Deste modo, exceto no caso de dois participantes (grupo 1 e 3) que formaram uma dupla dialógica com uma posição pessoal e profissional por eles elaboradas, cada par dialógico em análise envolveu uma posição religiosa e uma de outra categoria, transversal aos três grupos, conforme destacado nos relatos dos participantes. O quadro 6 explicita os pares dialógicos em análise.

Quadro 6: Pares dialógicos analisados

CATEGORIAS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
POSIÇÕES PESSOAIS	Eu racional-Minha fé em Deus Eu racional-Eu que tem Deus como amigo Eu ansiosa-Eu satisfeita com Deus	Eu comprometido-Eu que crê que a vida tem propósito Eu racional-Eu que tem Deus como amigo Eu questionadora-Minha visão de Deus	Eu racional-Eu como religioso Eu racional-Minha fé em Deus Eu racional-Eu como crente em Deus
POSIÇÕES ACADÊMICAS	Eu animada com meu projeto de pesquisa-Eu como crente em Deus Eu como estudante-Eu como crente em Deus		
POSIÇÕES PROFISSIONAIS	Eu como docente-Minha fé em Deus Eu como docente-Eu que tem Deus como amigo	Eu como docente-Eu como crente em Deus Meu compromisso com as exigências acadêmicas-Eu como crente em Deus Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade-Minha visão de Deus	Eu como docente- Minha fé em Deus (2) Eu como docente-Eu como religioso Minha preocupação/esforço para que os alunos sigam a revelação/Eu como crente em Deus

O número entre parênteses indica a quantidade de participantes que destacou o par dialógico na narrativa.

Cabe ressaltar que o exame dos encontros intrapessoais considerou seu caráter pontual, ou seja, as elaborações dos indivíduos acerca das relações que se estabelecem entre suas posições identitárias expressam construções possíveis em contextos e demandas específicas, em um dado momento. No caso desta pesquisa os participantes se engajaram na produção de suas narrativas no contexto dos EIDs em atenção a uma demanda trazida pela pesquisadora o que, obviamente, diferencia-se muito de casos em que a demanda tem outros pontos de partida. Objetivamente falando, cada contexto e suas demandas pode fertilizar variados momentos de encontro entre as posições identitárias de um único indivíduo, os quais podem configurar diferentes modos de interação. De maneira geral, os colaboradores desta pesquisa expressaram sua percepção deste caráter pontual e cambiante da identidade:

“essa identidade pode ser do agora? Porque tem coisas que eu vi que acho que pode ser, só que no momento eu não estou estudando, por exemplo, então não coloquei [...]. Aqui também não marquei, no momento eu não estou publicando, não estou produzindo, quero ter outro filho logo, é uma questão de foco [...]” (grupo 1); *“[...] e outra, se eu fosse mesmo docente, mas trabalhasse em outra instituição que não essa daqui, muitas coisas seriam diferentes”* (grupo 2); *“isso aqui é o meu momento hoje; porque a uma semana atrás eu poderia marcar alguma coisa aqui que hoje eu não consigo marcar; mas é hoje, não é?”* (grupo 3).

Essa compreensão está em consonância com a pressuposição da identidade dialógica como construção situada, na qual um número consideravelmente variado de dinâmicas intrapessoais pode

se estabelecer e onde os mais diferentes sentidos podem ser produzidos, dependendo do contexto, da situação e do momento. Em vista de tal amplitude esta pesquisa pretendeu uma aproximação ao modo mais recorrente dos indivíduos elaborarem as interações intrapessoais para atender as demandas que lhe são colocadas no contexto da IES onde trabalham e onde se dá encontro entre perspectivas científicas e religiosas.

4.2.1 Pares dialógicos em movimento narrativo

A análise das dinâmicas intrapessoais produzidas pelos pares dialógicos no contexto dos EIDs, a partir dos binômios monólogo-diálogo, assimetria-simetria, conflito-ambivalência, estabilidade-mudança, permitiu observar um modo de funcionamento narrativo onde predominam a cooperatividade e a tensão, sendo que ambas se mostraram passíveis de mútuos atravessamentos e interpenetrações. Ou seja, a cooperatividade não significa total ausência de tensão e vice-versa, de modo que se pode encontrar níveis de tensão nas relações cooperativas e níveis de cooperatividade nas relações tensas. Esse imbricamento fica mais evidente no fato de o mesmo par de posições estabelecer tanto relações de cooperatividade quanto relações de tensionamento em diferentes momentos da produção narrativa.

Ilustrativo deste ponto foi o encontro do par dialógico *Eu racional* e *Eu que tem Deus como amigo* (grupo 1). A faceta *racional* é apresentada, em dado momento da interação, como aquela que gosta de ponderar, entender os pontos positivos e negativos, ver as relações entre as coisas, tentar entender a lógica subjacente aos fenômenos, estabelecer uma certa ordem, sistematizar, pensar da causa para o efeito, planejar um curso de ação para atingir um objetivo possível e ainda dar uma controlada na *Eu sonhadora*. No entanto reconhece que “às vezes ser racional demais coloca também muito empecilho”, tensionando em alguma medida com o *Eu que tem Deus como amigo*, apresentado como aquele que vê Deus como alguém presente e atuante em cada momento da vida, com quem se relaciona e conversa sobre as questões cotidianas e sobre as maiores decisões da vida, que vê “*Deus como um amigo mesmo*” e que acredita que “*Ele tanto pode usar a racionalidade quanto trazer alguma solução ou fazer algum encaminhamento que não é alcançado pela racional*”. Por outro lado, ambas as posições se afirmam/confirmam visto que a racionalidade é entendida como uma “*característica de Deus compartilhada com os seres humanos, a qual lhes possibilita, entre outras coisas, estudar e fazer ciência*”. O direcionamento dado pela interação do

par dialógico levou à ativação de outras facetas/posições do sistema, nomeadamente *Minha fé na ciência* e *Minha fé em Deus*, ficando a cooperatividade afirmativa estabelecida pelas posições do par dialógico ainda mais evidente: “*eu coloquei fé em Deus e fé na ciência, para mim é totalmente possível [...] Deus é o máximo da inteligência que eu posso imaginar, Ele preza por ordem, a gente vê isso na natureza, as coisas tem uma ordem para acontecer, então um ser racional se identifica completamente com Deus porque acho que Ele tem essa faceta, e esse racional não é algo ruim se a gente considera seus limites [...]*”.

Como este caso aponta, o imbricamento tensão-cooperatividade envolve, nos encontros do par dialógico, fazer referências a outras facetas/posições do sistema com os quais estabelece alguma relação, trazendo-as para a interlocução. Isso torna evidente que, nas dinâmicas intrapessoais, o “par” não se encontra isolado do sistema mais amplo e, portanto, não comparece ao encontro sozinho ou neutro, antes traz consigo perspectivas oriundas de suas outras conexões. Estas podem se dar em nível de RPID ou em nível do repertório geral e as perspectivas que trazem podem ser expressas em diferentes momentos do diálogo sustentado pelo par. No exemplo acima foram ativadas três posições de categorias diferentes pertencentes ao repertório da participante, uma pessoal no contexto do tensionamento, a *Eu sonhadora*, e duas no contexto da cooperatividade, a acadêmica, *Minha fé na ciência* e a religiosa, *Minha fé em Deus*, as quais mediaram a interação do par dialógico. Nesse encontro multimediado estabeleceu-se uma hierarquia entre a *Eu racional* e a *Eu sonhadora*, a qual foi apoiada pela *Eu que tem Deus como amigo*; esta, no entanto, segue validando a *sonhadora*, como uma dimensão importante no conjunto identitário. A *Minha fé na ciência* e *Minha fé em Deus* estabeleceram uma relação de acordo entre si e com o par dialógico, deixando espaço para ambivalências. Nos movimentos desse conjunto de posições fica evidenciado algo da flexibilidade do sistema ao permitir o entrelaçamento entre tensão e cooperatividade. A característica de inserir outras posições/facetas no encontro do par dialógico, mais precisamente entre o par, foi vista em todas as interações analisadas, exceto num caso.

Este foi o caso da dinâmica do par dialógico *Eu como docente-Eu como religioso* (grupo 3) em que não se observou o funcionamento da interação na base do entrelaçamento entre tensão e cooperatividade. Neste encontro a interação assumiu uma natureza simbiótica, com as posições do par apresentando perspectivas completamente alinhadas e supostas de permanecer se reforçando sempre, independentemente do tempo, lugar e situação. A multivocalidade não é suprimida, visto

que as posições podem apresentar suas vozes específicas. No entanto, é restringida pela inconsciência das ambivalências presentes em qualquer relação que acolha diferentes posicionamentos, assumindo o diálogo um caráter monocórdico. Neste sentido diferenciou-se das demais interações que funcionaram sob uma base que alternou cooperatividade e tensionamento. Considerando-se a narrativa como um todo, manteve-se a visão da multiplicidade já que as demais posições significativas do repertório também foram consideradas, destacando-se características que reforçaram a perspectiva da “total conexão”, formando um único bloco.

“Então, a faculdade onde eu trabalho tem o conhecimento, o ensino, isso seria a ciência, e ela está permeada com o aspecto espiritual que se relaciona com minha religião, não consigo separar isso, eu as vejo como muito intrínsecas; na minha cabeça elas estão diretamente relacionadas, não vejo discordância ou tensão em nenhuma delas aqui; [...] isso está relacionado tanto com o aspecto de ciência, de conhecimento, quanto com o aspecto de Deus; não consigo ver nenhum desconforto ou nenhuma desconexão, para mim estão diretamente relacionados; [...] não vejo que ela impõe o ponto de vista porque, na minha cabeça, são muito alinhadas; [...] acho que elas só se fortalecem, não mudam, você pode se aposentar, talvez exercer uma outra função em outro lugar, mas não tem razão para mudar essa compreensão; não consigo ver nenhuma desconexão, muito pelo contrário”.

O participante expressou estranhamento frente à tarefa o que pode ter ativado um posicionamento defensivo no sentido de garantir que o sistema identitário se apresentasse como um bloco coeso: *“esse negócio de imaginar cada posição como um personagem que conversa com o outro é meio estranho; a questão é que se a gente faz isso, é mais inconscientemente, aí quando você tem que fazer conscientemente fica um pouco estranho”.*

Nos demais encontros dos pares dialógicos não houve expressão de estranhamento nem supressão das ambivalências. A maioria manteve uma postura mais séria e compenetrada ao empreender as tarefas propostas no EID, mesmo quando foi proposto:

“agora é um momento em que vamos fazer um exercício de imaginação, vamos imaginar que cada posição dessas que você anotou aqui no cartãozinho é um personagem do filme da sua vida docente e nós vamos olhar num telão e ver esses personagens atuando e mostrando episódios desse filme [...]” (segundo momento do EID)

Alguns assumiram uma disposição de entrar num jogo lúdico, a qual variou de um sorriso discreto, um *“vamos lá, então!”* mais efusivo, um *“nossa, isso é muito legal!”*, até uma risada mais solta e sonora enquanto dizia *“vamos brincar então, isso parece uma brincadeira!”*.

Nesses encontros marcados pelo entrelaçamento da tensão e cooperatividade foram observados alguns movimentos regulares que deram os contornos das dinâmicas intrapessoais: a)

ambas as posições do par chegam ao encontro e apresentam suas perspectivas, geralmente alinhadas, em alguns casos discordantes; b) no processo da interação ativam-se outras posições do sistema, as quais promovem tensionamentos, no caso de perspectivas afins, ou o expressam/destacam, no caso de perspectivas discordantes; c) processa-se o gerenciamento das tensões, pela via da negociação das perspectivas e/ou pela formação de alianças cooperativas, que também fazem emergir outras posições; d) encaminha-se para um desfecho temporário no sentido da busca pela estabilidade do sistema identitário, até que o ciclo recomece em função de demandas contextuais. Nestas interações são mantidos níveis de ambivalência, visto que as perspectivas adotadas pelas posições têm caráter dinâmico, podendo ser reformuladas e ajustadas à medida que novos encontros ocorram. Este conjunto de movimentos foi comum aos três grupos e parece expressar um modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade nos encontros intrapessoais, não restrito a um momento específico da trajetória docente.

4.2.2 O modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade

O modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade observado nas dinâmicas intrapessoais analisadas aponta que as relações das posições pessoais, acadêmicas e/ou profissionais com as religiosas são constitutivas da identidade docente confessional, sendo seu conjunto valorizado pelos participantes. Aponta também que a emergência de focos de tensão e cooperatividade pode ocorrer pela ativação de posições de qualquer uma das categorias, aparecendo com maior frequência no grupo estudado entre aquelas representativas da dimensão pessoal e do ambiente profissional (conforme Quadro 6). Isto pode indicar que o senso de integralidade/unidade, recorrentemente referido, é constantemente desafiado pelo relacionamento com significantes científicos e religiosos e as diferentes perspectivas daí oriundas. Outro apontamento decorrente da observação do modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade é que as mensagens dadas por vozes associadas a posições diferentes ou contrastantes em relação ao conjunto valorizado pelo par dialógico podem ser mais ou menos explícitas, ou seja, podem estar unicamente no nível das percepções do indivíduo ou podem estar também no nível das vivências concretas.

No modo como o par dialógico elabora as interações em nível intrapessoal é possível ver os movimentos acima explicitados, associados a características bastante peculiares conforme

arranjos produzidos em cada interação. Na sequência casos, de cada grupo, que ilustram encontros de pares dialógicos funcionando na base do modo interacional de entrelaçamento e seus focos de tensão e cooperatividade.

4.2.2.1 Par dialógico *Eu animada com meu projeto de pesquisa-Eu como crente em Deus* (grupo 1)

a) as posições apresentam suas perspectivas: o ponto de partida, neste caso, foi a percepção de estarem estas posições integradas, ou seja, cada qual tem suas próprias características, ao mesmo tempo em que mantém reciprocidade. Neste sentido a *animada* se fundamenta em bases colocadas pela *crente*, ao mesmo tempo em que a primeira reforça a última. Neste sentido a *animada* expressou sua motivação por estar fazendo seus estudos de mestrado na própria instituição, “*onde a presença de Deus é bem quista e muito valorizada*” e também por seu trabalho de pesquisa envolver uma temática que considera muito pertinente ao imperativo cristão de “*amar ao próximo, especialmente os marginalizados*”, somado ainda ao fato de ter recebido bolsa de estudos da IES. A *crente*, por sua vez, a encoraja a enfrentar os desafios que o processo de estudos, adicionado a jornada de trabalho e a vida pessoal e familiar coloca, referindo que “*a crença em Deus me faz forte*”.

b) no processo da interação ativam-se outras posições: a interação suscita a ativação das posições *Meu professor de uma disciplina do mestrado* e *Meus colegas de classe*; a primeira promoveu uma tensão sobre ambas as posições do par e também sobre a segunda posição ativada na interação, visto que o referido *professor* apresentava uma concepção de educação que destoava “*não somente da minha concepção, mas da maioria dos meus colegas de classe*”; a segunda sofre a tensão junto com o par, ao mesmo tempo que sinaliza alguma cooperatividade. A tensão no contexto da disciplina acadêmica estava associada a uma voz e uma postura veiculadora de uma mensagem percebida como pouco adequada: “*era a forma e era o conteúdo que causava tensão porque era contrário a minha filosofia, às minhas ideias, às minhas crenças, ele puxava certas ideias, muito forte, muito apaixonado, falando muitas coisas*”.

c) processa-se o gerenciamento da tensão: a estratégia adotada foi a ativação de posições com função cooperativa, especificamente a posição pessoal *Eu comprometida*, a posição religiosa *Eu que tem Deus como amigo* e a posição acadêmica *Minha orientadora*. Dada a importância do par dialógico para a identidade docente também foi elaborado um contra posicionamento que

atendesse ao interesse de afirmar a cooperatividade do par: “*A pesquisa envolve paciência, persistência, muitas vezes encontramos obstáculos na pesquisa, mas ainda assim eu me encontro animada porque acredito em Deus, acredito que Ele está conduzindo minha vida e pode me dar a mão nos momentos em que a pesquisa se torna desafiadora [...] estou animada porque apesar das preocupações, tenho uma orientadora maravilhosa que me conduziu num projeto de pesquisa especial, na minha área, e estou fazendo o que gosto*”.

d) encaminha-se para um desfecho temporário no sentido da busca pela estabilidade do sistema identitário: as posições com função cooperativa neste momento se unem ao par dialógico, formando uma aliança que permite ajustar e reforçar sua perspectiva de afirmação/confirmação mútua, considerada importante para a identidade docente, bem como manter a tensão em níveis administráveis.

4.2.2.2 Par dialógico *Eu racional-Eu que tem Deus como amigo* (grupo 2)

a) as posições apresentam suas perspectivas: o ponto de partida da interação, neste caso, é a percepção de que é possível encontrar pontos de convergência entre as posições. Desse modo, o *racional* se identifica com Deus, que é concebido como também sendo racional, no sentido de conduzir “*as coisas de modo muito planejado*”. Por isso não sente necessidade de ir a “*um ponto extremo de não concordar em ter Deus como amigo*”. Ao contrário,

“na condução do trabalho docente, desde o planejamento no início do semestre até as avaliações no final, este relacionamento com Deus me faz tentar equilibrar no trato com os alunos o amor e firmeza que vejo no trato de Deus comigo”.

b) no processo da interação ativam-se outras posições: há o reconhecimento de que, dependendo de como racionalidade, Deus e ciência forem concebidos pode haver tensões, o que faz emergir a posição *Eu aplicado nos estudos* que apresenta a perspectiva de sua passagem por *instituições não confessionais* e inclusive *confessionais* ao longo do processo formativo. Nestes contextos observou posturas que, embora não tenham sido diretamente dirigidas a ele, julgou pouco adequadas por parte de pessoas que sustentavam diferentes perspectivas em relação a ciência e a Deus, parecendo ir no sentido de tentar desqualificar o “*outro lado*”, ou de suscitar discussões para promover seus pontos de vista, ou de transformar a sala de aula, ou mesmo a “*universidade*”, num espaço de legitimação de um posicionamento em detrimento de outros. Da mesma forma, viu também “*alguns professores tratando a questão da religião com mais respeito e até demonstrando*

ter alguma orientação religiosa”. Embora essa não seja a situação do momento, a perspectiva trazida pelo *aplicado nos estudos* mostra que é possível ao par entrar em um nível de tensão disruptiva.

c) processa-se o gerenciamento da tensão: a estratégia adotada para lidar com esta potencial tensão se encaminhou no sentido de adotar uma postura que integre a perspectiva do *Eu racional* e do *Eu que tem Deus como amigo*, definida em termos de “*eu tenho um respeito muito grande pelo aluno de outra religião, de outra mentalidade [...] também acho que a minha religião tem que ser leve para os outros*”. Neste processo de negociação das perspectivas e elaboração de um contra posicionamento, ativam-se duas posições pessoais muito valorizadas no sistema, o *Eu comprometido* e o *Eu que busca fazer melhor* e a posição acadêmica *Meus alunos*.

d) encaminha-se para um desfecho temporário no sentido da busca pela estabilidade do sistema: as posições pessoais com função cooperativa se unem ao par, que embora tenha suas diferenças, mantém um alinhamento de perspectivas, não desejando a ruptura, dada sua importância conjunta na identidade docente confessional.

4.2.2.3 Par dialógico *Eu racional-Eu como crente em Deus* (grupo 3)

a) as posições apresentam suas perspectivas: o ponto de partida é a percepção de que ambas as posições estão interligadas já que o “*racional, para mim, não quer dizer negar a fé, racional para mim é: Deus nos deu a razão e nós a usamos no contexto da religião e do compromisso com Ele*”. O *Eu como crente em Deus*, por sua vez, “*é fundamental para a identidade docente*” na sua área de atuação, se constituindo desde quando teve o “*primeiro conhecimento de Deus, ainda na juventude*”, através de um “*contato ativo e progressivo com a revelação, a qual demanda também uma aproximação racional*”.

b) no processo da interação ativam-se outras posições: na interlocução do par emergem posições associadas visto que no processo de constituição do *crente* “*Deus foi descoberto como um amigo, Alguém que não somente existe como Deus, mas que está próximo também*”; tal processo permitiu ainda a emergência da posição *Eu que crê que a vida tem propósito* a medida que “*o conhecimento de Deus levou ao entendimento de que Ele tem planos para a vida de Seus filhos*”. Esse entendimento progressivo estimulou e fortaleceu a experiência de confiança do *crente* na direção divina, enquanto deu ao *Eu racional*, que “*gosta muito de buscar o conhecimento*”, a oportunidade de “*desenvolver uma compreensão da revelação*”, fazendo emergir a posição *Eu que*

prefere as explicações bíblicas. Há o reconhecimento de que as relações entre razão e crença em Deus, a depender de seus referenciais, podem se encaminhar para diferentes direções e assumir diferentes contornos. Ativa-se a posição acadêmica *Eu que busca conhecimento*, a qual tem lugar de destaque no sistema, trazendo a perspectiva de que nos meios acadêmicos *muitas pessoas sustentam a ideia de que acreditar num ser como o “Deus bíblico, e mais ainda, reconhecer Sua superioridade e a validade da Bíblia como Sua revelação, equivale a submeter o homem a uma condição de ignorância”*. Também traz a perspectiva de que muitas das tensões que permeiam as relações entre ciência e religião *“são decorrentes do não entendimento dos termos e conceitos bíblicos, ou de se fazer uma apropriação deles fora de seu próprio enquadramento narrativo como é o caso, por exemplo, da expressão traduzida por ‘alma’”*.

c) processa-se o gerenciamento da tensão: a estratégia se encaminha para a formulação de uma perspectiva que faça frente às questões levantadas, sustentando a utilização das capacidades da razão e da crença em Deus no sentido de considerar a possibilidade do estabelecimento de diálogo entre conhecimento científico e bíblico. Isto porque *“a revelação, entendida em seus aspectos culturais e literários, apresenta um Deus que fala e que chama o ser humano para o diálogo”*. No processo de negociação das perspectivas e elaboração de um contra posicionamento ativa-se a posição *Eu como pensador* e *Eu que prefere as explicações bíblicas* e se reforça a posição *Eu que busca conhecimento*.

d) encaminha-se para um desfecho temporário no sentido da busca pela estabilidade do sistema: a formulação estratégica redefine o alinhamento das perspectivas do par dialógico que, juntamente com as posições cooperativas, promove a estabilidade provisória do sistema.

Estes exemplos ilustrativos do modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade partem de uma percepção de alinhamento entre as perspectivas do par dialógico ao vir para o encontro. Este alinhamento considera que cada posição tem suas características específicas e que há um nível de tensão entre elas, o qual é administrado a partir da consideração de sua importância conjunta para a identidade docente, sendo este o caso mais recorrente no conjunto das interações analisadas. No entanto também se verificou casos em que as posições do par dialógico vão para o encontro com perspectivas percebidas como conflitantes, preservando ainda os mesmos movimentos do modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, como ilustrado no caso a seguir.

4.2.2.4 Par dialógico *Eu como estudante-Eu como crente em Deus* (grupo 1)

a) ambas as posições apresentam suas perspectivas: o ponto de partida é a percepção de que há um nível elevado de tensão entre elas. O *estudante* é caracterizado como “*aquele que quer saber o máximo possível, que considera importante conhecer tudo que está ao seu alcance e buscar outras visões por uma questão de ser útil a si mesmo e aos outros, especialmente aos alunos*”; e o *crente*, por sua vez, é caracterizado como “*aquele que define fé em termos de acreditar no que não se conhece completamente, ou naquilo que não se pode ver*”. Neste sentido haveria “*uma relação conflituosa entre estudar e buscar o conhecimento, buscar outras visões, e o crente, mas a fé em Deus é um negócio tão intrínseco que a gente carrega*”.

b) no processo de interação ativam-se outras posições: no transcorrer da interlocução o *estudante* ativa as posições *Eu comprometido*, *Eu racional* e *Minha fé na ciência* para destacar seu encanto pela ciência, vista como “*uma coisa fenomenal*” e sua valorização da busca pelo conhecimento científico, ao mesmo tempo que reconhece os limites deste conhecimento uma vez que “*ele não dá conta de responder tudo*”. Enquanto isso o *crente* encaminha sua elaboração no sentido de que ter fé não exclui ou impede de “*acreditar muito no estudo, na busca do conhecimento, você tem que ter fé naquilo que está fazendo*”. Referindo-se especificamente aos *alunos* coloca que crer em Deus não substitui “*pagar o preço de buscar o conhecimento*”, estendendo em seguida, “*não somente os alunos, mas todo mundo, do mais excepcional ao menos excepcional*”.

c) processa-se o gerenciamento da tensão: a estratégia adotada se encaminhou para a elaboração de uma lista de pontos de convergência entre ciência e crença em Deus reforçando a perspectiva da possibilidade do convívio de ambas. Comenta que

"apesar de ter amigos que se confessam ateus ou que mantêm uma relação mais distante de Deus, não vejo isso como positivo, mesmo porque ter fé em Deus não é necessariamente declará-la o tempo todo para os alunos, isso vai surgindo a medida que acontece a troca com eles".

No processo de negociação das perspectivas foi ativada a posição profissional *Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade*, percebida pelo participante como “*um dos itens mais interessantes que vi aqui na lista*”.

d) encaminha-se para um desfecho temporário no sentido da busca pela estabilidade do sistema: o par dialógico visualiza um caminho por onde podem transitar a ciência buscada pelo *estudante* e a fé depositada em Deus pelo *crente*. Neste caso o participante expressou a importância

da função cooperativa da posição estratégica, *Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade*, no sentido de dar abertura para o diálogo entre ciência e Deus o qual, embora seja mais explícito na IES confessional, também ocorre em *outros contextos* não confessionais onde trabalha, porque “*na verdade a gente transmite aquilo que a gente acredita, os nossos valores*”.

Esses movimentos regulares nas dinâmicas intrapessoais, que constituíram o que está sendo aqui nomeado modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, organizam a identidade dialógica em tela e fazem emergir uma ampla gama de sentidos que destacam o entrelaçamento de significantes científicos e religiosos.

4.2.3 Produção de sentido nas dinâmicas intrapessoais

A análise da produção de sentidos nas dinâmicas intrapessoais ocorridas no contexto dos EIDs permitiu detectar um variado conjunto de temas elaborados na interlocução de posições consideradas importantes para a identidade docente confessional, tais como a constituição do ser docente, as motivações, alegrias e frustrações do exercício da docência, o relacionamento com o divino, as vivências em contextos não confessionais, o enfrentamento de situações difíceis, e as relações ciência e religião. No escopo deste relatório se apresentam sucintamente as elaborações pertinentes a este último tema, com atenção aos encontros do par dialógico, conforme se observou em cada grupo de participantes.

4.2.3.1 Relações entre ciência-religião

Grupo 1: ao apresentarem suas perspectivas os pares dialógicos que protagonizaram os diálogos acerca destas relações articularam posições da dimensão religiosa (*Minha fé em Deus, Eu que tem Deus como amigo, Eu satisfeita com Deus, Eu como crente em Deus*) em interlocução com posições das dimensões pessoal (*Eu racional e Eu ansiosa*), acadêmica (*Eu animada com meu projeto de pesquisa, Eu como estudante*) e profissional (*Eu como docente*). No entanto, dado que o processo dialógico ocorre no modo interacional de entrelaçamento tensão e cooperatividade, não se restringiu a elas. De modo geral, as posições em interação destacam ciência e religião como elementos importantes para a identidade docente confessional.

Na interação do par *Eu racional-Minha fé em Deus* foi elaborada, inicialmente, uma hierarquia que destaca o divino, com a produção de uma posição de fronteira, que foi acrescentada ao repertório: “*Eu que acredito no conhecimento científico, mas aceito a sobreposição da fé acima de questões humanas*”. Ainda nesta interação aparece a noção de que a predominância da ciência ou da religião é relativa ao assunto em questão “*tem um contraponto, há assuntos que acho que a ciência predomina e há assuntos que acho que a fé e a religião são mais predominantes*”. Foi considerado que enquanto religiosa “*a gente tem sempre esse viés da crença em Deus*”, embora “*a gente dê também o crédito da ciência porque ela tem sua validade*” e neste sentido “*prefiro as explicações científicas do que, por exemplo, aquelas de senso comum*”, justificando a escolha da posição *Eu que prefere as explicações científicas*. A partir da inserção de dez anos em IES pública, durante o percurso da graduação, mestrado e doutorado, considera-se que o contato acadêmico com as diferentes teorias não interfere decididamente no posicionamento cristão adventista,

“eu não tenho nenhum problema em estudar academicamente, por exemplo, a teoria do evolucionismo para compreender o que Darwin quis dizer quando a elaborou, negando, supostamente, a existência de Deus; entendo que foi a visão dele, a conclusão a que ele conseguiu chegar com a visão de mundo que tinha [...]”.

Na interação do *Eu como estudante* com o *Eu como crente em Deus* foi elaborado que “*como pesquisador tenho que partir do princípio de que a ciência tem a sua importância também, não que a religião não tenha, mas acredito mais nas decisões científicas do que nas religiosas neste aspecto*”. Este posicionamento justificou a seleção da posição de fronteira *Eu que acredito mais na ciência que na religião*. Foram destacadas as possibilidades explicativas do empreendimento científico, caracterizado como “*uma coisa fenomenal*”. Também foi apresentado o entendimento acerca de um diálogo possível entre ciência e religião “*[...] chega num determinado ponto que elas convergem, então se distanciam, e convergem novamente, e se distanciam; acho que elas teriam esse tipo de diálogo*”.

A partir da interação entre as posições *Eu como docente* e *Minha fé em Deus*, com respaldo em experiência acadêmica anterior, se apontou que há orientações bíblicas que podem ser complementadas por explicações científicas:

“tudo depende do tópico, se estou estudando a Bíblia, o livro do Apocalipse, as explicações são religiosas [...] agora, por exemplo, em Levíticos 11, fala sobre alimentos puros e impuros, incluindo os frutos do mar [...] fazendo o meu mestrado vi que a ciência explica essa orientação bíblica [...]”.

Esta relação de complementaridade também apareceu na dinâmica do par *Eu como docente* e *Eu que tem Deus como amigo* no sentido de que o relacionamento com o divino e a atuação religiosa como cristã adventista foi potencializada pela interlocução com a ciência a qual teve acesso na academia: “*hoje, por conta de minha formação acadêmica sou uma membra de igreja mais qualificada com condições de dar uma contribuição melhor à igreja e aos irmãos*”. Neste sentido a ciência não promove necessariamente um afastamento de Deus, visto não estarem em oposição, “*eu diria que estabelecem uma relação de complementaridade*”.

Nas dinâmicas envolvendo a interação dos pares *Eu animada com meu projeto de pesquisa-Eu como crente em Deus*, *Eu racional-Eu que tem Deus como amigo*, *Eu ansiosa-Eu satisfeita com Deus*, foi expressa a ideia de que a ciência estuda a criação de Deus, e para isso usa a inteligência, a racionalidade, as faculdades de pensar, refletir, criar, dialogar, ser curioso que foram colocadas por Deus no ser humano. Deste modo a ciência pode ajudar as pessoas a conhecerem melhor a Deus e o jeito como Ele trabalha, fazendo uma ligação entre o humano e o divino. Esta ideia geral percorre diferentes trilhas narrativas. Além disso na interação do par *Eu animada com meu projeto de pesquisa-Eu como crente em Deus*, foi considerado que tanto a literatura científica quanto o estudo da Bíblia contribuem para a formação intelectual.

Grupo 2: ao apresentarem suas perspectivas os pares dialógicos que protagonizaram os diálogos acerca destas relações articularam posições da dimensão religiosa (*Eu que crê que a vida tem propósito*, *Eu que tem Deus como amigo*, *Minha visão de Deus*, *Eu como crente em Deus*) em interlocução com posições das dimensões pessoal (*Eu comprometido*, *Eu racional*, *Eu questionadora*) e profissional (*Eu como docente*, *Meus compromissos com as exigências acadêmicas*, *Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade*). No entanto, dado que a interlocução dialógica ocorre no modo interacional de entrelaçamento tensão e cooperatividade, não se restringiu a elas. De modo geral, as posições em interação destacam ciência e religião como elementos importantes para a identidade docente confessional.

No contexto da interação do par *Eu comprometido-Eu que crê que a vida tem propósito* foram elaboradas duas posições de fronteira: *Eu que prefere o conhecimento religioso, mas interessado nas explicações científicas* e *Minha fé na ciência subordinada a minha fé em Deus*. Também se ventilou um caminho possível para o diálogo entre ciência e religião o qual passaria por uma disposição de ambas as partes de conhecer um pouco o conjunto de referências do outro, o que permitiria o estabelecimento de uma “*linguagem comum*”, sem a qual o diálogo se torna

inviável “*é como se um cara que falasse grego conversasse com um que falasse alemão, não há nenhum encontro de ideias*”. Há o reconhecimento de que “*há religiosos que estudam a ciência, é há cientistas que estudam a religião, é óbvio que sim, estou falando aqui dos extremos*”; e também de que “*nem sempre estes estudos visam o estabelecimento do diálogo*”.

Na percepção do par dialógico *Eu racional-Eu que tem Deus como amigo* ciência e religião não se contrapõem necessariamente. No entanto, se reconhece que existem conflitos e que não são velados; tais conflitos se fundariam nas crenças pessoais, especialmente de grupos de cientistas, e são promovidos mais especificamente por aqueles que se esforçam por desqualificar a religião como campo de conhecimento legítimo, assumindo uma postura mais ou menos sutil/explicita de menosprezo em relação aos que escolhem ser religiosos e, ao mesmo tempo, se manter envolvidos de alguma forma com a ciência, que “*inquestionavelmente tem dado uma contribuição significativa para nossa sociedade*”.

A interação do par *Eu questionadora-Minha visão de Deus* promoveu a elaboração de uma posição de fronteira *Minha fé na ciência enquanto convergente com os princípios bíblicos*, visando destacar que se pode exercer um tipo de “*fé não modernista na ciência*”, ou seja, uma fé que não substitua/exclua a fé em Deus. Também se destacou a questão do conflito que se funda nas atitudes que algumas pessoas adotam em relação aos discursos bíblicos e científicos, por vezes postos em antagonismo, levando a tomada de posicionamentos que privilegiam um ou outro lado. Há descobertas científicas que não afetam a aceitação dos postulados bíblicos, por exemplo, “*a ciência descobriu que a Terra é que gira em torno sol e não o contrário, okay, isso é um fato cientificamente comprovado que não afeta em nada minha visão de Deus como criador, por exemplo, ou como salvador*”. Há um entendimento de que “*no fundo as pessoas têm que fazer escolhas, quando a pessoa não quer aceitar a revelação que já foi dada vai acabar tendo algum embate*”.

Na interação do par dialógico *Eu como docente-Eu como crente em Deus* foi elaborado que tanto ciência quanto religião são uma questão de fé, no sentido de que há lacunas e perguntas sem respostas em ambos os campos. Por outro, podem se integrar e corroborar no sentido do conhecimento divino, visto ser Deus o autor das leis naturais que animam muito dos esforços científicos. Especialmente nas ciências exatas “*a gente tem uma gama de oportunidades para explicar Deus como o projetista do Universo*”, ou seja, “*o ser pensante por trás da matéria*”. É reconhecido que “*o cristianismo descaracterizado do verdadeiro sentido*”, como apontam registros

históricos, contribuiu para criar uma classe de cientistas que age como se “*tudo que vem da religião não prestasse*”, e que isso permanece ainda muito forte até hoje; alguns cientistas “*parecem um poço de mágoas medievais*”, enquanto outros já tem uma postura diferenciada.

Na interação do par dialógico *Meu compromisso com as exigências acadêmicas-Eu como crente em Deus* foi destacado que há um respeito, um gosto e uma fé na ciência, além de muitas curiosidades em relação ao conhecimento científico, que levou à seleção da posição *Minha fé na ciência*. No entanto há uma preferência pelas explicações pautadas na Bíblia, justificando a seleção da posição *Eu que prefere as explicações religiosas*. Nesta dinâmica se veicula a ideia de que ciência e Deus não são antagônicos, atribuindo-se à misericórdia divina o desenvolvimento científico que trouxe tantos benefícios à humanidade. O antagonismo acontece por falta de conhecimento de ambos os lados, já que ciência e Bíblia se completam. Deus é o criador das leis naturais que expressam Seu método para sustentar o mundo, para que a vida e a convivência fossem possíveis:

“quanto mais a gente estuda, quanto mais se aprofunda, mais pode perceber que Deus foi misericordioso, que Ele foi grandioso, que Ele foi generoso em proporcionar essas leis para aprendermos mais sobre a natureza e sobre Ele mesmo, para crescermos e convivermos melhor”.

Na interação entre as posições *Minha satisfação com os conhecimentos que socializo na faculdade-Minha visão de Deus* foi elaborado, a partir da trajetória acadêmica especificamente, que epistemologicamente não há confronto entre a visão de Deus e os estudos científicos; já em nível interpessoal pode haver algum desconforto a depender de como um orientador ou um professor, por exemplo, encara a religiosidade do aluno ou orientando. É reconhecido que embora na academia seja muito normal, corriqueiro, as pessoas separarem os campos da ciência e religião, não há necessidade desta separação, pois os conhecimentos científicos não vão de encontro à visão de Deus. O fundamento para este posicionamento se encontra numa “*afirmação de Ellen White de que entre o conhecimento de Deus e o conhecimento científico não há divergência*”, sendo esta considerada “*uma máxima que eu aprendi e que é importante para mim*”. Trata-se de “*duas coisas que estão em sintonia a maior parte do tempo, quando não estão é porque ainda falta alguma informação de ambos os lados*”. A ciência é compreendida de dois modos, como conhecimento que vai além do âmbito humano, o qual pode ser apreendido em algum nível; e como esforço de pesquisa empreendido pelos homens. Ambos se relacionam porque o segundo serve para se alcançar o primeiro. Deus também é compreendido de dois modos, como um conhecimento e como

uma experiência. O fato de sua área de atuação lhe permitir produzir e compartilhar conhecimentos sobre o divino é que dá sentido à sua identidade docente “*se não fosse a religião acho que eu não seria professor*”.

Grupo 3: ao apresentarem suas perspectivas os pares dialógicos que protagonizaram os diálogos acerca destas relações articularam posições da dimensão religiosa (*Eu como religioso, Minha fé em Deus, Eu como crente em Deus*) em interlocução com posições das dimensões pessoal (*Eu racional*) e profissional (*Eu como docente, Minha preocupação/esforço para que os alunos sigam a revelação*). No entanto, dado que a relação dialógica ocorre no modo interacional de entrelaçamento tensão e cooperatividade, não se restringiu a elas. De modo geral, as dinâmicas intrapessoais destacam ciência e religião como elementos importantes para a identidade docente confessional.

Na interação do par dialógico *Eu racional-Eu como religioso* aparece a elaboração segundo a qual “*a fé em Deus não é algo simplista já que ela mobiliza o racional, o questionador e o pensador*”. Por isso “*minha fé em Deus não é algo que eu precise pedir desculpas para ninguém*”. Por outro lado, ciência e religião também são “*uma questão de fé, mesmo o evolucionista tem que ter fé, porque ambas se baseiam em pressupostos*”. A ciência é vista como possibilidade de ampliar os horizontes de pensamento e a visão de mundo do *Eu religioso*, de forma que a cada nível educacional, graduação e mestrado, pôde abrir um pouco mais, ver por outros ângulos. O *Eu reservado* sente algumas dificuldades em relação à família e aos colegas, porém em relação aos alunos e a Deus estas não se colocam, aparecendo o divino como “*meu companheiro de diálogo*”.

A interação do *Eu racional* com *Minha fé em Deus* aponta, a partir de uma retomada da trajetória acadêmica, que na sua área de formação nunca houve problema em relação às discussões sobre a fé em Deus e a ciência; relembra que “*uma vez no mestrado fiz uma menção de alguma coisa e a professora deu uma cortada muito seca, mas em geral, não foi nada de mais*”. O gosto pela leitura, especialmente no que se refere às origens, acaba provendo subsídios para pensar essa relação e para atualizar seu posicionamento criacionista. Partindo da ideia de que Deus criou todas as coisas, então fazer ciência seria uma tentativa de explicar, não exatamente como Ele faz as coisas, mas como percebemos Sua ação. Neste processo há que se considerar que a condição inicial da realidade foi alterada; no entanto, não a impede de apontar para Ele, seja no sentido da Sua presença, seja no de Sua ausência, de modo que a ciência pode tanto revelar aspectos da realidade que indicam a presença de um Deus criador e mantenedor, quanto aspectos que indicam “*o que a*

falta de Deus causa na realidade natural e social". Aparece o entendimento de que, sendo que não se consegue apresentar uma prova final porque "obviamente, não posso provar a existência de Deus e um evolucionista não pode provar o Big Bang, também não posso provar o não acontecimento do Big Bang", então teria que haver mais respeito de ambos os lados. A interação do par não é isenta de dúvidas "tenho algumas dúvidas racionais sobre coisas relacionadas com a fé e, não sei, é meio contraditório, mas eu pergunto para Deus". Aponta-se que ciência e religião devem ser olhadas com uma boa dose de ceticismo, e que "o pensamento racional e crítico contribui para uma ciência mais isenta e para uma religião mais sensata e informada". Tal pensamento, do ponto de vista do método científico, é desejável em relação ao conhecimento espontaneísta ou de senso comum e o docente, como "alguém que tem fé em Deus", e que é racional, pode estimular este tipo de pensamento, o que não implica renunciar "aquilo que cremos". Na interação do par emerge o *Eu como docente* e o *Eu satisfeito por trabalhar no UNASP*, que tem em comum a possibilidade de exercer a docência num ambiente onde se pode abordar ciência e religião "sem problema", já que "se sabe que em alguns lugares você não pode"; por outro lado, "não acho que aqui podemos fazer de qualquer maneira, deve haver critérios e planejamento".

Na interação do par dialógico *Eu racional-Eu como crente em Deus* expressa-se a ideia de que o raciocínio humano está circunscrito às possibilidades de seu tempo e lugar, ou seja, é uma construção datada. Por causa da mediação da ciência, algumas ideias que hoje estão ao alcance do raciocínio não estavam disponíveis no mundo antigo, como por exemplo a noção de que o ser humano não tem uma essência divina imortal. Essa ideia, no entanto, que hoje se mostra como uma concepção científica, é fundamentalmente bíblica, apesar da Bíblia ser um livro produzido no contexto antigo. Isto instiga o estudo da Bíblia e oferece ao racional, que gosta de buscar conhecimento (posição acrescentada *Eu que busca conhecimento*), a possibilidade de conceber a existência de um Deus que se revelou e chama a humanidade para o diálogo, mediante o uso de suas capacidades de pensar, questionar, raciocinar, acreditar, conhecer. Neste sentido seria possível produzir/estudar "uma ciência que dialoga com o divino". À parte deste diálogo, ou pela negação da realidade divina ou mesmo da realidade de que "não há somente Deus e nós neste Universo", a ciência se torna "monológica", ou seja, "é o humano interagindo com o humano, e Universo e o mundo se tornam somente aquilo que é a nossa capacidade atual de compreender". Além do mais, considerando que a existência do divino é uma possibilidade racional, "se Deus existe, acreditar

ou não na Sua existência não muda a realidade para Ele, muda para o humano”; então tal diálogo precisa ser considerado, e nele o indivíduo é convidado a prestar atenção à voz do conhecimento científico, mas prestar atenção também à voz do conhecimento bíblico, literário. Considerando a perspectiva de realidade assumida pelo docente, e sua atuação na formação de futuros pastores, a voz divina tem proeminência, de sorte que se torna importante ser cuidadoso em não descartar o conhecimento bíblico, visto que aprofundá-lo *“não nega a realidade de continuar sendo um indivíduo que valoriza a ciência; tem que haver um diálogo, conhecer bem a ambos”*.

Numa das interações do par *Eu como docente-Minha fé em Deus* se considera que tentar dissociar a fé da ciência, a ciência e a religião, é praticamente impossível porque a fé, a confiança em Deus, o fato de estar satisfeito com Ele, tudo isso, sem dúvida, vai se refletir no que se chama em educação de currículo oculto, que envolve a forma como se dá o relacionamento com o aluno, dentro de uma determinada disciplina. A relação com o divino permeia a postura docente ao ministrar uma disciplina técnico-científica e *“isso é algo complexo, se você analisar ponto a ponto, vai encontrar muitos aspectos e identificar que a tua cosmovisão, particularmente a tua relação com Deus, vai impactar tudo”*. Dependendo das disciplinas com as quais se trabalha os debates ou embates poderiam acontecer de forma mais ou menos direta. No contexto da IES a questão de integrar fé e ensino na apresentação dos conteúdos acadêmicos *“é uma preocupação constante e não é fácil porque a gente tem a preocupação de transmitir a fé, mas sem deixar de lado a preparação profissional do aluno”*. Por outro lado, quando o professor manifesta interesse sincero no processo de aprendizagem *“na minha forma de ver, o aluno entende essa preocupação do professor para com ele como algo tremendamente espiritual”*.

Na outra interação do *Eu como docente* com o *Minha fé em Deus* apresenta-se a ideia de que *“embora grandes cientistas não concordem com isso”* Deus é a fonte de toda sabedoria e de todo conhecimento. O processo de pesquisa permite abrir um ciclo de entendimento, de compreensão, de reflexão e quanto mais a mente mergulha profundamente para estudar, pesquisar, refletir, mais se amplia e esse ciclo somente se completa em Deus que *“é o centro dessa ciência, desse conhecimento”*. É possível ser uma docente questionadora, pensadora, comprometida num contexto de fé em Deus, de confiança *“de que estou no caminho dessa vida com propósito na qual fui educada, de ter fé, confiança, essas coisas me fazem confirmar a importância e a necessidade que tenho de Deus como educadora”*. Na vida acadêmica, na graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, ciência e religião sempre dialogaram muito bem, embora tenha havido *“embates,*

mesmo em sala de aula, por conta de visões diferentes, as pessoas têm o direito de não acreditar, de acharem que a Bíblia é um livro como qualquer outro, elas têm o direito". Embora possa haver conflitos entre ciência e religião, *"não há hiato"* visto que quando se pensa muito sobre um tema, quando se pesquisa com profundidade *"você não pensa só na direção acadêmica, você acaba pensando na direção espiritual também"*. Estas reflexões profundas ajudam a entender melhor a realidade abrindo *"a mente para a diversidade da qual Deus fala no texto sagrado"*. É possível ir dialogando sem deixar que a crença seja suplantada; os estudos e pesquisas podem, inclusive, reforçar a *fé em Deus*, porque permitem vê-Lo como *"o Deus da diversidade, não da uniformidade"*.

Na interação do par dialógico *Eu como docente-Eu como religioso*, em que não se observou o modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, todas as posições destacadas foram apresentadas como um bloco coeso e igualmente amalgamadas no que se refere às relações entre ciência e religião, *"eu vejo uma ligação muito forte entre o aspecto da ciência e Deus"*. Este movimento total para o sentido da cooperatividade configurou uma integração estática.

Na interação do par dialógico *Minha preocupação/esforço para que os alunos sigam a revelação-Eu como crente em Deus* é expresso o entendimento de que ciência e religião não se contradizem, embora se reconheça que *"um grupo de pessoas"* pense que *"cada uma dessas áreas tem o seu conhecimento e são divergentes"*. Deus é o criador e Ele pode escolher agir ou pelo modo sobrenatural, fazendo eventualmente um milagre, ou pelo modo natural usando algo da natureza que Ele já criou ou que possibilitou aos homens criarem, inclusive os conhecimentos e procedimentos do campo da ciência. Na Bíblia há muitas histórias em que não há como afirmar por qual destes modos Ele atuou; hoje em dia pode ocorrer o mesmo. Assim não se vê que haja necessariamente conflito entre razão e religião; é lembrado que *"já tivemos muitos cientistas"* os quais eram *"pessoas que amavam a ciência, fizeram grandes descobertas, seus nomes estão nos registros da história e que também eram crentes em Deus, religiosos, cristãos, fiéis"*. Sabe-se de *"pessoas estudadas que na sua mente separam as duas"*, aderindo somente a parte religiosa da Bíblia, conseguindo *"ao mesmo tempo se apegar à ciência e à religião"*; essa separação não parece necessária. Compreende-se que não há conflito entre as duas, *"a ciência e a palavra de Deus estão em harmonia, embora nem sempre você entenda tudo"*, por isso se criam teorias que expressam uma ideia *"que a pessoa está tendo por alguma razão, quando pode haver outras explicações que estariam de acordo com a palavra de Deus"*.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O self é um processo de relação entre seus componentes, assim como uma chegada a novos estados de si. Nele as posições do Eu em interação estão embebidas dentro de uma estrutura que é sustentada por uma organização particular (VALSINER, CABELL, 2012).

A concepção do self dialógico como uma multiplicidade dinâmica de posições do Eu onde se estabelecem relações mais ou menos dialógicas e onde processos de posicionamento, reposicionamento e contra posicionamento estão a ocorrer continuamente a partir de interlocuções externas e internas, aponta tanto a riqueza e complexidade deste fenômeno quanto os limites e possibilidades das tentativas de empreender uma análise que as expresse integralmente. Tal empreitada, no entanto, se mostra uma oportunidade para aproximação da estrutura e organização do self dialógico que, no caso deste estudo, espera ser contributiva para uma compreensão informada de seu funcionamento num contexto em que se inscreve o relacionamento com significantes científicos e religiosos. Através da análise do modo como os participantes descrevem e organizam suas diferentes posições identitárias e os diálogos que ocorrem entre elas, foi possível apreender um conjunto de movimentos que entrelaça tensão e cooperatividade e que se mostrou importante para a manutenção de um sentido de coerência no self, assim como de um sentido de abertura à mudanças, garantindo unidade na multiplicidade.

5.1 Repertório de Posições da Identidade Docente (RPID)

O repertório de posições não é uma aglomeração solta de posições separadas, mas um sistema organizado no qual algumas vozes são mais importantes e influentes que outras. Esta organização hierárquica implica que histórias contadas na perspectiva de uma posição percebida como mais importante tenham maior autoridade que aquelas contadas por outras posições. A história contada por uma pessoa não é somente determinada pela natureza dominante de uma posição interna (por exemplo, *Eu como religioso*), mas também pelas posições externas, já que a história da pessoa está intimamente entrelaçada com as histórias contadas por outros significantes (por exemplo, líderes eclesiásticos, autores da Bíblia, referências científicas, dentre outros). As histórias contadas por estes ou a eles atribuídas pelo indivíduo ou grupo são parte de uma self-

narrativa que se estrutura em torno dos limites abertos entre posições internas e externas de um self estendido (Hermans, 2006).

Uma abordagem inicial ao repertório de posições que estrutura a identidade docente confessional em estudo permite visualizar um conjunto de 41 posições pertencentes a quatro categorias, que atravessa os três grupos, destacando-se quantitativamente as posições profissionais, religiosas, pessoais e acadêmicas, respectivamente. O conjunto de posições comuns aos três grupos, mobilizado no contexto dos EIDs, representa mais que o conjunto de posições não comuns e o de posições elaboradas pelos participantes, tomados separadamente.

Tal resultado parece sugerir que este conjunto de posições comuns funciona como um sistema de base, onde estão localizadas posições mais estáveis que mantêm a continuidade dinâmica do self (Hermans, 2003), e a partir do qual a identidade docente confessional se organiza de modos personalizados em diferentes domínios experienciais. Neste conjunto duas posições, a profissional *Eu como docente* e a religiosa *Minha fé em Deus*, se destacam por representarem os únicos domínios da identidade assumidos por todos os participantes do estudo. A ativação nos grupos destas posições específicas, bem como deste conjunto comum não parece alheia ao fato de expressarem facetas socialmente perspectivadas em profissionais da docência, como se pode observar predominantemente nas categorias de posições pessoais e acadêmicas, e particularmente em profissionais da docência situados numa IES confessional, como expressam as posições das categorias profissional e religiosa. Isto pode apontar o poder que a interferência sociocultural é capaz de exercer sobre a definição identitária.

No entanto, ainda que as identidades não sejam construídas livremente, tal interferência não deve ser entendida como determinante visto que a construção identitária envolve processos de negociação entre identificações internas e prescrições externas. Ou seja, os indivíduos devem encontrar suas posições em meio a um emaranhado de demandas que podem se apresentar mais ou menos contraditórias dentro de seus contextos sociais (Aveling & Gillespie, 2008). Como pode ser visto no Quadro 5, embora as posições deste sistema de base sejam as mesmas em cada grupo, são ativadas em diferentes frequências, excetuando-se as duas posições referidas, sugerindo diferentes modos de organização em cada caso. Em geral, a organização das posições é mais relevante para os processos no self que o funcionamento de posições separadas (Hermans, 2001a). A organização hierárquica do self difere consideravelmente dependendo da cultura ou sociedade na qual o indivíduo vive. Mesmo no caso de uma sociedade mais livremente organizada, como tem se

configurado o caso contemporâneo, é possível ver pelo menos algum grau de organização no self, o que implica que algumas posições se localizam em níveis superiores e, conseqüentemente, são mais dominantes na interação dialógica entre as posições (Hermans, 2006).

A única categoria que não foi transversal aos três grupos, em termos de elementos presentes nos RPIDs, foi a das posições de fronteira ciência-religião já que estas, em vista da natureza dos EIDs, foram elaboradas e acrescentadas conforme iniciativa e interesse de cada participante. Estas posições, excetuando-se uma, integram o conjunto das 30 posições elaboradas e acrescentadas ao RPID por quatorze participantes, dos três grupos, revelando nuances específicas da identidade docente confessional em diferentes momentos da trajetória.

Vale notar que a composição, por parte dos participantes, desses conjuntos de posições da identidade docente confessional, especialmente aqueles formados por um número expressivo de posições comuns aos três grupos, ocorreu a partir de um direcionamento metodológico que recorreu à utilização de listas sugestivas de posições da identidade. Como já foi apontado, o principal propósito destas listas consiste em fornecer aos participantes um número de posições com suficiente variação a fim de que tenham oportunidade de selecionar aquelas que percebem como relevantes em sua própria experiência. Sua confecção também garante abertura para a inclusão de posições elaboradas nos termos próprios de cada participante de modo a torná-las mais descritivas da sua identidade e mais alinhadas com sua história e situação de vida. Outro critério utilizado para sua confecção envolve a noção de opostos em que se focaliza a perspectiva linguística de posições *versus* oposições que necessitam uma da outra nos processos de produção de sentido (Hermans, 1996b, 2001a). Partindo deste direcionamento teórico-metodológico foram incluídos alguns opostos linguísticos nas listas oferecidas aos participantes do estudo, tais como *Eu aplicado/relaxado nos estudos*, *Eu satisfeito/insatisfeito por trabalhar no UNASP*, *Eu interessado/desinteressado nas atividades religiosas da faculdade*, *Eu crente/descrente em Deus*, *Eu que crê que a vida tem/não tem propósito*, *Eu que acredito/não acredito na oração*. Destaca-se que, exceto no caso de um participante (grupo 3) que incluiu em seu repertório tanto a posição *Eu aplicado nos estudos* quanto *Eu relaxado nos estudos*, opostos linguísticos não foram selecionados pelos participantes do estudo ficando, nestes casos, a oposição implícita na posição escolhida.

No que tange a uma compreensão da díade posição-oposição destaca-se o entendimento derivado de uma perspectiva dialética, tal como proposto por Josephs e Valsiner (1998) e Valsiner (2005), em que opostos estão unidos no mesmo conjunto formando uma unidade heterogênea. Os

autores a nomearam complexos de sentido, que consistem de signos que apresentam alguns aspectos da realidade, com seus opostos implícitos, e signos que qualificam essa mesma realidade. Trata-se de um campo dual no qual coexistem relações de oposição que podem ser harmoniosas e tensas, e onde cada sentido construído (por exemplo, A), constrói imediatamente seu oposto (por exemplo, não-A). Quer dizer, dois campos mutuamente relacionados (A *versus* não-A) emergem, os quais, por sua vez, se tornam um complexo de sentido que é diferenciado e assume o primeiro plano contra um universo de possibilidades restantes. Nesta linha, quando um sentido surge no curso de vida de uma pessoa, por exemplo “Eu estou comprometido” (sendo “comprometido” o sentido emergente), imediatamente e sem reflexão emerge também um impreciso campo de oposição onde, de acordo com o exemplo, caberia aquilo que seria da ordem do “não-comprometido”. O campo do “não-comprometido” se caracteriza por indeterminação e representa a parte do sistema dual que engendra as possibilidades de transformação do campo “comprometido”. Para os autores este campo dual é necessário à ocorrência de processos de transformação e emergência de novidades no self.

Um momento narrativo protagonizado por uma participante do grupo 1, que na ocasião do EID estava atuando como docente na IES a dois anos e meio, parece ilustrar a emergência de sentidos novos/negociados a partir da tomada de consciência da dualidade posição-oposição. Ao se deparar nas listas com a posição/oposição *Eu interessada/desinteressada nas atividades religiosas da faculdade* mobilizou um processo de ressignificação expresso a partir do comentário:

“neste caso acho que não é nem um extremo, de desinteresse, nem outro, de interesse sempre, porque é muita coisa, então acho que é um interesse seletivo que acaba acontecendo; no começo quando a gente chega tem muito interesse e tal, mas depois há uma seleção maior porque tem bastante coisa, não dá para acompanhar tudo”.

A emergência de uma nova posição – *Eu que tem interesse seletivo nas atividades religiosas da faculdade* – e sua respectiva voz, foi possível à medida que sentidos opostos, *interesse/desinteresse*, foram admitidos e negociados no sistema, ainda que à primeira vista pudessem soar incompatíveis e excludentes. Deste modo as duas posições iniciais têm papel co-constitutivo da nova posição elaborada (Rosa, 2009).

Como Hermans (2001a) aponta, a noção de posição-oposição no self não se restringe ao ponto de vista linguístico. Podem ocorrer oposições em termos de significado particular que as posições do Eu assumem no self. Quando duas posições se envolvem num conflito podem ser reconciliadas em uma terceira posição (*third position*) na qual o conflito entre as posições originais

é diminuído ou mitigado. Ao mesmo tempo a terceira posição se beneficia da energia proveniente das duas posições da qual emergiu, a serviço de seu desenvolvimento (Hermans & Gieser, 2012).

Ressalte-se que, se por um lado o fornecimento das listas sugestivas de posições da identidade oferece as possibilidades acima apontadas e se torna particularmente interessante nos casos em que a pesquisa se dá nos moldes de entrevistas pontuais, favorecendo, inclusive, a adesão dos participantes, como foi o caso desta pesquisa, por outro, se reconhece que uma lista pré-definida de posições identitárias pode delimitar e direcionar as opções dos participantes, ativando o self como um “lazy problem solver” (Valsiner, 2002b, p. 261).

5.1.1 Posições pessoais

As facetas de si que compõem a categoria das posições pessoais expressam modos particulares pelos quais os indivíduos organizam sua própria vida. Dada a concepção de self como sistema aberto e estendido, o domínio mais individual no qual se situam não significa estarem fora do alcance de interferências e avaliações sociais; algumas posições pessoais são mais apreciadas e recompensadas em um grupo ou comunidade particular, com posições sociais a eles relacionadas, enquanto outras não cabem e podem ser até contraditórias (Hermans, 2001).

Nos três grupos os participantes ativaram um conjunto comum de nove posições desta categoria, no entanto, a frequência com que cada posição do conjunto é referida varia de grupo para grupo. De modo geral os participantes apontam que este conjunto é importante para sua identidade docente, ao mesmo tempo em que extrapola este âmbito. Estas posições são consideradas características que permeiam a postura adotada nos relacionamentos e diante da vida como um todo, sendo percebidas como anteriores à docência, especificamente a posição *Eu como pensador/a* e *Eu comprometido/o*, dentre as mais referidas. Ao mesmo tempo elas são reforçadas pela trajetória profissional que promove engajamento tanto com os conhecimentos científicos quanto com os religiosos. Há uma percepção geral de que uma integração das posições pessoais entre si e com as demais categorias do repertório favorece a atuação docente e as possibilidades de afetar positivamente o desempenho dos alunos, bem como a qualidade da experiência religiosa, o bem-estar psicológico, as relações interpessoais e o enfrentamento de dificuldades. De igual modo se reconhece suas características peculiares que podem levar a variados níveis de aproximação entre elas e com as demais do RPID; neste processo são consideradas possibilidades de se

estabelecer uma hierarquia dinâmica entre as posições pessoais e/ou da emergência de tensões já que veiculam diferentes perspectivas.

No grupo 1 a posição *Eu como pensador/a* foi elencada pelos sete participantes sugerindo a percepção de sua centralidade para o sistema identitário em articulação com as outras posições da categoria e do RPID em geral. As reflexões que desenvolvem sobre esta característica se orientam predominantemente para o âmbito dos estudos, do trabalho e dos relacionamentos interpessoais e com significantes religiosos, se destacando por sua “vontade de fazer” e sua orientação para o futuro. Algumas participantes a princípio viram algumas posições pessoais como difíceis de estabelecer diálogo, como ilustram o caso da *amigável* e *reservada*, e da *racional* e *sonhadora*. No entanto o processo de elaboração narrativa de suas diferentes perspectivas em relação permitiu vê-las como diferentes, mas “*trabalhando juntas*”, no caso das últimas; e que entre a *amigável* e a *reservada* ocorre uma diferenciação no sentido de que a *amigável* assume uma posição hierárquica superior em relação à *reservada* na “*relação com os alunos*”, enquanto a *reservada* ascende na “*relação com colegas*”. Nestes casos evidencia-se a formação de alianças cooperativas em que posições/vozes percebidas como dissonantes e consonantes se alternam, com a consonância produzindo similaridades e eficiência e a dissonância estimulando mudança e inovação (Hermans, et al.,2017); evidencia-se também a natureza contextualizada do processo de posicionamento, ou seja, certas posições emergem em determinados contextos, enquanto outras ficam em *background* (Hermans, 2001a).

Para as participantes o conjunto de posições pessoais permeia e se integra às demais posições, incluindo as religiosas; para o participante posições pessoais como *pensador*, *racional* e *questionador* se integram às posições acadêmicas e profissionais, mas são contrapontos às posições religiosas *Eu como crente em Deus* e *Minha fé em Deus*. Tal divergência parece guardar estreita relação com a concepção de humano como ser integral por parte das participantes em consonância com seu quadro institucional de referência. Na filosofia de educação adventista é concebida a integralidade do ser humano, em contraposição à uma concepção dicotômica ou tricotômica (Knight, 2015). Desse modo os atravessamentos das diferentes dimensões humanas na configuração da identidade, em meio as vivências e relações interpessoais e sociais, são tomados como intrínsecos e promotores de algum nível de tensionamento. De modo geral, os colaboradores do estudo expressaram sua percepção de que esta abordagem em domínios separados é um recurso artificial que se presta a propósitos de estudos e pesquisas.

No grupo 2 a posição pessoal referida por todos os participantes foi *Eu comprometido/a*, a qual foi também referida por seis dos sete participantes do grupo 3; este mobilizou igualmente a posição *Eu como pensador*. As reflexões que os participantes do grupo 2 desenvolvem sobre seu *Eu comprometido/a* focalizam o compromisso: como um valor aprendido cedo na vida e que se expressa numa atitude atual de “*fazer sempre o melhor possível*”; com os estudos que já vem desde a experiência escolar inicial, “*sempre fui muito Caxias com isso*”; com a “*caixa*” de compromissos na qual o docente por vezes imerge e que pode tornar a vida por demais séria; também com um “*pendor religioso*” identificado desde a infância e que levou à construção de uma visão e fé no divino, se desdobrando em satisfação de produzir e compartilhar conhecimentos que estimulem uma experiência informada com Deus, a qual dá sentido ao ser docente; com Deus e com a família exercido por opção e permeado pelas outras características pessoais; e ainda com a formação não proselitista do aluno, orientada para o sentido da vida e o desenvolvimento de convicções próprias. Também se destacam possíveis conflitos entre o *Eu comprometido* com a docência e com a religião, considerando que ambas exigem investimento “*para se manterem bem*” e que ambas apresentam diferentes conjuntos de conhecimentos que partem de pressupostos “*nem sempre fáceis de conciliar*”. Em conexão com esse conjunto de posições pessoais, em todos os casos são ativadas posições das demais categorias, além de outras posições pessoais, destacando-se neste grupo a ideia de conjunto e o papel da educação no “desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (White, 2003, p. 13), que se reporta à noção de integralidade do ser humano, destacada no contexto da filosofia educacional adventista.

Para os participantes do grupo 3 o *Eu comprometido* também se atrela aos valores e às demandas pessoais, acadêmicas, profissionais e religiosas. Destacam-se o relacionamento com os alunos; o desejo de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, entendido como uma necessidade psicológica “*normal*”; e a ideia de que posições religiosas fortalecem o comprometimento profissional, e vice-versa. Neste grupo é mais frequente a percepção de tensões entre o *Eu comprometido* e outras posições do sistema, da mesma categoria ou das demais. Neste sentido aponta-se a questão de manter o compromisso em face de atribuições ou tarefas não apreciadas, mas que fazem parte das demandas colocadas pela profissão e pela IES; o confronto entre o *Eu comprometido* e alguma outra posição do sistema quando se encaminham para diferentes direções; o investimento de dedicação, esforço, tempo e dinheiro para manter o compromisso associado ao não reconhecimento institucional deste investimento; a vulnerabilidade inerente à manutenção de

um compromisso forte com alguma(s) posição(ões); a questão do comprometimento religioso em face de se viver a religião em grupo e deste ser composto de pessoas diferentes, o que inevitavelmente leva a conflitos. Em todos os casos em que o conflito foi percebido, apontou-se também o reconhecimento de que estes são constitutivos dos posicionamentos assumidos e não criam, necessariamente, uma tensão de “*abandono, de desestruturação, são tensões normais do convívio*”, como definiu um dos participantes (grupo 3), as quais demandam encontrar formas de conviver (Hermans, 2004).

Em relação à posição *Eu como pensador/a* observou-se similaridades em relação ao grupo 1, em vista desta característica se orientar predominantemente para o âmbito dos estudos, do trabalho e dos relacionamentos interpessoais e com significantes religiosos. A diferença é que agora ela se reveste de uma nuance retrospectiva mediada pela maturidade, leituras, percurso formativo, experiências profissionais e bagagem adquirida ao longo dos anos que, em conjunto, ampliam os horizontes de reflexão. Esta ampliação leva, por um lado a um balanço da trajetória de vida e, por outro, a novas perspectivas para a fase que se aproxima em que a identidade docente deve adquirir novos contornos. Em todos os casos são ativadas posições das demais categorias, além de outras posições pessoais, destacando-se também neste grupo a ideia de conjunto, que se reporta à noção de integralidade do ser humano.

As posições pessoais não comuns aos três grupos e algumas das acrescentadas expressam campos de tensão, também alguns contrapositionamentos elaborados para lhes fazer frente, e ainda características particulares consideradas definidoras de si em complementação ao conjunto das posições comuns. Foi no âmbito das posições pessoais mais do que no das demais que alguns participantes permitiram-se apontar um ou outro aspecto “*sensível*” de sua identidade, os quais, embora nem sempre sejam totalmente compreendidos, são vistos como constitutivos já que oriundos de vivências da vida em geral, não limitados à situação docente, embora nela refletindo em alguma medida. Ilustrativo desse aspecto geral foi o comentário de uma participante (grupo 1): “*eu acho que a gente é feito de tudo que passamos mesmo*”.

Algumas nuances desses aspectos podem ser ilustradas nos seguintes casos: o *Eu ansioso* (grupo 3) foi caracterizado como estando com o participante “*desde que me entendo por gente*”, especialmente a partir da convivência parental que, na sua percepção, referencia esse jeito de ser; já o *Eu que procuro fazer melhor* (grupo 2) surge no processo biográfico a partir de um conjunto de valores que “*você recebe muito cedo na vida e que você acaba dando mais ênfase em alguns,*

não sei porque eu escolhi esse, isso é muito importante e define meu jeito de ser e agir, mesmo em situações de preocupação, pressão e incertezas, eu vou sempre procurar fazer o melhor que posso”, sendo essa uma posição frequentemente ativada em sua narrativa, sugerindo sua centralidade para o sistema; enquanto a *Eu ansiosa* (grupo 1) se associa a uma outra posição pessoal que não foi incluída no RPID, a *Eu procrastinadora*, sendo co-constitutivas na medida em que “*a ansiedade leva à procrastinação e esta alimenta aquela*”. Neste caso a participante aponta a dificuldade de entender esse ciclo, enquanto reconhece que “*isso acontece e acontece direto*” e conclui a caracterização desses “*personagens*” intimamente relacionadas num tom bem-humorado “*depois você pode me explicar isso pela psicologia*”, o que pareceu uma saída estratégica dada a dificuldade de elaborar as vozes dessas duas posições e suas relações no contexto do EID.

No conjunto de posições da categoria se observam forças e vulnerabilidades da identidade docente, tomando-se em conta que uma posição que expressa vulnerabilidade pode levar à ativação de uma contraposição que expressa força, como exemplificam algumas das posições acrescentadas. Tais movimentos expressam as capacidades de flexibilidade do self no sentido de regular movimentos de estabilidade, que permitem a continuidade, e movimentos de inovação, que possibilitam a constante atualização do sistema (Hermans et al., 2017).

5.1.2.1 Posições sociais/familiares

A posição *Minha família* comparece no RPID de quinze participantes situados nos três grupos, tendo recebido essa designação genérica e sendo especificada no contexto de cada relato entre figuras da família de origem e da família constituída. Mesmo aqueles que não a elencaram em seu RPID a mencionaram em momentos do EID. De uma perspectiva teórica, Outros significativos, entre os quais membros familiares, funcionam como posições promotores da organização temporal no self, facilitando sua continuidade, coerência e organização ao impedir que a multiplicidade de posições de Eu, cada qual com seu próprio desenvolvimento ao longo do tempo, resulte numa cacofonia de vozes sem qualquer coordenação (Hermans, 2013).

As figuras da família de origem emergiram nos relatos dos participantes dos três grupos, sendo mais recorrentes nos grupos 1 e 3. A menção aos pais é mais frequente, no entanto aparecem também a figura de uma irmã (grupo 1), uma avó e algumas tias (grupo 2), e irmãos (grupo 3). As figuras parentais foram geralmente associadas ao universo acadêmico, seja na figura de um pai

universitário numa época e num local em que isso era muito difícil; um pai com quem pôde conversar, a medida que prosseguia nos estudos, sobre os limites do conhecimento e a necessidade de Deus; uma mãe professora retratada como exemplo e inspiração no que se refere aos estudos e à dedicação profissional; pais que sempre foram muito dedicados e atentos à questão dos estudos (grupo 1); pais que incentivaram valores humanos, dedicação religiosa e comprometimento com a educação adventista, assim como leituras e desenvolvimento de bons relacionamentos interpessoais (grupo 3). No grupo 2 aparece a figura de pais que sempre incentivaram os estudos e levaram a educação dos filhos com muita seriedade; mesmo quando eles próprios não tiveram a oportunidade de estudar, fizeram questão de oferecer o estudo aos filhos e hoje se alegram de vê-los bem encaminhados; aparece também um pai como imagem de fundo, responsável pela compra de literatura adventista que despertou a atenção de um dos filhos e influenciou posteriormente a mudança religiosa de toda família. O que se evidenciou nestes relatos foi o papel da socialização familiar em termos de facilitar o acesso a modelos e conjuntos de conhecimentos e valores formando uma base para a emergência posterior da identidade docente confessional, mesmo considerando que o maior número de participantes inicialmente não planejava ser docente.

As diferenças entre os grupos no que se refere à ativação de posições da família de origem podem ser entendidas em vista das fases que os participantes atravessam na carreira docente; nos anos iniciais (grupo 1) parece haver uma maior proximidade, em alguns casos, a essas referências originais no sentido de buscar suporte e encorajamento para se constituir profissionalmente, levando a uma maior ativação dessas posições; na fase seguinte (grupo 2) parece se configurar um elevado nível de exigências oriundas de pressões sobre as posições profissionais que, ao receberem maior focalização e investimento, restringem em alguma medida a manifestação de dimensões identitárias referidas à família original; numa fase mais tardia (grupo 3), dada a consolidação da carreira profissional, a bagagem experiencial com seus saberes, sabores e dissabores, as perspectivas de encerramento da atividade profissional, parece que se desencadeia mais prontamente um movimento retrospectivo existencial de balanço em que posições relativas a estas referências originais são lembradas e colocadas num lugar de destaque no espaço identitário, em associação com posições referidas à família constituída e Outros significativos integrados ao longo da história de vida.

Quanto à família constituída os Outros significativos, cônjuge e filhos, emergem associados a posições pessoais, acadêmicas, profissionais e religiosas, que frequentemente se organizam em

diferentes conjuntos em cada narrativa. De modo geral, os participantes expressam a percepção de que a família figura como um fator positivo para sua satisfação na vida, incluindo sua estabilidade emocional e seu desempenho profissional, embora mobilize também preocupações e desgastes, já que *“toda família tem problemas seríssimos”* (grupo 2). Especificamente no aspecto profissional foi estabelecida uma diversidade de relações entre família constituída e docência, sendo a mais predominante a relação de apoio que foi significada de modos peculiares. Destaca-se o incentivo do cônjuge e filhos para o desempenho profissional seja no aspecto de expressões de motivação, admiração e inspiração, seja no sentido de compartilharem encargos domésticos/parentais para que as tarefas docentes sejam realizadas (grupo 1); servirem como interlocutores com quem podem compartilhar livremente questões e ocorrências do mundo do trabalho (grupo 2); e oferecerem uma configuração afetiva favorável ao bem estar emocional que repercute na sala de aula, incluindo-se em alguns casos, além do cônjuge e filhos, também os netos (grupo 3). Também foi referida vantagens de ter a família, com filhos pequenos, vivendo em meio aos recursos acadêmicos e religiosos que a IES e a comunidade formada em seu entorno oferecem (grupo 1). Elaboram-se também relações de ambiguidade visto que, mesmo havendo um alinhamento em termos de filosofia familiar e institucional, família e trabalho disputam atenção e tempo do docente.

A família constituída juntamente com a família original, especialmente pais e irmãos, também aparece como desempenhando importante função de suporte no enfrentamento de situações difíceis, inclusive no que se refere aos desapontamentos e contratempos da carreira docente. Neste sentido são acionadas conjuntamente posições relativas à fé, relacionamento com Deus e com Outros significativos, como amigos, colegas e alunos, cultivo de hobbies e envolvimento em serviços de ajuda ao próximo.

A procedência de famílias religiosamente praticantes/engajadas, caso de todos os participantes, em sua maioria ASD, quatro provenientes de família de confissão católica e um de religião umbanda, somada à adesão ao adventismo na adolescência e juventude, caso de quatro participantes, parece estar na base da valorização das posições relativas à família, recorrente nos relatos. Nas famílias de origem a religião fora estruturante do cotidiano, permeando condutas, atitudes e valores em relação, entre outros aspectos, à instituição familiar. Do ponto de vista sociológico a família se constitui num espaço privilegiado de socialização de crenças e valores religiosos (Truzzi, 2008). Especificamente na IASD casamento e família são compreendidos numa perspectiva bíblica e constam como uma das crenças fundamentais, sendo valorizadas como

instituições divinas dadas originalmente para o bem da humanidade, assim como o sábado e o trabalho (Associação Ministerial da Associação Geral dos ASD, 2017). Configura-se o caso em que vozes religiosas coletivas encontram expressões personalizadas nas narrativas e posicionamentos individuais (Zock, 2013).

5.1.2.2 Posições sociais/acadêmicas

A referência a um conjunto de posições acadêmicas, que coloca em destaque processos educativos, também é constante em todos os grupos, quer se encontrem nos anos iniciais da carreira docente, em estágios de tempo médio, ou em fase mais avançada. No entanto o investimento neles aplicados vai sofrendo mudanças em cada etapa da trajetória docente. De modo geral estes processos são considerados uma dimensão importante da vida, não devendo se restringir ao âmbito formal, embora se reconheça este como um âmbito privilegiado e imprescindível ao profissional docente. Enquanto atividade se constitui num meio de buscar o desenvolvimento integral, ou seja, de todas as faculdades humanas, para o qual concorrem tanto os estudos científicos como religiosos. Neste sentido os processos educativos promovem e, ao mesmo tempo, extrapolam o nível intelectual devendo os conhecimentos neles obtidos encontrar expressão na melhoria da qualidade de vida, promovendo um desenvolvimento harmônico do indivíduo e da comunidade.

A importância dos estudos e da educação como processo vitalício e abrangente é enfatizada na filosofia adventista de educação com sua noção de que a educação “visa o ser todo e todo período da existência possível ao homem” (White, 2003, p. 13). Na perspectiva da TSD a educação é entendida como um movimento pessoal orientado a objetivos, estando no centro da mudança social em todas as suas diferentes formas – do jardim de infância à escola profissional e à aprendizagem ao longo da vida (Hermans & Meijers, 2019). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996) a educação é concebida como abrangendo os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Este imbricamento de perspectivas religiosas, teóricas e legais é refletido na construção narrativa dos participantes, apontando a complexa teia de interlocutores que comparecem na constituição de identidades particulares.

Dos sete participantes do grupo 1, quatro estão fazendo seus estudos em nível de doutorado e uma em nível de mestrado; as outras duas são mestras e planejam oportunamente ingressar no doutorado. No conjunto das posições acadêmicas deste grupo se destacam *Eu aplicado nos estudos* e *Eu como estudante*. Estas posições veiculam vozes de motivação para o estudo, seja porque é um gosto trazido desde a infância ou adolescência em função de conexões com pessoas significativas e com o próprio ambiente escolar, de um desejo incontido de aprender coisas novas e ampliar a visão de mundo e de uma paixão pelos conhecimentos; seja porque o pensamento reconhece os limites do conhecimento, gerando um desconforto que impulsiona a busca de mais conhecimentos através do estudo; seja porque é um meio de dominar conteúdos necessários à prática profissional e poder conduzir os alunos a experimentarem este processo; seja porque o estudo permite uma capacitação que revela interesse docente pelo aluno; seja porque através do estudo os propósitos de Deus em relação ao próprio desenvolvimento e à utilidade no desenvolvimento de outros poderão se cumprir; seja porque se sustenta uma visão segundo a qual Deus possibilitou as condições necessárias à emergência deste “*lado estudantil*” que deve, então, ser investido. Subjacente a estas vozes motivacionais está o objetivo de potencializar a formação acadêmica e ampliar perspectivas na carreira. Os docentes que também são estudantes referem que vivenciar as duas posições ativa uma relação de empatia com seus alunos.

No grupo 2 quatro participantes têm seu doutorado concluído, sendo que um está fazendo o segundo doutorado e outra está fazendo uma nova graduação, não diretamente relacionada à carreira docente; dois são mestres, dos quais um está na fase final do doutorado; quatro participantes exercem outras funções na IES, além da docência. No conjunto das posições acadêmicas deste grupo se destacam *Eu aplicado nos estudos*, *Meus estudos e pesquisas*, *Minha motivação para os estudos e pesquisas* e *Eu como estudante*. Mantém-se intensa identificação e compromisso com o universo dos estudos, se dividindo agora o protagonismo do espaço identitário tanto com posições da docência quanto com as de outras funções atribuídas pela IES. O estudo focaliza agora mais preponderantemente a atualização docente e as pesquisas com vistas à produção de conhecimentos para socialização com alunos e comunidade acadêmica. O divino é apontado como inspirando a busca e produção de conhecimento e ao mesmo tempo contribuindo para viabilizar tais processos.

No grupo 3 dois participantes têm título em nível de pós-doutorado, três de doutorado e dois de mestrado; um deles está fazendo nova graduação não diretamente relacionada à carreira

docente; dois participantes ocupam outras funções na IES além da docência. Embora o estudo continue sendo valorizado nos relatos as posições acadêmicas não compareceram significativamente na montagem dos repertórios, talvez pelo fato de estarem associadas a programas de estudos pelos quais os participantes já passaram. Foram destacadas por quatro participantes as posições *Minha motivação para os estudos e pesquisas* e *Eu animado com meus projetos de pesquisa*, condizentes com o momento que atravessam na carreira, mais voltado para o envolvimento com grupos de estudos e pesquisas. Nas narrativas destacou-se este envolvimento com vistas ao treinamento de novos pesquisadores e à produção de publicações, atividades que compartilham o protagonismo com as posições da docência. O investimento pessoal nos estudos e leituras é mantido em termos de atualização dos conhecimentos nas disciplinas que ministram, para fazer frente à compromissos com grupos de estudos e de pesquisa, em função de alguma demanda específica da IES ou por interesses pessoais outros.

O *Eu como estudante* é retratado como sendo agora mais realista pela consciência de que não se pode encontrar todas as respostas, mas nem por isso menos comprometido com a busca, socialização e produção de conhecimentos, dentro das possibilidades colocadas pelo lugar/momento social. Com efeito alguns docentes apontam dificuldades no que se refere ao quesito publicação acadêmica, especialmente no sentido de disponibilidade de tempo para a pesquisa e produção aí implicados. Apontam que, por um lado, ainda prevalece na mentalidade de alguns gestores a ideia de trabalho docente atrelado maiormente à sala de aula, sendo atividades de estudos e pesquisas secundarizadas e, por outro, se impõe a questão dos recursos financeiros demandados para a realização de atividades de pesquisa, que acaba levando IES não subsidiadas pelo poder público a priorizar atividades de ensino (Escorsin & Gisi, 2008).

5.1.2.3 Posições sociais/profissionais

O conjunto de posições sociais referidas à faceta profissional é a mais expressiva numericamente, comparada com as demais categorias, nos grupos estudados, como era suposto visto a pesquisa debruçar-se sobre a identidade docente. As diferentes posições que compõem esta categoria podem ser consideradas facetas da identidade docente, destacando-se as posições *Eu como docente*, ativada por todos os participantes do estudo, *Eu satisfeito/a por trabalhar no UNASP* (grupo 1), *Meu trabalho na faculdade*, *Minha profissão docente*, *Meu compromisso com*

as exigências acadêmicas e *Minha identificação com a filosofia de educação adventista* (grupos 2 e 3). Como base da constituição desse conjunto de posições profissionais os participantes apontaram referências advindas predominantemente dos contextos escolar/acadêmico (grupo 1), religioso (grupo 2) e familiar (grupo 3); em cada grupo e em cada relato estes contextos frequentemente se associam entre si ou a outros, notadamente o profissional e o das relações interpessoais, sendo menos frequente a referência a um único contexto. As referências de base prevalentes em cada grupo, ativadas na ação reflexiva empreendida nos EIDs, parecem indicar um atravessamento do momento vivido. O grupo 1 se compõe maioritariamente de professores envolvidos em seu próprio percurso de estudos; o 2 maioritariamente de docentes que exercem outras atividades na IES, além da docência, posição que pode reforçar o enfoque religioso intrínseco à instituição; e o 3 de docentes que estão na fase avançada da carreira e estão refocalizando valores da vida, especialmente em relação à família, com filhos em fase de se formar, casar e constituir suas próprias famílias e, em alguns casos, já o convívio com os netos.

Estas posições veiculam vozes relativas às motivações para a docência, destacando, de modo geral, o “*gosto*” pela profissão e pelo universo acadêmico no que se refere aos estudos, à aprendizagem, ao ensino e à convivência com colegas e alunos; o alinhamento filosófico; e o fator divino, mostrando a sempre recorrente interconexão com posições de outras categorias do sistema.

No grupo 1 o gosto pelo universo acadêmico foi referido pelos participantes, acrescentando-se comentários sobre a satisfação de contribuir para o desenvolvimento dos *alunos* a fim de atuarem no mundo do trabalho e darem um retorno à sociedade. A motivação também se centra, por um lado, no alinhamento filosófico/religioso referindo satisfação de trabalhar numa instituição com maior abertura para a expressão da *fé em Deus* numa perspectiva bíblico-cristã e, por outro, no prazer de contribuir para a formação profissional e integral dos *alunos*. O fator divino aparece como motivação em vista de estar dirigindo a atuação docente na IES.

No grupo 2 o gosto pelo universo acadêmico foi referido, destacando-se os desafios e desenvolvimentos propiciados pela carreira docente, e especificamente o sonho de ver uma universidade adventista no país; também se destacou um conjunto de elementos que inclui a comunidade acadêmica e o clima institucional. Foi referido o alinhamento filosófico/religioso somado ao ambiente aprazível da IES, a liberdade de trabalho e os bons relacionamentos. Neste grupo não se fez referência ao fator divino no que concerne especificamente às posições/vozes ligadas à motivação profissional.

No grupo 3 o gosto pelo universo acadêmico se associa ao clima familiar propiciado na infância, às decisões tomadas na juventude de estudar e se preparar o melhor possível a fim de ser útil à Deus e à sociedade, ao prazer de auxiliar colegas nos estudos, e a inspiração de bons professores; enquanto o alinhamento filosófico se associa ao gosto por compartilhar conteúdos e conhecimentos para além da formação profissional, especialmente aqueles que visam à conexão com Deus, e a liberdade de professar a fé num ambiente acolhedor; também aparece o fator divino que capacita e oportuniza o desenvolvimento de uma carreira percebida como contributiva para a igreja e para a sociedade mais abrangente.

O recorrente sentido afetivo veiculado pelas posições em cada grupo e definido em termos de “*gosto*”, “*paixão*”, em alguns casos, é apontado na literatura como um dos fatores que justifica a permanência na profissão docente (Masson, 2017). Professores que fazem essa opção podem expressar representações fortemente atreladas ao vínculo afetivo com os alunos e com as finalidades de seu trabalho, assumido como missão, sustentando uma visão romantizada que nem sempre analisa criticamente os aspectos políticos e a ausência ou precariedade de condições objetivas de trabalho (Ens et al., 2014). Nestes casos, do ponto de vista da TSD, pelo investimento numa perspectiva única, posições importantes oriundas da interlocução com o contexto social podem ser mantidas na periferia do espaço do self, tendo suas vozes restrita oportunidade de se expressar ou sendo mesmo silenciadas, reduzindo a multiplicidade e a multivocalidade do self dialógico e as possibilidades aí engendradas (Hermans et al., 2017).

No caso dos colaboradores deste estudo, em geral, o “*gosto*” pela profissão docente não implicou necessariamente a não ativação de posições veiculadoras de vozes críticas em relação à educação e mesmo à instituição a qual se acham vinculados e com a qual estão alinhados e comprometidos. As reflexões produzidas expressaram a necessidade de questionar discursos e práticas da igreja e da educação adventista e as condições de desigualdade que podem criar e de reprodução de lógicas hegemônicas que podem promover, supostamente em nome da filosofia ou de Deus. Tal postura ajudaria a promover um equilíbrio de forças contribuindo para evitar, ou pelo menos minimizar, a ocorrência de abusos e manipulações na comunidade justificados por uma “*causa maior*” (grupo 2). Também se apontou a reprodução na IES, com maior ou menor intensidade, de aspectos entranhados na cultura brasileira, a saber, o baixo índice de profissionalidade das instituições de ensino em geral e a cultura do ‘*jeitinho*’; dessa combinação frequentemente resulta haver pessoas, ainda que “*bem-intencionadas e cheias de boa vontade*”,

exercendo funções para as quais não foram preparadas, bem como comprometimento das relações éticas, impactando negativamente o clima institucional. Particularmente no que se refere às questões éticas, numa instituição religiosa parece haver certo relaxamento dessa preocupação possivelmente porque fica subentendido que funcionarão nos parâmetros propostos pela religião, o que de fato não ocorre automaticamente, impondo-se a necessidade de uma intencionalidade que se concretize num projeto de conscientização e ação coletiva, efetiva e contínua (grupo 2).

Também foram expressas críticas a aspectos educacionais e institucionais no sentido de incoerências entre políticas, discursos e práticas, em nível macro e micro; sobrecarga de trabalhos e exigências, sem uma contrapartida satisfatória, em termos de reconhecimento social e monetário; clima institucional atual de instabilidade no sentido da permanência na carreira, reconhecidamente devido ao contexto político-econômico do país, e também devido a remanejamentos percebidos como arbitrários e questionáveis por parte de instâncias superiores da organização; apelo de gestores para projetos e inovações no âmbito do ensino e da pesquisa, sem a criação de condições objetivas de tempo e recursos financeiros, sobretudo, para implementá-los; frustrações e aborrecimentos pela cultura institucional percebida como marcadamente machista que nem sempre concede à mulher os mesmos benefícios, em termos de plano de carreira, concedidos aos homens; frágil comprometimento de muitos alunos com o processo educativo, assumindo uma postura mais de clientes que de estudantes; desvalorização social da profissão docente.

Neste sentido alguns participantes referiram que sempre gostaram e se sentiram motivados em relação à docência, mas no momento [dos EIDs] atravessavam um período de certa desmotivação e apatia, embora somente um tenha formulado uma posição nesse sentido e a incluído em seu repertório. Nestes casos a situação psicológica é percebida como pontual e não generalizada a outras áreas da vida; o movimento que fazem é justamente focalizar nessas outras áreas, notadamente família, ocupações diferentes/prazerosas e relacionamento com Deus, posições promotoras de satisfação e alegria, ativando vozes que compensem aspectos desmotivacionais da profissão (grupo 3).

Esses achados sobre motivação docente nos grupos estudados reforçam a importância da relação com o ensino e com os alunos para o profissional docente e sua constituição identitária (Marcelo, 2009; Borges et al., 2016), ao mesmo tempo em que apontam um conjunto mais diverso de fatores motivacionais, notadamente relativos ao ambiente de trabalho e às crenças religiosas, em nível micro, e de políticas educacionais que garantam qualidade de trabalho e de carreira, em

nível macro. As posições elaboradas pelos participantes e acrescentadas ao seu RPID indicam a centralidade da posição *aluno* para a identidade docente, em conjunto com a valorização de outros aspectos que parecem interferir em alguma medida na motivação.

5.1.2.4 Posições sociais/religiosas

Juntamente com o conjunto de posições profissionais, as posições religiosas ocupam lugar central no sistema identitário dos participantes deste estudo, como evidenciado pela inserção da posição *Minha fé em Deus* em todos os repertórios. Esta categoria de posições do Eu integra dez posições comuns aos três grupos, sendo que sete são proeminentes em termos de sua frequência nos repertórios e de sua ativação nas narrativas. Além da posição *Minha fé em Deus*, única presente nos três grupos, foram mais referidas as posições *Eu que tem Deus como amigo*, *Eu satisfeito com Deus* (grupos 1 e 3), *Eu como crente em Deus* (grupos 1 e 2), *Eu que crê que a vida tem propósito* (grupos 2 e 3), *Eu espiritual* (grupo 1) e *Minha visão de Deus* (grupo 3). A exceção de duas posições elaboradas pelos participantes, não foram ativadas posições religiosas fora do grupo comum.

Os participantes salientam o valor atribuído a esta dimensão de sua identidade que se conecta com suas experiências de vida e seus vínculos com Outros significativos, especialmente o relacionamento com Deus. A possibilidade de tal relacionamento se funda na pressuposição, assumida por todos os participantes, da existência divina; assenta também na pressuposição, expressa por quase todos (19/20), de que Deus deseja estabelecer conexão e manter diálogo com a humanidade, como expressam as diferentes formas com que escolheu Se revelar. O posicionamento acerca da existência e revelação divina é considerado plausível, não se limitando a uma criação mental ou à uma suposta necessidade humana de crer numa entidade superior. Deste modo não é somente uma questão de fé, mas de uma realidade que pode ser melhor compreendida com o recurso à revelação. Também subjaz ao relacionamento com Deus a concepção de que Ele é o criador da natureza e da vida e está envolvido nas questões cotidianas (Petersen, 2017).

Se bem que de uma perspectiva sociológica as identidades religiosas já não possam [se é que alguma vez puderam] ser concebidas como simplesmente herdadas, mas como fruto de construção, desconstrução e reconstrução por parte dos indivíduos, que usam para tal os recursos disponíveis na sua cultura, aos quais têm acesso a partir das suas experiências (Monteiro, 2005), os participantes apontam a relevância da socialização familiar como ponto de partida para a

constituição de sua identidade religiosa. A esta vão se somado outras vozes de referência, notadamente escolares e eclesiais (White, 2003), bem como experienciais. A partir da adolescência, quando se coloca o desafio de encontrar uma identidade que não seja definida previamente desde fora (Amatuzzi, 2015), e ao longo da juventude estas referências continuam importantes para os participantes, mas há um investimento maior em assumir posições individuais em relação ao divino e às crenças herdadas, acompanhado de processos mais ou menos intensos de questionamento, especialmente pela tomada de consciência de compreensões/explicações religiosas diferentes das ensinadas pela família e/ou escola e igreja.

Para os que nasceram em famílias adventistas, caso mais recorrente no estudo, parece que este processo é marcado por um movimento de olhar para fora do adventismo, a partir da visualização de um campo mais amplo de possibilidades a/religiosas disponíveis, tomar um certo distanciamento, e retornar o olhar para dentro da religião herdada ou “*emprestada dos pais*” (grupo 2) questionando-se sobre sua validade e necessidade em face das outras possibilidades. Este distanciamento pode ganhar concretude, como no caso de um participante (grupo 3) que disse ter sido “*muito bom ter ido estudar fora [internato] e ter ficado longe dos meus pais; lá pude refletir se era isso mesmo que eu queria*”. Os que se converteram ao adventismo na adolescência parece terem efetivado a transição com a substituição, supõe-se, progressiva do simbólico religioso anterior dado que a identidade religiosa atual mostra-se bem delineada. Referenciado na teoria da identidade social e em conceitos de inspiração lacaniana para o estudo das transformações da identidade religiosa, Paiva (2004) propõe que a predominância no eixo simbólico²⁵ indica a substituição do sistema anterior por outro sistema, com a possibilidade de manutenção de elementos do sistema anterior na nova ordem de significação.

No grupo 1 predomina nos relatos das participantes posições religiosas, frequentemente articuladas à outras posições do repertório, que veiculam vozes relativas ao papel ativo do divino no cotidiano, sendo-lhe atribuídas muitas ações esperadas e não esperadas. A concepção do participante não inclui a personalidade divina, referindo tratar-se o divino de “*uma energia*”; no entanto complementa descrevendo-O como “*um arquiteto, um engenheiro*”. Em sua ótica “*vai se formando uma inteligência coletiva*”, e a fé em Deus seria “*acreditar nessa inteligência coletiva*”

²⁵ Segundo o autor o ‘simbólico’ se refere à interdependência, ou encadeamento, dos significantes, no sentido de que cada significante adquire sua função ao entrar numa ordem exterior, de modo que, mesmo podendo permanecer o mesmo como elemento, torna-se outro quando incluído em outro encadeamento. “O simbólico transita, assim, pela diferença, pela alteridade, pela metáfora, e produz um significado novo” (Paiva, 2004, p. 22).

que vai sendo compartilhada”. Posiciona-se criticamente em relação à concepção pessoal do divino apontando que *“a gente é muito egocentrista, acha que é imagem e semelhança de Deus, ou que é quase um Deus, por isso temos mania de personificação”*.

No grupo 2 a ativação das posições religiosas destacou o senso de propósito derivado de uma fé comprometida com um relacionamento com o divino, o qual dinamiza e atualiza o compromisso com a família, o trabalho, os amigos e com o próprio Deus, aprofundando um *“vínculo de confiança”*, assumido pessoalmente em fases anteriores; uma percepção da incompletude de explicações que excluem Deus para a complexidade do mundo natural; o desenvolvimento de características pessoais percebidas como valorizadas por Deus e por Ele compartilhadas com o ser humano; a busca de um conhecimento progressivo e experimental Dele mediado pelo estudo da Bíblia e permeado de questionamentos sobre o relacionamento dos seres humanos com o divino.

No grupo 3 foi destacada a visão de Deus como consequência de um relacionamento desenvolvido ao longo do tempo e que se consolida pelas práticas de oração e respostas positivas que se tem dos diálogos com Ele em termos de organização emocional e de comportamento ponderado; pela Sua parceria nas conquistas da vida e nos *“pequenos detalhes”* da experiência diária; pela resiliência frente às dificuldades, inclusive no aspecto profissional; pelo desenvolvimento de uma fé fundamentada pela qual não se precisa *“pedir desculpas para ninguém”*, e que contribui para trazer equilíbrio, amenizar o sofrimento e produzir serenidade; pela percepção do respeito divino em relação a algumas reservas humanas; pela percepção de Deus como uma pessoa boa, que desperta amor, confiança e desejo de convivência; pela possibilidade/necessidade de ouvir o que Ele fala, inclusive sobre a importância do Outro e de tornar-se, na interlocução com os alunos, um *“representante de Deus”*.

Neste grupo apareceu um reconhecimento objetivo da vulnerabilidade de posições valorizadas no sistema, por exemplo, o caso do *Eu religioso* significado como *“coluna central”* da identidade, ligado à fortes convicções e à racionalidade, é passível, justamente por seu forte compromisso com a religião, de se tornar vulnerável a *“certas bitolações”*, precisando que outras posições o estimulem a ampliar sua visão de mundo, ajudando-o a ser mais realista e ter uma *“maturidade maior”*. Também o caso do relacionamento com Deus estar sujeito a ser permeado de dúvidas sobre questões relativas à fé, podendo estas, inclusive, alimentar o diálogo com o divino. E ainda o caso de que, embora se aprecie o fato do relacionamento com Deus estar se aprofundando

com o tempo e as experiências da vida, há sempre a possibilidade da fé ser abalada, “*especialmente diante de algumas perdas*”.

As diferentes ênfases em cada grupo no que se refere aos sentidos religiosos produzidos e veiculados pelas vozes das posições religiosas em diálogo mútuo e/ou com as demais posições do sistema parece guardar relação com a fase da vida sugerindo que o relacionamento com o divino é dinâmico, sendo reinvestido e reinventado ao longo do tempo.

Estas posições religiosas com suas respectivas vozes em interlocução entre si e com as demais posições da identidade, produzindo sentidos de certezas e incertezas apontam para a característica de flexibilidade do self dialógico, no qual movimentos de continuidade, que vão na direção da unidade e da estabilidade, e de descontinuidade, que vão na direção da multiplicidade e da inovação, tem lugar (Hermans, 2001). Esta é também uma característica da(s) religião(ões) enquanto fenômeno social que oscila entre manutenção e mudança na medida em que, por um lado, aparece relacionada a tradições históricas, modelada por comunidades específicas, com intensa carga de inércia e conservadorismo, e por outro, também se acha sob pressão de forças internas e externas, algumas vezes adaptando-se rapidamente à reconfigurações sociais e políticas, demonstrando sua capacidade de mudança (Zittoun, 2013).

5.1.2.5 Posições sociais na fronteira ciência-religião

Embora apenas cinco posições dessa categoria tenham figurado nos RPIDs, a saber *Eu que acredito mais na ciência que na religião*, *Eu que acredito no conhecimento científico, mas aceito a sobreposição da fé acima de questões humanas* (grupo 1), *Eu interessado nas explicações científicas, mas preferindo o conhecimento religioso*, *Minha fé na ciência subordinada à minha fé em Deus* e *Minha fé na ciência enquanto convergente com os princípios bíblicos* (grupo 2), todos os EIDs contemplaram reflexões sobre as relações entre ciência e religião, que mobilizaram posições existentes no sistema ou novas. Estes momentos de expressão da multiplicidade e da dialogicidade se constituíram oportunidades para uma aproximação da estruturação e organização da identidade, bem como da produção de sentidos no self dialógico. Os sentidos elaborados pelas posições identitárias em torno das relações entre ciência e religião/Deus serão detalhados adiante, quando do tratamento do tema das dinâmicas intrapessoais.

5.1.3 Regularidades/peculiaridades nos RPIDs

Quanto às regularidades/peculiaridades observadas no processo de confecção dos RPIDs, nomeadamente a positividade, a integralidade e a multiplicidade fundadas, na perspectiva dos narradores, nas percepções de si e da situação atual assim como na conexão com o divino, mobilizaram posições de diferentes categorias – pessoais, profissionais, familiares e religiosas – colocando em evidência a noção, basilar na TSD, de que a identidade se constitui numa comunidade de variadas posições/vozes que se afetam mutuamente, positiva e/ou negativamente, conforme diferentes discursos, circunstâncias e contextos. Tal conjunto de posições foi assumido pelos participantes como uma representação dinâmica de si, constituindo-se selves possíveis no momento/contexto dado.

Na perspectiva teórica, as possibilidades e os limites do contexto engendram possibilidades e limites para a construção de selves, os quais, por sua vez, também afetam o contexto, numa relação de mutualidade. Ou seja, os selves não funcionam apenas como uma mini sociedade, antes são, ao mesmo tempo, parte intrínseca da macro sociedade. E esta, por seu turno, não é somente uma estrutura separada dos selves dos indivíduos que nela se situam, antes constitui-se, mediante contribuições individuais, numa sociedade-de-selves (Hermans, 2012b). Em relação ao contexto de produção dos RPIDs no qual emergiram as regularidades/peculiaridades em tela, se constituíram pelos menos dois níveis contextuais, um mais imediato relativo ao EID, e outro mais amplo relativo ao campo empírico no qual os participantes se situam que, por sua vez, também se constitui em relação a outras instâncias socioculturais.

O contexto dos EIDs foi estabelecido a partir de uma demanda colocada diante dos participantes em face de interesse/necessidade da pesquisadora, diferenciando-se de casos em que o interesse/necessidade surge do participante, como por exemplo o setting clínico, onde as construções geralmente se organizam a partir de uma queixa que será acolhida e trabalhada conjunta ou dialogicamente. Disso são ilustrativos alguns trabalhos de Hermans (2001a, 2003). No caso deste estudo partiu-se de uma abordagem social, sendo os EIDs concebidos no intuito de assegurar aos participantes liberdade para apresentar e promover interações entre as posições de seu repertório que desejassem no relativamente amplo escopo oferecido pelos materiais utilizados e pelo roteiro previamente elaborado. Tal configuração, aliada a uma “disposição generosa” (Paiva, 2000, p. 101) por parte dos participantes, abriu espaço para exposição de facetas identitárias com

as quais se sentiam mais à vontade para falar/trabalhar, justificando em alguma medida a emergência do senso de positividade, integralidade e multiplicidade. Neste sentido corroborou a ideia que moveu a pesquisa desde seus inícios, qual seja, de se aproximar de modos de funcionamento usual de selves que não trazem uma queixa específica, antes compartilham voluntariamente suas histórias de vida e trabalho, as quais expressam esses modos de funcionamento e sua constituição identitária, num contexto interpelado pela ciência e pela religião.

O clima de liberdade e generosidade dos EIDs promoveu em alguns casos a emergência de aspectos/posições sensíveis da identidade docente, sobretudo, como já foi apontado, quando os diálogos focalizaram as posições pessoais. Ecoando Paiva (2000), talvez o setting do EID, que facilmente se encaminhava para uma anamnese clínica, tenha ensejado tanto a aceitação da proposta da pesquisa quanto um discurso geralmente desinibido sobre a própria identidade. Com efeito, vários participantes expressaram, por um lado, dificuldades e, por outro, satisfação em poderem falar de si, serem ouvidos, pensarem suas trajetórias, excursionarem por seu território identitário, raramente visitado, em alguns casos nunca:

“é sempre bom olhar para trás e rever como tem sido esse meu tempo aqui”; “agora conversando eu vejo os meus posicionamentos enquanto pessoa e como isso influencia na maneira como eu ensino” (grupo 1); “nunca tinha parado para pensar, mas acho interessante pensar nas coisas que vão envolvendo a gente e a gente pode até refinar”; “acho isso tudo muito legal, gosto de me ver aqui, gosto do que escrevi aqui de mim” (grupo 2); “a dificuldade é que é a primeira vez que eu faço esse exercício”; “eu fui colocando e não pensei nisso, mas agora olhando, contrabalançando, tem muita lógica em tudo que eu coloquei aqui” (grupo 3).

No entanto, anteriormente e para além do contexto imediato e pontual dos EIDs, os participantes se acham situados num contexto institucional que promove o relacionamento tanto com significantes religiosos quanto científicos, o qual também fecundou, possivelmente em maior medida, a emergência das regularidades/peculiaridades observadas nos movimentos de estruturação e organização da identidade docente – positividade, integralidade, multiplicidade. Em tal contexto os participantes assumem simultaneamente múltiplas identidades sociais relevantes para sua performance institucional, notadamente, a acadêmica, a profissional e a religiosa. Cada uma destas identidades, por sua vez, mobiliza um conjunto variado de posições com seus atributos, comportamentos, conteúdos e discursos, demandando constantes esforços de integração identitária.

A integração de múltiplas identidades sociais associa-se com experiências do passado, aumentando quando os indivíduos recuperam memórias positivas relativas a tais identidades, e

diminuindo caso as experiências recuperadas sejam negativas. Também se associa à percepção dos indivíduos, ou seja, há um nível alto de integração quando as identidades sociais são percebidas como compatíveis e complementares e a pessoa não apresenta dificuldade em se identificar com elas ao mesmo tempo e em diferentes grupos; por outro lado, há um nível baixo de integração quando o indivíduo prefere mantê-las separadas por acreditar que não pode se identificar simultaneamente, mas cada uma em seu próprio grupo, conforme o momento e o contexto particular. A integração de diferentes identidades sociais envolve flexibilidade na acessibilidade dos diferentes conjuntos de conhecimentos relativos a cada uma e pode trazer implicações para a aplicação desses conhecimentos de modos criativos (Cheng, Sanchez-Burks & Lee, 2008).

Foi, então, na articulação de aspectos atrelados a estes dois níveis contextuais – a liberdade e a generosidade, assim como o compartilhamento de experiências frequentemente positivas relacionadas às bases da identidade docente confessional, que na maioria dos casos evocou memórias associadas a posições significativas do ambiente familiar, escolar e acadêmico, possibilitados pelos EIDs, por um lado, e a percepção dos participantes de que ciência e religião são passíveis de estabelecer relacionamentos produtivos, ainda que não isentos de hierarquias, tensões e ambivalências e o acesso e mobilização de conjuntos de posições, vozes e conhecimentos oriundos do universo da ciência e da religião/Deus/bíblia promovidos pela inserção nessa IES confessional específica, por outro – que ensejou a produção dos selves em estudo, com seus sentidos de positividade, integralidade e multiplicidade.

A noção segundo a qual contextos possíveis correspondem a selves possíveis implica em abertura para o estabelecimento de inúmeras combinações de posições sociais e pessoais na identidade docente. Estas, por seu turno, não somente personalizam o comportamento, mas também podem ser fontes de tensões e conflitos no self e na sociedade. Quando se adentra aos domínios da ética algumas situações podem ilustrar claramente tais tensões e conflitos: quando um professor se utiliza de sua influência sobre os alunos para criar/promover situações que dizem respeito ao seu interesse próprio, ou quando difama seus colegas ou outros profissionais, ou quando supervaloriza sua disciplina/área de conhecimento enquanto menospreza as demais em que atuam seus colegas, ou quando tece comentários depreciativos/preconceituosos em relação à seus alunos e/ou suas famílias, entre outras (Rampinelli, 2007).

Também é possível a estas posições fazerem combinações produtivas – por exemplo, quando um professor está motivado a fazer seu trabalho não somente em função de expectativas

sociais, mas com base em seu desejo pessoal, paixão ou convicção. Particularmente num tempo em que vida profissional e privada estão cada vez mais entrelaçadas a coalisão de posições sociais e pessoais se torna mais saliente (Hermans, 2013).

5.2 Dinâmicas intrapessoais na identidade docente confessional

Hermans (2006) considera que a metáfora do teatro é uma ferramenta poderosa para a compreensão da natureza espacial do self e da qualidade de suas relações internas e externas. No teatro é possível ver personagens diferentes, e mesmo em oposição, contracenando juntos e apresentando suas mensagens emocionalmente carregadas para a plateia. Nele também são mostrados diferentes cenários onde os personagens se encontram e atuam, e seus movimentos que constantemente se alternam e os colocam ora em diferentes lugares do palco, ora atrás das cortinas. Os personagens acessam o palco a partir de diferentes direções e se envolvem num contínuo processo de posicionamento e reposicionamento, ou seja, eles ocupam diferentes posições e podem mudá-las, conforme o encaminhamento de suas interações mútuas (por exemplo, podem mover-se para, mover-se de, ou mover-se contra). Neste processo de posicionamento espacial podem estabelecer diferentes formas de diálogo: acordos, desacordos, negociações, oposições e conflitos. Numa peça teatral há a possibilidade de novos personagens entrarem no palco e mudarem, mais ou menos dramaticamente, as relações em andamento. Neste contexto também se assume a existência de um diretor de palco que tem uma visão geral de todos os personagens, cenários e situações, e tem a tarefa de organizar as várias narrativas contadas pelos personagens num enredo coerente. Esta última posição foi assumida pelos participantes do estudo ao refletirem sobre sua identidade, elencarem suas posições, montarem seu RPID, formarem agrupamentos para o diálogo, abrirem espaço para a movimentação e comunicação entre suas diferentes posições; nos termos da TSD trata-se de uma metaposição.

O Quadro 6 destaca, na formação dos pares dialógicos, o imbricamento de dois conjuntos de posições, as pessoais e as profissionais, com as posições religiosas. Estas foram, por sua vez, as categorias mais destacadas na montagem dos RPIDs. A partir da metáfora do teatro poder-se-ia dizer que estas posições foram as personagens que ocuparam o palco da identidade docente, enquanto as demais permaneceram em *background*, no que tange à interação dos pares dialógicos analisados neste estudo. No entanto, dada a dinamicidade inerente ao self, os pares dialógicos

colocaram em cena no palco identitário posições ou conjuntos de posições que incluíram a totalidade das categorias apontadas neste estudo.

5.2.1 Modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade

O modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, enquanto funcionamento narrativo predominante nas dinâmicas intrapessoais analisadas nos três grupos, parece operar no sentido da integração do repertório identitário. Como indicado pelo conjunto de movimentos que caracteriza este modo interacional, a integração identitária demanda um processo ativo e contínuo, porque inerentemente provisório, dadas as constantes interferências externas no funcionamento interno e vice-versa. A base para essa orientação no sentido da integração identitária parece repousar, por um lado, nas exigências de coerência e integração do sistema psicológico que demandam esforços de estabilização do fluxo incessante e complexo da experiência humana (Valsiner, 2002a), e, por outro, na valorização do conjunto de posições do Eu dada a percepção frequentemente expressa pelos participantes de sua importância na constituição de si enquanto docentes de uma IES confessional e enquanto participantes de um universo profissional mais amplo, detentor de um corpo de conhecimentos e de um certo lugar social.

A partir dessa base se forjou uma característica que salienta o imbricamento da tensão e da cooperatividade ao acolher e negociar hierarquizações, tensões e flexibilizações no espaço do self, a qual marca os movimentos regulares observados. Tal foi a característica de inserir outras posições/facetas identitárias no encontro do par dialógico, veiculadoras de diferentes perspectivas, convergentes e divergentes. Como se observou nas dinâmicas intrapessoais analisadas, estas outras posições podem ser ativadas por uma das posições do par ou por ambas, à medida que o diálogo flui; e podem ainda ter diferentes funções no campo da interação, destacando-se a promoção de tensionamentos e negociações, a formação de alianças cooperativas e a interferência na reelaboração das perspectivas do par dialógico.

Estas outras posições emergentes na interação do par dialógico, por sua vez, deram visibilidade à produção de um campo de encontro, estendido entre as posições do par. Hermans e colaboradores (2017) nomeiam este espaço de campos de tensão onde ocorrem processos de posicionamento e contra posicionamento na forma de troca e cooperação mediada por signos. Nos campos de tensão posições identitárias novas ou híbridas podem emergir, carregando o potencial

de ampliar o leque de estratégias de ajustamento de indivíduos situados na interface de diferentes culturas. Esta natureza espacial e multivocal do self, expressa pela multiplicidade de diálogos entre as várias posições do Eu que nele habitam e se movimentam, permite e potencializa o processo de produção de sentido (Vaslsiner, 2002b).

Entende-se que, dada sua localização entre as posições do par dialógico em interação, associado a sua característica de possibilitar a emergência de diferentes posições com diferentes perspectivas para mediar a interação do par, este campo de encontro pode ser chamado de espaço mediacional. Segundo Hermans e colaboradores (2017) os campos que se estendem entre as posições do Eu não promovem necessária ou somente tensões. Eles têm potencial adaptativo e criativo, ao permitirem movimentos não somente entre as posições do Eu, mas também a emergência de novas posições ou coalisões de posições, inclusive percebidas a princípio como opostas, que não havia antes do início do processo de troca dialógica.

Nas dinâmicas internas estudadas o espaço mediacional foi o campo onde figuraram posições referidas ao repertório dos participantes, seja o mais amplo, seja aquele recortado no RPID. Embora tenha sido observada a emergência de posições novas em alguns momentos dos EIDs, parece que este campo mediacional exerceu mais frequentemente seu potencial adaptativo orientado para a reorganização das posições já disponíveis no repertório, visando sua integração. Alguns fatores podem ter contribuído para essa ênfase no potencial adaptativo do campo mediacional: a) tanto seu RPID quanto o repertório mais geral oferecia um considerável e diversificado número de posições identitárias disponíveis à ativação; b) o contexto profissional onde estão inseridos é percebido como favorável à integração da identidade; c) o envolvimento nos EIDs se deu por razões estritamente acadêmicas em resposta a uma solicitação externa (da pesquisadora), não envolvendo uma situação de busca por mudanças; d) a não familiaridade com esse tipo de abordagem pode ter criado uma expectativa favorável a integração, intuitivamente tomada como mais desejável; e) o caráter pontual dos EIDs, talvez se os encontros fossem parte de um programa sequencial haveria ocasião para observação mais detalhada também do potencial criativo do campo mediacional; e f) não ter sido focalizado um perfil específico de participante (por exemplo, aqueles que já tiveram desejo de abandonar a carreira docente, ou aqueles que, embora convertidos à IASD, não se identificam com o modo de funcionamento da IES, entre outros).

Um aspecto que parece oportuno apontar a esta altura foi que uma das posições sugeridas nas listas oferecidas pela pesquisadora era *Minha vontade de mudar de trabalho*, a qual não foi selecionada por nenhum participante. Mesmo alguns participantes (grupo 3) que disseram estar atravessando um momento marcado por considerável nível de desmotivação no trabalho, quando questionados se gostariam de mudar de trabalho ou de trabalhar em outro local, responderam negativamente. Estes fatores podem favorecer a compreensão do grau de ajustamento e integração identitária expresso nas narrativas, apontando o potencial adaptativo do campo mediacional.

No entanto, considerando que a redefinição de posições existentes, assim como o estabelecimento de coalisões de posições que compartilham propósitos e orientações percebidas como similares se constituem também formas de inovação do self (Hermans, 2002, 2004), pode-se dizer que foi observado ambos os potenciais do campo mediacional nos grupos estudados.

5.2.2 O espaço mediacional

O campo mediacional, observado nas dinâmicas intrapessoais analisadas, ao permitir a emergência de posições identitárias e a troca dialógica entre o par em interação, torna-se o espaço do entrelaçamento da tensão e cooperatividade. Este espaço de entrelaçamento expressa o dinamismo do self e propicia condições tanto para sua estabilidade quanto para a introdução de novidades no sistema. Tal espaço apareceu como um solo fértil para os esforços de integração identitária dinâmica, ou seja, aquela em que se entrelaçam/alternam tensão e cooperatividade, justamente por promover encontros entre as posições do Eu, convergentes e divergentes, nos quais se ativam jogos de forças internas e externas, potencialmente desencadeadores de co-construções. De acordo com Hermans e colaboradores (2017) estes campos de tensão constituem um “terceiro espaço” (*third space*), uma área ambígua que se desenvolve quando duas ou mais posições diferentes se encontram e que, ao criar um espaço contraditório e ambivalente de diálogo, desafia o senso de identidade homogênea e unificada. Nesse terceiro espaço ocorrem processos dialógicos de co-construção que podem gerar sentidos híbridos, de onde emergem “terceiras posições” (*third positions*) mais ou menos integrativas.

No caso em que não se configurou um funcionamento narrativo na base do modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, como foi o do par dialógico *Eu como docente-Eu como religioso* (grupo 3), também não se observou a abertura deste campo

mediacional, ou terceiro espaço. Neste encontro as posições identitárias foram percebidas como totalmente integradas, com nenhuma consciência/expressão das ambivalências colocadas pela multiplicidade, embora esta tenha sido reconhecida e as posições consideradas importantes tenham sido caracterizadas em suas especificidades. Nesse caso parece que a interação se encaminhou totalmente para o polo da cooperatividade entre as posições, a qual foi repetidamente afirmada a ponto de não se abrir nenhum espaço entre elas pelo qual pudesse atravessar alguma voz dissonante e alterar a dinâmica do sistema. Esse arranjo apontou para a construção de um senso de identidade unificada e homogênea, contrapondo-se a noção de multiplicidade e multivocalidade do self dialógico, configurando uma integração estática.

Tal tipo de interação guarda algumas semelhanças, bem como diferenças, com dois modos de dinâmica intrapessoal descritos por Rosa (2009). Em relação ao modo designado “padrão de alienação monológica” (p. 102), se assemelha no sentido de que o participante assumiu uma determinada construção como a única possível, não percebendo alternativas; diferenciou-se no sentido de que seu sistema identitário não criou “a ilusão de ser habitado por uma única posição cuja perspectiva ecoa sem qualquer *feedback*”, e também não se configurou um “monólogo isolado”, sem o estabelecimento de relações com as demais posições do sistema por inconsciência de sua existência. O que ocorreu no caso em tela foi que as posições se colocaram, inclusive para além do par, porque o conjunto de posições do repertório foi ativado, porém foi apresentado como monobloco com as posições falando em uníssono. Parece tratar-se mais de um “monólogo isolador”, já que o monobloco identitário foi apresentado sem se fazer referência a possíveis vozes dissonantes internas e externas. No outro modo de dinâmica intrapessoal nomeado “padrão de multivocalidade monocórdica” (Rosa, 2009, p. 106), a semelhança se deu em vista de as posições estarem disponíveis para um encontro equilibrado e terem entrado num diálogo no qual ocorreu uma troca simétrica entre perspectivas muito semelhantes; diferenciou-se, no entanto, porque segundo a autora, neste padrão “não existe um conteúdo ou contexto que as desperte para um papel activo de co-construção”. No caso em tela julga-se que estas condições – de conteúdo e contexto – existem, visto estar o participante situado, enquanto docente e religioso, num contexto imediato – a IES – caracterizado por conjuntos de conhecimentos diversificados, oriundos maiormente do universo religioso e científico-acadêmico. E também por transitar através de contextos outros, tais como o universo acadêmico mais amplo e a sociedade em geral, claramente marcados pela multiplicidade e pela diversidade de perspectivas que daí resultam, as quais de alguma maneira e

em alguma medida se refletem no self. No entanto, tais condições não foram percebidas naquele momento em suas contradições, antes o participante se posicionou de modo a destacar e reforçar um sentido de integração, especialmente a partir de sua inserção mais imediata na IES.

Como este caso sugere, aparentemente a não abertura de espaços mediacionais no self dialógico pode comprometer a integração dinâmica da identidade. Este comprometimento da dinamicidade do self parece passível de se encaminhar para a estagnação/rigidez do sistema, levando as relações intrapessoais a um resultado monológico. Ao caracterizar o padrão de alienação monológica em seus aspectos sensíveis Rosa (2009) afirma tratar-se de uma forma rígida de autoconhecimento que suprime ou restringe a multivocalidade identitária, podendo expressar um momento de estagnação monológica porque a presença de uma perspectiva única, que desconsidera outras possibilidades, impede a inovação do sistema. Parece razoável supor que a rigidez e estagnação aqui referidas, associadas à falta de percepção/consciência das contradições inerentes aos conteúdos e contextos humanos, potencialmente atreladas ao padrão de multivocalidade monocórdica (Rosa, 2009), podem conduzir a identidade a processos não dinâmicos de integração, nos quais não ocorre a abertura de um espaço mediacional que permita o entrelaçamento tensão-cooperatividade.

No presente estudo foi frequente entre os participantes a expressão de sua percepção acerca da IES onde trabalham como espaço que estimula a integração das identidades profissional, religiosa, pessoal e acadêmica e suas diferentes facetas. Tal característica atribuída à IES não chegou, no entanto, a inviabilizar, na maioria dos casos (19/20), o funcionamento narrativo na base do modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, nem a abertura do espaço mediacional. Ao contrário, parece que justamente as condições que a constituem em termos de um contexto marcado pela multiplicidade de conteúdos, que têm uma história de encontros e desencontros epistemológicos (Paiva, 2000), é que permitem e promovem este modo de funcionamento, configurando possibilidades para uma integração identitária dinâmica, como processo que se dá em meio a um jogo de forças internas e externas que ativam, alternam e entrelaçam níveis de tensão e cooperatividade no palco identitário.

Como já foi apontado, uma integração identitária dinâmica parece estar, neste estudo, intimamente atrelada à abertura do campo mediacional nas dinâmicas intrapessoais, como espaço onde se dá o entrelaçamento tensão-cooperatividade entre as diferentes posições que dele emergem. Esta dinâmica de funcionamento parece servir como uma barreira contra a dominação exacerbada

de uma voz ou um restrito conjunto de vozes que impede a expressão das demais e estabelece elevado nível de rigidez e estagnação, com o consequente direcionamento para a monologização do self e a negação de sua natureza dialógica (Hermans, 2012b, Hermans et al., 2017).

O que resultou evidente na análise das dinâmicas intrapessoais foi que as posições emergentes do espaço mediacional, ou seja, aquelas situadas entre as posições do par dialógico, em alguma medida influenciam a interação. Ao mesmo tempo, ao protagonizarem junto com o par dialógico, o entrelaçamento tensão-cooperatividade, contribuem para dar visibilidade às exigências dos movimentos envolvidos na manutenção de um sentido integrado da identidade.

Convém salientar que as diferentes funções que as variadas posições, sejam elas de qualquer categoria e pertencentes ao RPID ou ao repertório mais amplo do indivíduo, podem assumir no contexto de cada interação envolvem particularidades que escapam a uma padronização rígida. O que se procura destacar com esta noção de espaço mediacional de onde emergem posições mediadoras em interação dinâmica, é sua possibilidade de mostrar as dinâmicas intrapessoais, primeiro, ocorrendo num self entendido como sistema e, portanto, sofrendo múltiplas interferências consoante à complexidade desse sistema em que se imbricam unidade e diversidade; e segundo, sendo operacionalizadas em dois modos de funcionamento que se interpenetram, a tensão e a cooperatividade. Afigura-se, ao que parece, uma noção útil para evidenciar o funcionamento multimediado do self, destacando nuances de sua capacidade dialógica em meio ao jogo de multiplicidades que o habitam.

5.2.3 Processos de integração da identidade docente profissional

A possibilidade de assumir uma multiplicidade de posições de Eu em atuação e interação dialógica no palco identitário ao longo da trajetória de vida aponta o dinamismo do sistema self. Esse dinamismo, por sua vez, coloca em evidência a capacidade auto-organizadora do sistema e, ao mesmo tempo, a necessidade do desenvolvimento de estratégias que mantenham/promovam/reforcem tal capacidade, o que inclui manter a funcionalidade das interações intrapessoais em níveis adequados. Quer dizer, uma articulação funcional entre movimentos de continuidade e mudança na identidade. Neste sentido Rosa (2009) aponta que o equilíbrio dinâmico nos movimentos entre as posições do Eu que permite experimentar momento a momento um sentido integrado de identidade se assenta na ação combinada de três estratégias de

gestão da multivocalidade, sendo elas: a) o sistema hierárquico, no qual a gestão de poder se dá através de relações de assimetria/simetria entre as posições; b) o sistema de prioridades, em que ocorre a gestão de protagonismo pela diferenciação entre as posições que ocupam o centro do palco identitário, ou os lugares secundários, conforme demandas do momento; e c) a ambivalência, em que ocorre a gestão do nível de tensão de modo a garantir a troca intersubjetiva entre as posições.

No presente estudo as posições emergentes do campo mediacional se mostraram importantes elementos nas dinâmicas intrapessoais no contexto dos EIDs, destacando-se por promoverem tensões e negociações, atuarem na formação de alianças cooperativas e fomentarem a reelaboração de perspectivas, influenciando a interação do par dialógico e seu desfecho momentâneo. Como já foi apontado elas emergem no espaço que se estende entre as posições do par dialógico e são oriundas de interações outras que o par estabelece no sistema self, podendo estar mais ou menos implícitas antes de serem ativadas no momento do encontro. Quer dizer, podem estar ocupando já algum lugar no palco identitário ou estarem atrás das cortinas, e vir sozinhas ou acompanhadas, veiculando perspectivas divergentes e convergentes, com possibilidade de formarem coalisões (Hermans et al., 2017). Dado que o conjunto de movimentos que constitui o modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade é, exceto num caso, comum à todos os pares dialógicos analisados, um dos casos apresentados será discutido na sequência a fim de clarificar a noção de campo mediacional.

Quando o par dialógico vai para a interação compartilhando perspectivas afins ou próximas, caso mais frequente no estudo, as posições emergentes no campo mediacional promovem diferentes níveis de tensão e cooperatividade sobre ambas as posições do par. Isto pode ser ilustrado com o caso da dinâmica entre as posições *Eu animada com meu projeto de pesquisa* e *Eu como crente em Deus* (grupo 1). O ponto de partida nesta interação configura um diálogo praticamente simétrico, marcado pela complementaridade entre as posições do par, com leve grau de assimetria típica de um processo de *turn-taking* (Hermans, 2012b). O *turn-taking* assume que uma conversação somente pode funcionar de modo compreensivo se as partes envolvidas alternarem continuamente os papéis de falante e ouvinte, com suas respectivas, maior ou menor, dominância. Esta dominância é relativa aos conteúdos tratados na conversação e ao curso tomado pela

interação²⁶ sendo, portanto, preferencialmente temporária. Nesse momento da interação as posições do par se afirmam mutuamente, em flagrante relação cooperativa.

No momento seguinte a *Eu animada...*, em seu turno “dominante”, ou seja, no momento em que estava detendo a fala ou ocupando lugar de destaque no palco identitário, trouxe para a interação outras duas posições de seu repertório mais amplo (não incluídas no RPID), *Meu professor...* e *Meus colegas de mestrado...*, abrindo, assim, o espaço mediacional. A inserção dessas posições na interação do par se deu a partir das reflexões da *Eu animada* sobre seu processo de pesquisa e as possíveis tensões na sua relação com a *Eu crente*. Inicialmente não foi vocalizada nenhuma tensão, ao contrário, a conexão do par foi reforçada pela afirmação de que nem no contexto da IES, nem no âmbito da literatura relativa à sua pesquisa tenha encontrado algo “*que me distancie de Deus*”; até que a vivência relativa ao *Meu professor* foi rememorada com considerável carga emocional, expressa em termos de intensidade e indefinição “[...] *muito forte [...] muito apaixonado [...] muitas coisas*”; a ativação da posição *Meus colegas...* parece ter cumprido um papel de apoio imediato, no sentido de respaldar o posicionamento da *animada* em relação ao *professor*.

Na TSD o “Eu” é considerado capaz de contar, a partir de uma posição particular, histórias sobre si e sobre o mundo, assumindo-se que cada posição é autorreflexiva e autoavaliativa e que um Outro significativo também se constitui numa posição do Eu, veiculando diferentes e mesmo opostas perspectivas. Sob esta ótica cada posição pode ser vista, simultaneamente, como autor e ator (Hermans, 1996b, 2001a). Neste caso o *professor* foi significado pela *animada* como “*talvez o único*” a veicular uma voz dissonante em seu processo de estudos, a qual impôs um alto nível de tensão no self. A partir da ativação dessas posições o diálogo simétrico assumido como usual entre as duas posições do par dialógico sofre uma pressão, tendo o par que lidar com duas diferentes perspectivas, uma veiculadora de tensão e outra de cooperação. Nessa altura as posições mediadoras protagonizam, junto com o par dialógico, o entrelaçamento tensão-cooperatividade, estabelecido no espaço mediacional, que vai direcionar o encadeamento e desfecho momentâneo da interação.

²⁶ Hermans (2012) aponta, fundamentando-se no trabalho de Linell, algumas formas pelas quais as partes podem ter maior dominância numa interação, a saber, pela quantidade de conversa (quando uma parte fala muito impedindo a expressão da outra), pela dominância interacional (quando uma parte monopoliza os movimentos que sustentam a interação, inibindo a movimentação da outra parte), dominância de tópico (quando uma parte predominantemente introduz ou mantém os tópicos e as perspectivas sobre eles) e a dominância estratégica (quando uma das partes domina por introduzir tópicos considerados muito importantes que influenciam fortemente a direção da conversação).

A pressão criada pelo entrelaçamento tensão-cooperatividade no espaço mediacional leva à uma situação desestabilizadora que exige que o sistema acione estratégias de gerenciamento. Nesse caso o gerenciamento levou a ativação de um conjunto de posições identitárias, de diferentes categorias (pessoal, religiosa e acadêmica) que assumiu função cooperativa de afirmação/confirmação; e a elaboração de um contrapositionamento afirmativo da cooperatividade do par dialógico.

Esta forma de lidar com a pressão resultante do entrelaçamento tensão-cooperatividade no espaço mediacional, aberto na interação do par dialógico, qual seja, a formação de alianças cooperativas e a negociação/elaboração de perspectivas ou contrapositionamentos foi recorrente nas dinâmicas intrapessoais estudadas, envolvendo as diferentes categorias de posições identitárias. Para Hermans (2004) estas coalisões de posições são uma forma de inovação no self, e ocorrem quando duas ou mais posições se apoiam mutuamente ou desenvolvem alguma forma de cooperação, formando um novo subsistema no self. Estas coalisões são bastante comuns entre posições que tem propósitos ou orientações similares, no entanto, podem ocorrer também entre posições vistas a princípio como fortemente opostas, tendo em ambos os casos potencial para confirmar, suplementar, enriquecer ou minar coalisões já existentes no self.

Considerando que a formação destas alianças cooperativas, ou coalisões de posições, nos termos de Hermans, envolvendo diferentes áreas da vida, ou seja, posições do Eu referidas aos variados domínios do self, foi recorrentemente observada nas narrativas analisadas, parecem apontar que enquanto estratégia de gerenciamento da pressão oriunda dos encontros das diferentes posições do Eu, configuram um modo de integração do self em estudo. Este modo de integração identitária envolveu as dinâmicas ocorridas entre o par dialógico, ao mesmo tempo que as extrapolou, sugerindo um tipo de funcionamento usual. Alguns casos ilustrativos desta possibilidade: a) grupo 1 – para uma participante a coalisão das diferentes posições de sua identidade *“faz parte da rotina, tem o trabalho, os estudos, a família, a igreja, todas estas coisas estão juntas, e embora sejam diferentes uma sustenta a outra, claro, dão trabalho uma para a outra também”*; b) grupo 2 – um participante define sua organização identitária a partir da reunião de posições religiosas, familiares e pessoais: *“um cristão ao dizer que é questionador, pensador, racional e independente, ele está dizendo que o faz num contexto de respeito a Deus e à família, e esse respeito é o comprometimento, [...] se olharmos isoladamente, corremos o risco de não entender esse todo que estou propondo”*; c) grupo 3 – um participante organiza sua identidade sob

uma lógica segundo a qual “quando a pessoa tem somente uma área de realização na vida, por exemplo, o trabalho, acaba sobrecarregando-a e se torna demasiadamente exigente consigo e com os outros, porque depende disso para ser feliz, não suportando, por vezes, uma situação adversa nessa área; por outro lado, quando a gente tem o trabalho, a igreja, a família, o relacionamento com Deus, hobbies, enfim, então se uma delas fica num nível ruim, as outras ajudam; eu não dependo daquilo”.

Desse modo, na identidade dialógica em tela, foi possível observar que o campo mediacional aberto na interlocução do par dialógico propiciou a emergência de posições que, juntamente com o par, protagonizaram um modo interacional que entrelaça tensão e cooperatividade. Este, por sua vez, ensejou a formação de alianças cooperativas que se prestaram a reforçar a cooperação e promover a (re)elaboração de perspectivas. Ao mesmo tempo, dada suas especificidades e diferenciações, garantiram novos tensionamentos, num processo ininterrupto de integração dinâmica. A análise do conjunto das narrativas sugere que, neste processo sempre inacabado, demandas situacionais podem alternar momentos em que a tensão predomina sobre a cooperatividade e vice-versa, levando o sistema a interações ora mais dialógicas, ora mais monológicas no continuum diálogo-monólogo. Esses movimentos momentâneos no continuum podem ser vistos nos casos apresentados, ilustrativos das dinâmicas intrapessoais observadas.

No caso em que o encontro assumiu natureza simbiótica, (par dialógico *Eu como docente-Eu como religioso*), com reforçada expressão da cooperação entre as posições, nenhuma expressão das tensões, e sem abertura do campo mediacional, a interação se movimentou no sentido monológico, mais próximo da extremidade do continuum. No caso do encontro entre a *Eu animada com meus projetos de pesquisas* e *Eu como crente em Deus*, em que se configurou o modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade e se expressou a força da tensão produzida pela posição emergente do espaço mediacional, que levou a formação de uma coalisão de posições cooperativas a fim de reforçar a perspectiva do par, pode-se considerar que a interação pendeu em alguma medida para o polo monológico, visto que não houve abertura para dialogar com a perspectiva trazida pelo *Meu professor*. Esta observação levanta questionamentos em relação à habilidade dialógica necessária nas relações interpessoais, e suas possíveis interferências nas dinâmicas internas, visto que a participante referiu seu desconforto tanto em relação aos conteúdos apresentados quanto em relação à postura de superioridade adotada pelo professor, a qual promoveu uma barreira para um processo do tipo *turn-taking*. Além disso há que se considerar a

possibilidade de o self optar por privilegiar algumas perspectivas em relação a outras em função de sua pertinência a propósitos pessoais estabelecidos, acionando um gerenciamento das tensões intrapessoais pelo sistema de prioridades ou hierarquias (Rosa, 2009). Nos outros dois casos envolvendo os pares dialógicos *Eu racional-Eu que tem Deus como amigo* (grupo 2) e *Eu racional-Eu crente em Deus* (grupo 3), a abertura do espaço mediacional que fez emergir outras posições encaminhou a interação para o polo dialógico do continuum, expresso tanto pela postura que acolhe o Outro (caso do grupo 2), quanto pela valorização e proposição de diálogo entre os campos em tensão (grupo 3).

Hermans e Dimaggio (2007) consideram que estando o self dialógico envolvido em trocas internas e externas, não chega a atingir um resultado final, acabado, antes sua abertura para o Outro implica convivência com ambiguidades que, associadas a um movimento temporal rumo a um futuro largamente desconhecido, torna a incerteza uma de suas características intrínsecas. Esta combinação de incerteza e multiplicidade desafia ao máximo o potencial do self para inovação e criatividade, ao mesmo tempo que implica o risco de um fechamento defensivo e monológico e de uma dominância injustificada de algumas vozes sobre outras. Deste modo parece que a manutenção de níveis adequados de cooperatividade e tensão são importantes para uma satisfatória funcionalidade do sistema self, ou seja, para uma integração dinâmica. Conforme Hermans (2006) fatores genéticos e/ou eventos da vida podem afetar a dialogicidade do self, levando a produção de narrativas desorganizadas, tais como a narrativa estéril, a narrativa monológica e a narrativa cacofônica.

5.2.4 Produção de sentido nas dinâmicas intrapessoais

Como se procurou apontar, as dinâmicas intrapessoais ocorridas no contexto dos EIDs orquestraram um conjunto de movimentos relativamente regulares constitutivos do modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, o qual configura o espaço mediacional e conduz à um funcionamento integrado da identidade investigada. Esta forma de organização identitária permitiu a emergência de uma ampla gama de sentidos que destacam o imbricamento de significantes científicos e religiosos.

Considerando o objetivo geral de explorar a identidade docente que se forja num contexto confessional foram destacados nas narrativas os sentidos elaborados em torno das relações ciência-

religião. Este tema aponta o atravessamento de elementos da cultura da IES, permeada de conteúdos e práticas acadêmico-científicas e religiosas, e da cultura acadêmica mais ampla na constituição identitária docente, evidenciando o modo interacional aqui apresentado.

5.2.4.1 Relações entre ciência e religião

Nos grupos estudados ciência e religião são considerados elementos constitutivos da identidade docente confessional, e responsáveis por colocar em destaque no palco identitário um conjunto de posições pessoais, familiares, acadêmicas, profissionais e religiosas que estabelecem relações onde tensão e cooperatividade se entrelaçam. De acordo com a TSD quanto mais importante, positiva ou negativamente, um Outro significativo é na vida do indivíduo, mais posições serão evocadas no contato com ele (Hermans, 2001a). Em vista de sua relevância todos os participantes revelaram acentuada motivação para articular a convivência desses dois “Outros significativos”, qual seja, ciência e religião, no seu sistema self. Neste sentido ativaram posições a eles referidas e/ou que pudessem apoiá-los, explorando-as e dotando-as de uma voz mais ou menos destacada conforme encaminhamento narrativo.

Na perspectiva dialógica, cada voz tem uma história para contar sobre suas próprias experiências a partir de sua própria perspectiva, trocando conhecimentos e informações sobre seus respectivos “mins”, informando desejos, motivos, sentimentos, memórias, criando um self complexo, narrativamente estruturado (Hermans & Gieser, 2012). No caso deste estudo estas vozes veicularam modos possíveis de convivência da ciência com a religião, enquanto Outros significativos para a identidade docente.

As vozes veiculadas pelas posições identitárias são coloridas por ideias, valores, expectativas e padrões de comportamento provenientes dos vários grupos sociais e culturais dos quais o indivíduo é parte. Outras pessoas e grupos culturais se manifestam como vozes falando no self, que opera reconstruções pessoais dessas vozes culturais. Nesta perspectiva várias vozes, individuais e coletivas, falam no self e se engajam em diálogos contínuos. Esses diálogos internos, ocorridos em nível intrapessoal, ou seja, dentro do self entre as várias posições do Eu, internas, externas, imaginadas, e reais, são intrinsecamente interconectados com os diálogos externos, aqueles que se dão em nível interpessoal e intergrupar, quer dizer, entre indivíduos, entre indivíduos e grupos e entre grupos (Zock, 2013).

Deste modo não é possível fazer uma separação estrita entre posições pessoais e sociais (Zock, 2013), visto que elas trabalham juntas formando uma complexa coalisão de posições (Hermans et al., 2017), modo este mais usual delas se apresentarem (Zock, 2013). No entanto, foi possível observar em algumas elaborações narrativas produzidas no estudo uma certa diferenciação nas funções atribuídas pelos participantes a cada uma dessas categorias de posições do Eu. As posições pessoais são percebidas como aquelas que permeiam todo o sistema, no sentido de expressarem modos de ser/agir nas diferentes situações da vida. Por exemplo, ao *Eu racional* ou ao *Eu reservado* ou ao *Eu questionador* foi atribuído o status de definidores do modo de fazer as coisas, tanto no campo da docência/academia quanto no da religião. Já às posições sociais foram atribuídas funções de fundamentar o sistema. Por exemplo, na coalisão *Minha fé em Deus e Minha família*, ambas as posições foram descritas como sendo uma base da identidade. Pode-se dizer que os significados produzidos pelos participantes sobre as relações entre ciência e religião “foram coloridos e estruturados” (Hermans, 2001a, p. 331) a partir da interação e negociação dialógica entre as diferentes posições/vozes pessoais e sociais que emergem de sua localização na interface ciência e religião, com suas diferentes funções no sistema self.

Considerando o campo empírico, esta interface é marcada por importantes quadros narrativos de referência, notadamente, a escritura sagrada da tradição judaico cristã à qual a IASD e suas instituições se conectam histórica e teologicamente; os escritos de Ellen White, uma das fundadoras da IASD, que deixou um legado bibliográfico norteador das concepções e práticas da educação e estilo de vida adventista; e a ciência contemporânea como conjunto mais amplo de conhecimentos sistematizados, bem como aquele referido à área de estudo e atuação de cada participante, que ganham concretude na IES e nos contextos acadêmicos pelos quais transita(ra)m ao longo de seu percurso formativo. Estes quadros narrativos de referência são acessados e apropriados²⁷ em meio às diversidades, ambiguidades e celeridade do contexto contemporâneo, formando um intrincado e complexo cenário no qual se constitui uma identidade docente confessional que busca integrar dialeticamente multiplicidade e unidade.

²⁷ Pensa-se aqui no processo de apropriação na perspectiva de Vygotsky e colaboradores. Trata-se de um processo ativo de reprodução das características essenciais da atividade acumulada e cristalizada nos objetos culturais disponíveis, sejam materiais ou intelectuais, implicando uma reorganização da dinâmica natural, instintiva do homem e a formação de faculdade motoras ou cognitivas superiores; sua principal característica é a criação de neoformações psicológicas (Rocha, 2013).

Para construir significados identitários em meio a tal configuração os indivíduos precisam de tempo e oportunidade para colocar em ação suas capacidades autorreflexivas. Neste sentido o contexto imediato dos EIDs propiciou aos participantes a possibilidade de assumirem uma postura de reflexão sobre si mesmos e sobre sua identidade, ou seja, assumirem uma metaposição, nos termos da TSD (Hermans & Gieser, 2012). A metaposição se refere a possibilidade do self mover-se acima de si mesmo, tomar uma certa distância de uma ou mais posições do Eu, e assumir uma “visão de helicóptero”. Este distanciamento não desconsidera que a metaposição possa ser atraída cognitivamente e emocionalmente em direção a algumas posições mais do que a outras, no entanto abre a possibilidade para uma visão abrangente a partir da qual várias posições, bem como suas conexões, podem ganhar visibilidade, tornando-se disponíveis para ativação. Parece possível considerar que o espaço mediacional observado nas interações aqui estudadas evidencia uma espacialização horizontal no self, enquanto a metaposição é apontada como evidenciando uma espacialização vertical (Hermans, 2006).

Este movimento no sentido de se obter uma visão de cima, como aquela obtida quando se sobrevoa uma área de helicóptero, na metáfora de Hermans, para visualizar e refletir sobre sua identidade foi observado nos EIDs, especialmente quando, diante do conjunto de posições identitárias, anotadas e representadas nos cartões coloridos (2º e 3º momento), e frente a proposta de apresentar as características de cada posição e o modo como se relacionavam uma com a outra; e de organizar duplas ou grupos de posições para um diálogo sobre ciência e religião, os participantes como que davam um passo atrás, observavam o conjunto das posições disponíveis, refletiam por algum tempo e então diziam algo como “*eu posso colocar essa aqui para conversar com essa outra aqui*”, enquanto moviam os cartões em cima da mesa. Esta espacialização externa da configuração interna se mostrou recurso útil para visualizar concretamente o trabalho da metaposição e o movimento das posições do Eu “flutuando entre diferentes e mesmo opostas posições”, com suas vozes atuando como personagens de um filme (Hermans & Gieser, 2012), trazendo para o plano concreto o espaço metafórico do self, de primordial importância à TSD (Hermans, 2004).

Ser capaz de assumir uma metaposição é um pré-requisito para o desenvolvimento e a atuação dialógica, interna e externa, bem como para estimular novos diálogos, porque permite uma relativização das posições do repertório identitário, sugerindo a possibilidade de outras alternativas e abrindo espaço para a alteridade. É um tipo de posição especialmente exigida para a construção

pessoal de significados no contexto pós-moderno, em que as pessoas são confrontadas com a pluralidade e com rápidas mudanças (Zock, 2013).

Foi desde sua metaposição *Eu como docente de uma IES confessional*, síntese de duas posições (Raggatt, 2012) – Eu como docente e Eu como religioso, que os participantes deste estudo elaboraram suas narrativas e, dentro delas, as relações entre ciência e religião. Tal metaposição os habilitou a inter-relacionar as posições de seu RPID como partes do todo que é a sua história de vida (Hermans, 2001a), promovendo um senso de unidade em meio a diversidade. Esta produção narrativa da identidade docente propiciou a construção de um conjunto coerente de interpretação de eventos, características auto atribuídas, valores e planos que emprestaram unidade e coerência à história de vida dos indivíduos (Pitstra, 2013). A metaposição assumida oportunizou também avaliarem as diferentes posições de sua identidade, em termos de variedade e quantidade, e o modo como se organizam, fundado na concomitância da tensão e da cooperatividade. E, ainda, tornar aparente a importância de uma posição ou um conjunto delas em vista de possibilidades presentes e futuras (Hermans, 2001a,b).

A análise das relações entre ciência e religião produzidos a partir dos movimentos da metaposição viabilizando as interações dos pares dialógicos (Quadro 6), permitiu observar três tipos de relação, a saber, relações hierárquicas, relações de predominância relativa e relações de integração. As relações hierárquicas foram elaboradas por três participantes, sendo uma do grupo 1 e dois, uma participante e um participante, do grupo 2. As relações de predominância relativa foram elaboradas por um participante do grupo 1. As relações de integração foram elaboradas por cinco participantes do grupo 1; quatro participantes do grupo 2; e sete participantes do grupo 3.

Esta destacada ênfase nas relações de integração entre ciência e religião constituem expressões personalizadas de vozes institucionais que veiculam tal orientação. A IES conta com o Núcleo de Integração Fé e Ensino (NIFE) cujas competências são explicitadas no Estatuto do UNASP²⁸ em termos de “reforçar e manter viva na comunidade acadêmica uma visão integradora do conhecimento numa perspectiva bíblico-cristã”, bem como “promover a integração da fé com o ensino e a aprendizagem” (p. 54) nos diferentes níveis acadêmicos e áreas do conhecimento. O Plano de Desenvolvimento Institucional²⁹ também prevê, partindo da natureza confessional da IES

²⁸ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-oREdqvSV-uWH-N06_0YCRI8lweyxDeuD/view Acesso em: 10 fev. 2019.

²⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gxr-C6yK-n34MdLXXETDJ-zrr6plOtJQ/view> Acesso em 10 fev. 2019.

pautada nos princípios da moral e da fé bíblico-cristã e na busca pela excelência no ensino, a promoção da educação integral, a qual toma o indivíduo em seus aspectos biopsicossocial e espiritual, e a ‘integração’ entre os diversos ramos do saber, incluindo a ‘integração’ entre ciência e fé. Neste documento figura como um dos princípios filosóficos da IES a ‘integração’ fé e ensino na organização curricular. Dentre os princípios pedagógicos consta a ‘integração’ dos componentes curriculares por eixos/núcleos com vistas, entre outros, a promover a superação da fragmentação do conhecimento e de tarefas individualizadas entre as disciplinas. Neste sentido os “projetos integradores” se constituem numa das estratégias pedagógicas, sendo considerado que o processo de ensino deve levar à uma aprendizagem significativa em que se busca a articulação da nova informação com os conhecimentos prévios do discente, privilegiando-se a compreensão à memorização por repetição, como forma de possibilitar a ‘integração’ dos alunos a um mundo complexo e cambiante.

Parece razoável considerar que subjacente à esta orientação no sentido da integração, reiterada nos documentos oficiais da IES, encontra-se a ideia central da educação adventista que é a de reconectar o ser humano ao seu criador (White, 2003), tomando o Jesus, divino-humano (White, 2017), como exemplo; e sua Palavra, que também integra a dimensão divina e humana (White, 2013) como fundamento e guia. Parte-se da concepção de que “Deus é o ser cuja existência dá unidade e significado ao universo” (Knight, 2010, p. 140) e que em união com Ele o ser humano pode realizar os mais elevados propósitos de sua existência, ainda que permeada de lutas e dificuldades nesta Terra (White, 2003). As narrativas evidenciam a apropriação idiossincrática dessa concepção estruturante da filosofia educacional adventista e em significativa medida da identidade docente analisada. Os sentidos elaborados em torno das relações entre ciência e religião parecem se vincular ao tempo de adesão religiosa associado ao tempo de atuação docente, visto que as relações de integração prevaleceram nos três grupos, sendo unânimes no grupo 3.

Cabe ressaltar que os tipos de relações entre ciência e religião aqui organizados não são “puros”, o que significa que foram frequentes nas narrativas atravessamentos envolvendo hierarquias, predominâncias relativas e integrações. Estas relações mistas incluem níveis maiores ou menores de acordos/desacordos, flexibilizações, tensões, diálogos e conflitos, o que se afigura compatível com o modo interacional de entrelaçamento tensão cooperatividade apreendido nas dinâmicas intrapessoais analisadas. Para o enquadramento num tipo ou noutro foi observado, pautando-se pelos critérios de análise, o teor geral da narrativa. As relações de hierarquia e de

predominância relativa estão relacionadas com duas estratégias de organização das dinâmicas identitárias apontadas por Rosa (2009), o sistema de hierarquia e o sistema de prioridades. A autora afirma que ambos são interdependentes já que posições que assumem prioridade também terão mais poder e serão hierarquicamente dominantes, ocupando lugar de destaque no sistema self.

5.2.4.1.1 Relações de hierarquia

Estas relações observadas nas narrativas de três participantes (grupos 1 e 2) foram predominantemente marcadas pela inserção de novas posições, por eles redigidas e categorizadas como posições de fronteira ciência-religião. Elas apontam um tipo de organização intrapessoal que veicula um discurso no sentido de afirmar o valor e importância de ambas, ciência e religião, o qual é comum ao conjunto total dos participantes, estabelecendo, então, uma hierarquia que destaca a segunda ou facetas a ela referidas.

A posição de fronteira *Eu que acredito no conhecimento científico, mas aceito a sobreposição da fé acima de questões humanas* visou destacar especificamente o divino enquanto pessoa em quem se deposita fé, dotado, portanto, de um status diferenciado da ciência e mesmo da religião, com existência delas independente. Ciência e religião são entendidas como sistemas culturalmente produzidos os quais podem mediar a relação dos indivíduos com o divino, e podem também ser passíveis de incompreensões. Como disse um participante (grupo 2) *“há muitas coisas que pensamos como parte da religião que, às vezes, não estão corretas, e muitas coisas que a gente pensa cientificamente que também não estão corretas”*. Neste sentido o divino, por não ser *“uma construção da nossa cabeça”* (grupo 1), e sim uma pessoa objetiva e independente, que *“não é palpável, mas é real de alguma forma”* (grupo 1), estaria acima da ciência e da religião. Na expressão de um participante (grupo 2) *“a minha religião é Deus”*, querendo destacar que sua conexão com a pessoa divina ia além da inserção institucional na igreja, embora tenha expressado valorização e reconhecimento desta última como mediadora de seu encontro pessoal com Deus, tal como experientia hoje. A concepção de um Deus pessoal e disponível para encontro e relacionamento reflete o posicionamento bíblico-teológico da IASD (Associação Ministerial da Associação Geral dos ASD, 2017; White, 2013), o qual encontra expressões próprias na vivência dos participantes.

Também foi observado o estabelecimento de uma hierarquia que destaca a ciência em relação aos conhecimentos espontaneístas e de senso comum, e neste sentido ciência e religião também podem ter uma predominância relativa. Aqui se mostra o atravessamento do tipo de relação a ser apresentado mais adiante e que se alinha ao sistema de prioridades já mencionado. Considera-se que a valorização do patrimônio científico e mesmo o contato acadêmico com diferentes teorias, vistas como possibilidades explicativas surgidas a partir de estudos e emolduradas pela visão de mundo de seus proponentes, não interfere desconstrutivamente no posicionamento cristão adventista. A referência aqui é à vivência numa IES pública em que a participante percebeu algumas interdições a certas falas religiosas como, por exemplo, acerca da realidade de Deus, bem como algumas “*piadinhas*” envolvendo pessoas ou assuntos religiosos, e em alguns momentos até um clima de hostilidade; no entanto, percebeu também que não havia uma “*militância ateuista*” na universidade, pelo menos no seu departamento, ao contrário, uma postura bastante aberta para acolher a diversidade por parte dos professores em geral, que lhe permitiram compreender que as pessoas “*acreditam ou não acreditam no que querem, no que lhes satisfaz*”. Pode-se considerar que esta característica dos espaços públicos de acesso e produção do conhecimento científico, de privilegiar a ciência, mais ou menos ostensivamente, e ao mesmo tempo manter uma abertura, mais ou menos desigual, para a diversidade de pensamentos e posicionamentos, incluindo-se os religiosos, configuram um campo de ambivalências. E neste sentido guardam uma correspondência reversa com a IES, que privilegia a religião e ao mesmo tempo se abre para a ciência configurando, igualmente, um campo de ambivalências.

Na perspectiva dialógica, a ambivalência é acolhida na medida em que o self é concebido como uma multiplicidade descentralizada de posições do Eu, ativadas nos variados contextos experienciais. Estas *I-positions* têm voz própria, são dotadas de pontos de vista independentes e podem se mover entre si conforme demandas situacionais, contando sua própria história umas às outras em mútua interação (Hermans, 1996a). Por isso os participantes puderam articular nas narrativas as diferentes versões de si com os diferentes contextos pelos quais transitam, falando tanto como professor, estudioso/pesquisador, religioso, cônjuge, pai/mãe, casado/solteiro, etc.... Nessa dinâmica do self inevitavelmente ocorrem tensões entre diferentes posições do Eu, à medida que transitam pelo espaço identitário, e entre os diferentes sentidos a elas relacionados. Segundo Abbey e Valsiner (2005) níveis mais ou menos intensos de ambivalência alimentam um processo contínuo de produção de sentido e de emergência de signos no self. Na perspectiva de Rosa (2009)

as ambivalências produzem tensões e conflitos que podem se manter em níveis funcionais, preservando a identidade como sistema ativo e aberto a mudanças. Por outro lado, esses níveis podem se elevar a ponto de comprometer o funcionamento do sistema no sentido de um fechamento defensivo e monológico da identidade; o que também pode ocorrer se houver ausência de ambivalências.

A posição de fronteira *Minha fé na ciência subordinada à minha fé em Deus* estabelece que, estando ambas no campo da fé, tem proeminência a fé no divino, proeminência que se funda igualmente na personalidade e invoca a lógica de que pessoas têm prioridade sobre coisas. Com a elaboração da posição de fronteira *Eu que prefere o conhecimento religioso, mas interessado nas explicações científicas*, abrem-se dois campos, o da preferência e o do interesse, no primeiro assume prioridade a religião, no segundo, a ciência. Aqui também se mostra o atravessamento do tipo de relação a ser apresentado mais adiante, a da predominância relativa. O participante sugere uma relação de diálogo entre ciência e religião a partir do desenvolvimento de uma disposição de ambas as partes de conhecer um pouco o conjunto de referências do Outro, para que se estabeleça uma “*linguagem comum*”, que permita o “*encontro de ideias*”; este teria que ser um esforço intencional e planejado e, antes de tudo, desejado, que fosse além do interesse acadêmico, mas se constituísse um caminho para uma formação humana.

Esta perspectiva evoca a categoria do diálogo proposta por Barbour (1990) para as relações entre ciência e religião. Segundo esta noção é possível encontrar similaridades em ambos os campos, notadamente no que se refere a questões limites e a paralelos metodológicos, as quais podem viabilizar o diálogo, sem que se precise ignorar as diferenças. A possibilidade de diálogo se mostra por duas vias, quando ambos os campos não encontram respostas para uma determinada questão; e quando ambos os campos concordam em um determinado ponto (Rodrigues & Motta, 2011). Como sugere o participante esta possibilidade está condicionada a uma disposição de conhecer suficientemente ambos os campos para detectar questões de fronteira e paralelos metodológicos que se constituiriam no que chamou de “*linguagem comum*” entre os interlocutores.

A posição de fronteira *Minha fé na ciência enquanto convergente com os princípios bíblicos*, estabelece uma hierarquia que privilegia a religião e mais especificamente “*os princípios bíblicos*”, evocando o status da bíblia como revelação de Deus, concepção teológica que pauta a religiosidade adventista (Associação Ministerial da Associação Geral dos ASD, 2017). O destaque hierárquico para a bíblia não implica na desconsideração da ciência, antes a posição foi criada para

expressar a possibilidade de se exercer um tipo de fé na ciência, caracterizado como “*não modernista*”, ou seja, uma fé que não substitua ou exclua a fé em Deus. A fé na ciência, especialmente associada à tecnologia, se coloca por causa de seu inegável valor e utilidade na sociedade atual e também por haver uma preferência pelas explicações da ciência em relação às aquelas do senso comum. Aqui novamente aparece o atravessamento da relação de predominância relativa, visto que ciência e religião podem alternar sua predominância conforme a circunstância. Além disso há descobertas científicas que não afetam a adoção de princípios bíblicos. Sendo tais princípios oriundos da revelação divina, assumem papel regulador da adesão às explicações científicas. Resulta que ciência e religião podem entrar em conflito a depender das atitudes adotadas diante dos discursos bíblicos e científicos, por vezes postos em antagonismo desnecessário, levando a tomada de posicionamentos que privilegiam um lado em detrimento de outro. Aqui se evoca a histórica tese do conflito, considerada atualmente, como já foi dito, o maior mito na história da ciência e religião (Numbers, 2009), e que ainda reverbera mais ou menos intensamente nos meios acadêmicos e religiosos.

A hierarquização se constitui numa estratégia de gerenciamento das dinâmicas intrapessoais numa perspectiva dialógica (Rosa, 2009). Enquanto sistema aberto, flexível e que se autorregula, a identidade acolhe diferentes perspectivas que se comunicam entre si, com algumas posições assumindo maior proeminência que outras, ativando diferenças de poder. Sua organização hierárquica permite que histórias contadas a partir do ponto de vista de uma posição considerada mais importante se invistam de maior autoridade. Resulta daí que as dimensões identitárias estejam constantemente envolvidas em processos de negociação de suas diferenças. De acordo com Hermans (2012b), a dominância social é intrínseca às relações dialógicas, tanto em nível interpessoal quanto intrapessoal, produzindo assimetrias entre as partes, sem necessariamente inviabilizar o diálogo.

Rosa (2009) aponta que a gestão das dinâmicas intrapessoais da identidade baseada num sistema hierárquico pode, por um lado, ser adaptativa quando a interação das dimensões identitárias se desenvolve pautada no estabelecimento/dissolução de hierarquias temporárias, revistas e ressignificadas conforme situações da vida, e levando a uma estabilidade dinâmica da identidade. Por outro lado, pode falhar dando lugar à inadequação e a uma formatação estereotipada e rígida do sistema hierárquico. A autora considera que uma das características do ser humano que contribui para bloquear o funcionamento produtivo deste sistema refere-se à sua necessidade constante de

coerência e estabilidade. Ao surgir uma divergência entre diferentes posições esta é interpretada como ameaça à integridade da identidade, o que pode levar um sistema hierárquico disfuncional a determinar que uma posição domine invariável e tiranicamente sobre as demais a fim de afastar o perigo empurrando, deste modo, a identidade para uma direção monológica (Rosa, 2009). Esta pervasiva influência da necessidade de segurança, proteção e estabilidade é um dos fatores que pode restringir a abertura do self e a gama de posições do repertório (Hermans & Dimaggio, 2007).

5.2.4.1.2 Relações de predominância relativa

Esta relação foi observada na narrativa de um participante (grupo 1). Embora reconheça a importância da religião e não esteja disposto a abrir mão de sua crença em Deus, enquanto pesquisador toma como ponto de partida a importância da ciência, justificando a seleção da posição *Eu que acredito mais na ciência que na religião*. A ciência se destaca para o estudante e pesquisador que habitam esse espaço identitário por suas possibilidades explicativas, proporcionando uma compreensão alargada da realidade. Já a religião assume proeminência quando se chega aos limites do conhecimento científico. Nesta dinâmica se vislumbra uma possibilidade de diálogo entre ciência e religião caracterizado nos seguintes termos: “[...] *chega num determinado ponto que elas convergem, então se distanciam, e convergem novamente, e se distanciam[...]*”.

No que se refere à relação entre ciência e religião elaborada inicialmente na dinâmica intrapessoal em tela parece haver um direcionamento para o modo de independência (Barbour, 1990). Nesse modo é enfatizado que não há medida comum entre os dois campos no que respeita a métodos e linguagens. Ou seja, trata-se de campos independentes e autônomos, tendo cada uma seus próprios domínios distintivos e sua própria jurisdição, devendo cada qual manter-se fora do espaço da outra. Esta separação é motivada não apenas pelo desejo de evitar conflitos desnecessários, mas pelo desejo de ser fiel ao caráter distinto de cada área da vida e pensamento (Barbour, 1990, Paiva, 2002). A noção de independência se mostra útil frente a concepção de que há um conflito inevitável entre ciência e religião, representando um ponto de partida ou uma primeira aproximação, na medida em que preserva o caráter distintivo de cada uma; por outro lado, tem também o potencial de inviabilizar o encontro entre ambas (Barbour, 1990; Rodrigues & Motta, 2011).

Já o tipo de diálogo proposto ecoa a tipologia de John Haught, que a partir do trabalho de Barbour, também se estrutura em quatro categorias: conflito, contraste, contato e confirmação (Paiva, 2002; Sanda, Smarandoiu & Munteanu, 2017). Parece que o diálogo visualizado pelo participante nesta dinâmica guarda aproximação com a categoria “contato”, que, por sua vez agrega as categorias “diálogo” e “integração”, de Barbour. No contato se preconiza que as especificidades entre ciência e religião sejam consideradas e mantidas, ao mesmo tempo em que se reconhece que na vivência concreta ambas não podem ser facilmente separadas. A alternância constante entre convergência e distanciamento presente na elaboração dialógica do participante aponta um caminho para lidar com esses desafios, de não conseguir separar facilmente, por um lado e de preservar as particularidades, por outro.

Vale ressaltar que a dificuldade de separar ciência e religião na vivência concreta foi frequentemente reportada nas narrativas produzidas, como indica o significativo senso de integralidade expresso pelos colaboradores do estudo. A categoria contato de Haught parece útil porque propõe, ao mesmo tempo, a preservação das especificidades de cada campo, e o estabelecimento de interações e diálogos que produzem impacto mútuo à medida que se desenvolvem relações interdisciplinares entre ciência e religião (Sanda et al., 2017). Ela prevê que não se deve incorrer em total combinação, como pode acontecer quando se quer impedir o conflito, levando a “duas modalidades espúrias de fusão, ou confusão, entre religião e ciência: a que funde uma na outra e a que as faz concordar a qualquer preço (Paiva, 2002, p. 564, 565).

Esta dinâmica intrapessoal se organiza a partir da noção de que a predominância da ciência ou da religião é relativa ao campo ou aspecto em questão. Neste sentido as posições referidas à ciência e à religião são acionados e ganham proeminência no sistema em consonância com demandas de um ou outro campo, funcionando na base de um sistema de prioridades (Rosa, 2009). Tal modo de funcionamento regula o conjunto extenso e diferenciado de perspectivas identitárias estabelecendo, como sua designação indica, prioridades que, dada sua fluidez, são momentâneas. Concebendo metaforicamente o self como um palco (Hermans, 2001a), posições relevantes para uma determinada circunstância e contexto assumem o lugar central onde podem se manifestar, trocar suas diferentes perspectivas e encontrar caminhos e alternativas para as questões identitárias, enquanto outras posições do repertório permanecem temporariamente em *background*. Essa dinâmica destaca a natureza contextualizada dos processos de posicionamento.

Para Rosa (2009) o funcionamento adaptativo do sistema de prioridades funda-se na focalização de posições relevantes para cada momento e na suposição de que qualquer nova situação ou vivência pode criar condições necessárias para trazer ao centro do palco posições que estavam na periferia. Na ausência dessa flexibilidade determinadas posições identitárias poderão ficar permanentemente reduzidas ao *background*, tornando-se inacessíveis e correndo o risco de serem excluídas do sistema, o que pode em casos extremos resultar num afunilamento patológico da identidade.

5.2.4.1.3 Relações de integração

Estas relações foram observadas nas dinâmicas intrapessoais elaboradas por dezesseis participantes, dos três grupos, sendo o tipo de relação mais frequente no estudo. A integração assume caracterizações próprias em cada narrativa e se orienta para a negociação de conflitos e distanciamentos, não propriamente para sua exclusão. Foram identificados três fatores constitutivos das relações de integração, a complementaridade, a conflitividade, e a similaridade.

A relação de integração pode envolver a noção de complementaridade no sentido da ciência para com a religião. Um caso específico expressa que algumas orientações bíblicas, observadas no âmbito da religiosidade adventista, podem ser complementadas por explicações científicas. Subjaz a essa possibilidade a noção, já apontada, do valor atribuído à ciência na cosmovisão adventista, especialmente em suas funções explicativas do funcionamento de fenômenos e processos da realidade. Associa-se a isto o entendimento de que a Bíblia não se propõe a ser um livro científico, ou uma fonte de todo tipo de conhecimento, uma espécie de “enciclopédia divina”; na verdade “ela deixa muitas perguntas sem respostas”, sendo seu foco mais voltado a questões sobre “o significado da vida e da morte, de onde veio o mundo e qual será seu futuro, a origem do pecado e o plano divino para lidar com ele” (Knight, 2010, p. 138). Quando a Escritura apresenta orientações dietéticas e de estilo de vida, estas assumem, em geral, uma forma prescritiva e não explicativa, onde residiria o potencial de complementaridade. Neste caso a participante mencionou uma experiência acadêmica que lhe permitiu entender “*cientificamente*” a orientação alimentar prescrita no capítulo 11 do livro bíblico de Levíticos. Estudar aspectos relativos ao esqueleto, bioquímica e modos de vida e funcionamento animal e humano, possibilitados por sua inserção no campo das ciências da saúde, é percebido como uma vivência que dá sentido a algumas crenças e práticas do

âmbito da religião e estreitam a relação de gratidão com o divino. Relação esta marcada pelo desejo de saber, de estudar, de entender. A complementaridade é relativa, quer dizer, “*depende do tópico*” já que há temáticas bíblicas para as quais, segundo a participante, a ciência, diga-se, da saúde, não tem como se pronunciar, como exemplificado pela menção do livro do Apocalipse e seus conteúdos proféticos. Quanto a isso a participante pode “*imaginar pessoas por aí dizendo que João era só um velhinho delirando lá na ilha de Patmos, mas eu acredito que Jesus falou com ele*”. O que estaria além das possibilidades explicativas da ciência na qual atua.

Este caso mostra o que já foi apontado sobre o imbricamento de diferentes tipos de relação e dinâmicas de funcionamento interno. Embora tenha sido caracterizada como uma relação de integração pela via da complementaridade relativa da ciência para com a religião, também mostra algo das relações de predominância relativa que, por sua vez, evoca as categorias de independência e contraste, já referidas. Numa perspectiva dialógica mostra nuances do sistema de prioridades e do sistema hierárquico (Rosa, 2009), com proeminência da religião e mais especificamente do divino enquanto pessoa, que é o Outro significativo destacado neste cenário identitário.

A relação de integração por complementaridade no sentido da ciência para com a religião também apareceu num relato para sustentar que ciência e religião não estão em oposição e, portanto, o contato com a ciência não promove necessariamente um afastamento de Deus. Ambas podem se complementar já que o acesso à ciência possibilitado pela inserção acadêmica, em nível de graduação, especialização, mestrados e atualmente doutorado, por um lado, é permeado por sua vivência religiosa e, por outro, contribui para qualificar sua atuação como cristã adventista, tanto profissional quanto religiosamente. A integração por complementaridade aqui delineada aponta uma mútua permeabilidade em nível intrapessoal, destacando a importância da ciência. Indica também movimentos no sentido da formação de coalisões de posições de modo a permitir uma integração dinâmica da ciência e religião, que atenda o desejo do self (Rosa, 2009; Hermans & Gieser, 2012).

A ideia expressa, neste caso, de que o acesso aos conhecimentos científicos pode qualificar a atuação religiosa e que aqui está sendo analisada sob o prisma da TSD, parece encontrar eco num achado de um estudo conduzido por Machado (2019) com estudantes de pós-graduação em ciências da religião, fundamentado no conceito de espaço de vida elaborado por Kurt Lewin. Machado (2019) verificou que quanto maior o grau de religiosidade e de crença na ciência mais seu participante concordava com a ideia de que a realização de estudos no campo da ciência e religião

possibilitaria aprimoramento e obtenção de conhecimento para melhor atuação no campo religioso. Para a autora isso sugere uma conjunção entre acreditar na ciência, em termos da segurança que oferece para a construção de conhecimentos, e a aplicação desse conhecimento em atividades de cunho religioso de modo a incrementar sua qualidade. Ressalte-se que este achado se refere especificamente aqueles participantes que pontuaram maior grau de religiosidade e de crença na ciência, de acordo com os instrumentos utilizados, sendo um entre outros achados do estudo. No entanto chama a atenção pois, embora o campo empírico, o referencial teórico e os objetivos da pesquisa sejam diferentes, parece haver uma aproximação das ideias desse grupo específico de participantes do estudo de Machado (2019) com a voz veiculada no caso em questão, no sentido de que expressam alto nível de religiosidade e de crença na ciência, e de que veem na ciência, em suas diferentes especialidades, potencial para qualificar a atuação religiosa.

Outro participante, ao elaborar a relação de integração por complementaridade no sentido da ciência para com a religião, também reconhece na ciência um potencial para interferir no âmbito da religião, neste caso, porém, focaliza a atitude pessoal. Apoiado em sua trajetória acadêmica, que incluiu instituições confessionais e não confessionais, vê a ciência como possibilidade de ampliar os horizontes de pensamento e a visão de mundo do *Eu religioso*, posição que ocupa lugar de destaque no palco identitário. Apesar desse lugar privilegiado do *Eu religioso* no self, a observação da experiência própria e de outras pessoas religiosas lhe permitiu fazer uma crítica que envolve o reconhecimento de que uma pessoa pode se tornar vulnerável à estreiteza quando tem um comprometimento muito forte com uma causa. E isto inclui a causa religiosa. É nesse sentido que a ciência aparece como possibilidade de “*olhar outras coisas*”. Nesse processo, muitas vezes vivenciado na perspectiva de seu *Eu reservado*, posição que se destaca no sistema por sua carga de ambivalências, a pessoa divina é vista como interlocutor privilegiado, significado como “*meu companheiro de diálogo*”. A propósito da autocrítica elaborada pelo participante, há que se considerar que esta dinâmica que potencialmente ruma para a estreiteza pode ocorrer tanto do lado de quem assume a religião como causa quanto com quem assume a ciência, ou qualquer outra causa considerada forte e importante para a vida, talvez totalizadora. Manifestações de extremismos de toda ordem parecem dar conta de expressar essa possibilidade.

Outro tipo de relação de integração por complementaridade destaca o potencial da ciência para corroborar o conhecimento de Deus tomando como ponto de partida a ideia do divino como criador. Este movimento intrapessoal, que também inclui alguma interferência do acesso aos

conhecimentos científicos na vivência religiosa, parece um pouco diferente daquele apresentado acima. Embora todos os participantes assumam crer em Deus como criador³⁰, de alguma forma, sendo esta uma das crenças fundamentais da IASD (Associação Ministerial da Associação Geral dos ASD, 2017) e de cristãos, em geral, algumas narrativas destacaram essa crença como ponto de partida para as relações entre ciência e religião.

Uma possibilidade neste sentido vai na linha de que, visto serem os objetos da realidade sobre os quais a ciência se debruça parte da criação divina e os atributos necessários para produzir ciência terem sido concedidos por Deus ao ser humano, a conexão entre ciência e religião é tanto de integração quanto de complementaridade. Neste sentido a produção científica teria natureza dupla, expressa em termos de “*independência-dependente*”. Por um lado, a produção científica é independente no sentido de que o ser humano tem autonomia e possibilidades para conduzir este processo independentemente do divino, em alguns casos até em oposição a Ele. Por outro, há uma dependência no sentido de que precisa haver condições naturais e humanas possibilitadas, direta ou indiretamente, por Deus para movimentar a empreitada científica. Assim a ciência pode ajudar a ampliar o conhecimento do funcionamento da criação, fazendo uma conexão entre o humano e o divino.

A ideia de que Deus é o princípio da criação e, por consequência, da ciência que a estuda é expressa de diferentes maneiras: o divino é o autor das leis naturais que viabilizam e têm historicamente estimulado esforços de pesquisa; as leis naturais criadas por Deus revelam Seu método para sustentar o mundo e para tornar a vida e a convivência possíveis, sendo Sua misericórdia que permite o desenvolvimento científico que tem trazido tantos benefícios à humanidade; como criador Deus pode escolher agir de modo sobrenatural ou natural porque Sua possibilidade de interferir na realidade é, ao mesmo tempo, livre e norteadas por propósitos, sendo, segundo a bíblia, alguém confiável; Deus criou todas as coisas proporcionando à humanidade um contexto inicial, a partir do qual pudesse interagir e se desenvolver, neste sentido a produção da ciência forneceria explicações desta realidade e, mais precisamente, de como conseguimos perceber essa realidade; Deus é o criador e a fonte de toda sabedoria e de todo conhecimento, assim o processo de pesquisa implica a abertura de um ciclo de entendimento e compreensão que vai se expandindo progressivamente até se completar no divino, que é o “*centro dessa ciência*”.

³⁰ Para uma exposição de alguns paradigmas explicativos das origens, incluindo formas de criacionismo ver SOUZA, JR., N. N. (2004). *Uma breve história da Terra* (2a ed). Brasília, DF: Sociedade Criacionista Brasileira.

Esse fundamento da ciência na criação divina é que a habilita a corroborar com o conhecimento religioso abrindo possibilidades de apontar o divino como a mente inteligente por trás da configuração e funcionamento da matéria, no caso das ciências exatas; ampliar a percepção da bondade divina; trazer percepções renovadas e novos insights que ampliam a visão tanto de Deus quanto da ciência; apreender o divino que se revela como o “*Deus da diversidade, não da uniformidade*”.

Os posicionamentos expressos em relação a existência de Deus e Seu papel criador da realidade natural e humana que possibilitam a ciência apontam a apropriação, nos interdependentes níveis pessoal e grupal, das vozes religiosas oriundas de dois quadros narrativos de referência, os quais são basilares para a religiosidade adventista: a escritura sagrada judaico-cristã e os escritos de uma das fundadoras da IASD. Reverberam igualmente concepções teológicas e filosóficas de diferentes vertentes teístas, tais como, a clássica, a processual e a dialética (Barbour, 1990) que, em alguma medida, atravessam esses quadros narrativos e suas interpretações.

O filósofo britânico Richard Swinburne elaborou um raciocínio acerca da existência de Deus em conexão com a criação que expressa uma noção que perpassa as narrativas dos colaboradores deste estudo. Ele apresenta seu argumento a partir do teorema de Bayes, segundo o qual no desenvolvimento da ciência, nova evidência não torna uma teoria correta, em vez disso uma teoria tem uma plausibilidade inicial, e a probabilidade de que seja verdadeira aumenta ou diminui com evidência adicional. Sua sugestão, como a dos participantes, é que a existência de Deus tem uma plausibilidade inicial por sua simplicidade e porque oferece uma explicação pessoal do mundo em termos de intenções de um agente. A evidência de ordem no mundo aumentaria a probabilidade da hipótese teísta (Barbour, 1990). No caso dos participantes a ordem, a beleza, a harmonia, entre outros atributos da natureza, se constituem evidências da existência de um Deus criador poderoso e amoroso.

Paiva (2000) comenta de épocas e locais em que a articulação entre o mundo e Deus não passava pelas mediações da ciência. Em tais condições a natureza era considerada o livro onde se podia fazer uma leitura direta da escrita divina, sendo comum a “evocação de Deus pelo espetáculo da natureza” (p.108). Atualmente, num contexto sociocultural nitidamente marcado pela presença da ciência e tecnologia, muitos não encontram na beleza ou na força dos elementos naturais alguma indicação do divino. Neste sentido o autor aponta que a capacidade humana de admirar ou de procurar explicar o Universo, assim como a questão da realidade de Deus, devem passar pela

cultura, pelo grupo, pelo social e pelo psicológico. Entre os participantes deste estudo, desde seu *background* religioso e de sua formação e atuação acadêmica, se observou “a evocação de Deus pelo espetáculo da natureza”, colocando-se a ciência, à moda newtoniana, como mediadora da relação do homem com a criação. Essa relação com a criação mediada pela ciência parece abrir caminho para uma visão de Deus qualitativamente diferente daquela possível a partir de uma relação imediata com a criação.

No caso dos participantes do estudo, enquanto religiosos, essa relação mediada promove uma visão do divino que se afina e ao mesmo tempo reforça seu posicionamento religioso; o que parece fornecer uma base para a valorização da ciência no meio educacional adventista. Uma nuance desta valorização repousa na noção de que a ciência promove a produção de teorias, como sistemas que procuram apresentar explicações para o funcionamento da realidade. Estes sistemas articulam dados e interpretações que podem resultar em elaborações mais ou menos próximas da “*palavra de Deus*”.

Por outro lado, essa relação com a criação mediada pela ciência também tem o potencial de se afinar e reforçar posicionamentos de indiferença ou rejeição do divino, este último caso ilustrado por grupos de cientistas reputados mais proeminentes, que também são mais aderidos ao ateísmo (Paiva, 2002). Estes, todavia, não são representativos nem da comunidade científica em geral, nem da população mais ampla (Taber, 2014). Parece que permanece aberta a questão relativa à potencialidade das mediações científicas nas relações que o indivíduo estabelece com a natureza e mesmo com a sociedade para promover a indiferença ou rejeição religiosa. O estudo de Paiva (2000, p. 109) já havia indicado que seus depoentes “[...] somente por pouco tempo se posicionaram a favor ou contra a religião apoiados na ciência [...]”. Acerca da necessidade de prescindir do sobrenatural, que no contexto deste estudo se refere precisamente ao divino revelado na bíblia, basilar no posicionamento dos colaboradores, Lewontin (1997) já considerava que os métodos e instituições da ciência não colocam sobre os indivíduos a obrigação de aceitar uma explicação material para o mundo dos fenômenos.

Segundo Paiva (2000), a transição a partir da ciência para a afirmação ou para a negação do divino está sujeita a uma discussão psicossocial enraizada na cultura ou subcultura do agrupamento humano. Sob tal ótica a capacidade humana para buscar ou se abrir ao divino é entendida como construção sociocultural ao longo da trajetória de vida, evidenciando-se o(s) grupo(s) de pertença que assume(m) destaque na configuração identitária do indivíduo. Tal

configuração resulta de múltiplas determinações, tal como a realidade sociocultural que a constitui. Para indivíduos convertidos a um grupo religioso que funciona numa dinâmica que inclui empenho em promover a cosmovisão bíblico-cristã e a partir dela cunhar uma identidade própria, e uma proposta de abertura para o campo da ciência e tecnologia³¹, como é o caso dos participantes do estudo, as mediações científicas, ao passarem pelo filtro do discurso grupal que oferece uma síntese dessa dinâmica e é apropriado em nível pessoal, não são percebidas como determinantes de uma exclusão da fé e do apego ao divino, ao contrário são consideradas úteis à experiência religiosa, ainda que impliquem em tensionamentos.

Quando indagados sobre os quadros de violência e desequilíbrio também percebidos no mundo natural, os participantes se reportam à cosmovisão que sustenta a teologia adventista, nomeada de “*o grande conflito*”, a qual lhes permite significar o sofrimento e enfrentar as adversidades mantendo a fé. Sob esta ótica a condição inicial da realidade criada, seja natural, seja social, foi alterada, revelando atualmente tanto a presença quanto a ausência da atuação de Deus, não Sua distância ou indiferença. Esta cosmovisão deriva de uma leitura da escritura sagrada balizada pelos escritos whiteanos. A este respeito pode-se ler na introdução de um dos livros da coleção³² que leva o nome da referida cosmovisão: “Mediante a iluminação do Espírito Santo, as cenas do prolongado conflito entre o bem e o mal foram patenteados à autora destas páginas” (White, 2013a, p. 12). Trata-se um conjunto de vozes com a função de estruturar uma cosmovisão institucional que se expresse individualmente e promova a formação e continuidade da identidade adventista. Zock (2013) considera que vozes coletivas disponíveis num dado contexto, ao veicularem crenças, histórias, símbolos e práticas, se entrecruzam de modo complexo em nível das dimensões socioculturais e psicológicas, onde podem ganhar expressões personalizadas e assumir funções de produção de sentido e de *coping*.

³¹ Esse empenho e abertura se expressa na estrutura organizacional da IASD, que mantém além das igrejas, instituições educacionais, de saúde, de comunicação, dentre outras. Também pode ser vista em iniciativas de membros da comunidade que organizam grupos para se engajar em diferentes frentes. Ilustrativo disso é o caso de uma rede internacional que integra tanto instituições denominacionais quanto aquelas fundadas por iniciativa de indivíduos/grupos da comunidade, para promover o chamado “Criacionismo Bíblico”, que não se identifica com o criacionismo científico, ao contrapor-se ao evolucionismo. A Sociedade Criacionista Brasileira (SCB), em estreita relação com a Creation Research Society, nos EUA, foi fundada em 1972 e tem como um de seus fundadores e expoentes o Dr. Ruy Carlos de Camargo Vieira que, dentre outras atividades ligadas ao universo acadêmico, atuou como diretor científico na FAPESP. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/linha-do-tempo/pagina/ruy-carlos-de-camargo-vieira/> e em: <https://s3.scb.org.br/institucional/historia-criacionismo-no-brasil-passado-presente-e-futuro/3/>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

³² A coleção “O grande conflito” é composta pelos seguintes livros: Patriarcas e Profetas; Profetas e Reis; O Desejado de Todas as Nações; Atos dos Apóstolos; O grande conflito. Disponível em: <http://www.centrowhite.org.br/>

Além da “evocação de Deus pelo espetáculo da natureza”, em alguns casos, menos frequentes, houve a “evocação dos pioneiros da ciência moderna”, para referenciar a integração ciência e religião, visto que alavancaram o conhecimento científico de sua época ao mesmo tempo que eram crentes em Deus. Este segundo tipo de evocação, embora não tenha sido acentuada nos grupos estudados, é frequente especialmente no contexto das atividades e da literatura de grupos nacionais e estrangeiros engajados em promover a perspectiva criacionista bíblica, dentro e fora da IES. A SCB (ver nota 6 no rodapé) em sua página introdutória refere-se especificamente a Isaac Newton “como exemplo emblemático da posição adotada pelos pesquisadores nesses primórdios da ciência moderna”³³. O capítulo introdutório do livro de Roth (2010) também destaca a figura de Newton e inclui outros considerados pioneiros da ciência.

Rodrigues e Motta (2011) apontam que o pensamento mecanicista de Newton levado ao extremo deu origem ao deísmo; Barbour (1990) rotula o Deus deísta de inativo, já que criou o mundo, o colocou para funcionar autonomamente e se retirou. Tal perspectiva destoa radicalmente do Deus revelado na bíblia, fundamento teológico do posicionamento da IASD e suas instituições. Nas narrativas, especialmente do grupo 1, pôde-se observar frequentes referências às atividades do divino tanto nas vivências corriqueiras, quanto em ocasiões consideradas de especial relevância pessoal e/ou familiar. Neste sentido apresenta-se a questão das múltiplas apropriações a que estão sujeitos os objetos/artefatos disponíveis na cultura e os diferentes níveis em que estas se processam (Rocha, 2013), suscitando reflexão sobre as múltiplas versões newtonianas possíveis e seus desdobramentos. Em outras palavras, é o Newton do século XXI o Newton de si mesmo (século XVII)? É o Newton apropriado nos meios da física, o Newton apropriado em outros meios, como o religioso?

Quanto à noção que situa Newton e outros contemporâneos como “pioneiros da ciência moderna”, Harrison (2007) aponta elementos para uma reflexão. Seu intuito é argumentar contra a histórica tese do conflito entre ciência e religião e para isso elabora uma crítica de base semântica em relação às categorias “ciência” e “religião”. Segundo sua defesa estas construções, como entendidas contemporaneamente, são relativamente recentes datadas dos séculos XIX e XVII/XVIII, respectivamente. Sob tal prisma o autor se encaminha para a conclusão de que não faria sentido pensar nas relações, e especialmente em conflito, entre ciência e religião antes disso.

³³ Disponível em: <https://s3.scb.org.br/institucional/historia-criacionismo-no-brasil-passado-presente-e-futuro/introducao/> Acesso em: 13 Fev. 2020

Tal raciocínio também poderia ser aplicado à noção de “pioneiros da ciência moderna” atribuído a indivíduos que viveram antes do século XIX, como foi o caso de Newton.

Outra característica observada nas relações de integração da ciência com a religião é que são encontrados nos quais os conflitos e desconfortos são percebidos como parte da relação, não havendo, de modo geral, uma ênfase significativa sobre eles, por um lado, tampouco havendo um esforço deliberado por suprimi-los, de outro lado. A orientação parece ir mais no sentido de mantê-los em níveis gerenciáveis. Tal posicionamento também evoca a cosmovisão do grande conflito que prevê que a vida na Terra, após a ruptura inicial do homem com Deus, seria marcada por lutas e dificuldades e que estas, por sua vez, embora carregassem a existência de trabalhos e fadigas, poderiam se constituir em oportunidades para o desenvolvimento humano em parceria com o divino, e como preparo para uma vivência mais elevada, como exemplificado na vida de personagens bíblicos como José, Moisés, Davi, Daniel e o próprio Jesus (White, 2003).

Nas dinâmicas intrapessoais estes conflitos foram atribuídos pelos participantes que os reportaram a um conjunto de fatores que passam pela incompletude de conhecimentos/informações a que ambos os campos estão sujeitos; por questões históricas como, por exemplo, a versão medieval do cristianismo que notadamente contribuiu para a formação de uma classe de cientistas avessa e, por vezes, totalmente intolerante para com a religião. Neste caso se expressa o reconhecimento de que esta não é uma atitude que represente a totalidade da comunidade científica, mas se restringe a “*certos grupos de cientistas*” que sustentam crenças arbitrárias de superioridade da ciência e de maneira mais sutil, para alguns, e não velada, para outros, promovem a desqualificação da religião e dos religiosos. Estas vozes veiculadas pelos participantes evocam uma análise de Taber (2014) segundo a qual a concepção de oposição entre ciência e religião derivaria não de pessoas religiosas que rejeitam a ciência, mas de um pequeno grupo de cientistas “vociferantes” que não apenas rejeita a religião pessoalmente, mas vê como parte de seu “chamado” denunciar todas elas como inimigas que minam o caminho da ciência.

As reflexões a partir da observação dos relatos de vivências em ambientes não confessionais, bem como confessionais, lembradas no contexto dos EIDs, permite apontar que os preconceitos a que alguns participantes se mostraram sensíveis, orientados no sentido da ciência/cientistas para com a religião/religiosos, também se manifestam em orientação contrária quando “*certos grupos de religiosos*” promovem em alguma medida animosidade para com a ciência/cientistas, contribuindo para alimentar, junto com aqueles “*certos grupos de cientistas*”, a

tese em desuso do conflito entre ciência e religião (Numbers, 2009). Tese estrategicamente explorada pelas mídias que, valendo-se do poder das polêmicas, apresentam ciência e religião como estando em campos inimigos sem espaços para negociações, reforçando e reeditando a tal tese (Rodrigues & Motta, 2011; Taber, 2014).

A este respeito se coloca a pertinência dos recentes trabalhos da socióloga Eliana Ecklund (2010, 2017) no sentido de procurar desmistificar noções cristalizadas quanto aos posicionamentos de indivíduos situados em ambos os lados – e no caso dos colaboradores deste estudo, simultaneamente, pelo menos em alguma medida. Tais trabalhos, ao oferecerem um cenário complexo, apontam a necessidade de considerar a ampla gama de potenciais posturas, ou seja, a diversidade de posições que podem ser ativadas, no que diz respeito às relações entre ciência e religião, superando radicalmente alternativas binárias. Em relação a tese do conflito especificamente, Ecklund (2010) estima que em torno de 15% dos cientistas entrevistados em sua pesquisa adotam uma perspectiva de conflito, vendo ciência e religião como inerentemente opostas. O estudo também aponta que a ideia de que o cientista deve ser ateu é um falso estereótipo que ofusca a visão da longa tradição de cientistas religiosos que excluem causas religiosas das explicações científicas, e da realidade atual em que crentes de todas as principais religiões do globo estão representados na comunidade científica mundial (Taber, 2014). Como o trabalho de Paiva (2000) o de Ecklund (2010) também apontou que muitos cientistas comumente assumem que seus colegas são geralmente ateus; tal achado revela o conhecimento limitado que esses cientistas detêm sobre as relações entre ciência e religião e revela também a força que um estereótipo pode exercer na leitura da realidade, independentemente do nível de intelectualidade dos envolvidos.

Ainda uma área em que podem surgir conflitos ou embates é a das relações interpessoais na academia. Com efeito, nenhum dos participantes reportou dificuldades nas relações entre ciência e religião em nível epistemológico, mesmo quando aludiram a temas relativos ao evolucionismo, materialismo ou humanismo com sua base naturalista. Porém alguns vivenciaram, e mais frequentemente presenciaram, indisposições no contato com orientadores ou professores que pareciam ter dificuldades em lidar com a religiosidade no ambiente acadêmico. Um participante rememorou “*uma cortada muito seca*” por parte de uma professora numa situação de sala de aula no mestrado, que foi avaliada retrospectivamente como não tendo sido “*nada de mais*”. Tal referência e outras similares, permite considerar que eventos desse tipo revelam a interdição de vozes consideradas dissonantes no contexto acadêmico em geral. Pôde-se observar que neste caso,

a interdição levou a um contra posicionamento de satisfação por estar inserido numa IES onde se pode, enquanto comunidade acadêmica, fazer uma abordagem das relações ciência e religião, já que “*em alguns lugares você não pode*”. Isso evoca a observação de Paiva (2000) segundo a qual não faz parte da cultura universitária brasileira promover discussões sobre a temática das relações entre ciência e religião. O participante em questão tomou em consideração que o fato da IES se mostrar um local de abertura para esse tipo de discussão coloca em destaque a necessidade de conduzir um processo criterioso e planejado, ou seja, não fazer de “*qualquer maneira*”. No entanto, reconhece que dada a celeridade, exigências e contingências da academia, associada a pressões colocadas pela crise econômica, o processo nem sempre se efetiva satisfatoriamente.

A necessidade de intencionalidade e planejamento para efetivar a integração da ciência com a religião, que no contexto institucional é chamada de integração fé e ensino, também foi referida por outro participante, sendo considerada essa uma missão institucional e pessoal em consonância com a identidade confessional da IES. Há igualmente o reconhecimento da complexidade envolvida em tal proposta, em termos de ir além da apresentação técnico-científica das disciplinas, buscando aprofundar os conhecimentos, planejamento, recursos, dentre outros fatores, que desafiam a empreitada. As características de cada disciplina podem adicionar complexidade a esta proposta de integração.

Ainda no que se refere à possíveis tensões nas relações interpessoais, uma participante que avaliou o diálogo da ciência com a religião em sua vivência acadêmica como tendo sido muito positivo, mencionou embates surgidos em função das diferentes visões que cada pessoa traz, destacando que “*as pessoas têm o direito*” de acreditar em Deus ou não, de considerarem a bíblia um livro sagrado ou não. A perspectiva de que a homogeneidade não é uma condição para se estabelecer o diálogo nas relações entre ciência e religião evoca a categoria de “diálogo” de Barbour (1990) com sua noção de que sejam focalizadas as similaridades sem se ignorar as diferenças; e também a categoria do “contato” de John Haught, a qual insiste em que sejam preservadas as especificidades, e sejam mantidos abertos os canais de comunicação e a possibilidade de impacto mútuo, sem descambar para fusões que descaracterizam ambos os campos (Paiva, 2002; Sanda et al., 2017). Numa perspectiva dialógica a homogeneidade não encontra fundamento na concretude da realidade, já que o self é concebido como uma sociedade da mente (Hermans, 2002), implicando necessariamente a multiplicidade e os potenciais tensionamentos e cooperatividades daí resultantes.

Para uma participante, embora possa haver conflitos e dúvidas na relação da ciência com a religião, “*não há hiato*”, ou seja, ambas fertilizam uma abertura da mente que acaba por desembocar em Deus, de modo que se torna possível manter o diálogo sem deixar que a crença seja suplantada. As dúvidas também podem alimentar o diálogo com o divino, não implicando necessariamente a renúncia da fé nos princípios bíblico-cristãos adotados enquanto ASD, tampouco a renúncia da ciência.

Outra característica observada nas relações de integração entre a ciência e a religião foi o apontamento de similaridades para o envolvimento em ambos os campos. Os participantes consideram, em geral que, embora tenham suas particularidades, tanto as vivências científicas quanto as religiosas mobilizam todas as capacidades humanas, sejam cognitivas, afetivas, sociais, físicas, espirituais. Foi destacado que a racionalidade, o questionamento e a reflexão crítica não estão ausentes no conhecimento e na vivência religiosa como, por vezes, se faz parecer, evocando o estereótipo dicotomizado segundo o qual a ciência é um empreendimento racional, objetivo, dinâmico, enquanto a religião seria emocional, subjetiva e estagnada (Barbour, 1990). Neste sentido, o desenvolvimento da fé em Deus não é considerado simplista, empírico ou automático, mas racional e fundamentado, demandando intencionalidade e investimento, como ocorre no âmbito de outros campos da vida que se considerem dignos de serem investidos, inclusive a ciência e a docência.

A partir da consideração de que ambas – ciência e religião – demandam a utilização das faculdades humanas de pensar, amar, crer, se relacionar, pode-se postular tanto a existência de Deus quanto a bíblia como Sua revelação. Nela é possível obter informações que têm se mostrado atualizadas à luz dos avanços da ciência, sobre o homem e o mundo, além de informações sobre o divino, das quais se destaca que Ele está buscando uma conexão com o humano. Sendo que o divino quer conversar e possui informações a compartilhar, “*o ser humano faria bem em se abrir a este diálogo*”, a partir do qual seria possível produzir “*uma ciência mais próxima da realidade, que integrasse a perspectiva do humano e do divino*”, configurando uma ciência dialógica, em contraposição a uma ciência monológica, limitada àquilo que o ser humano pode apreender de uma realidade onde o divino não é considerado/consultado. Tal desconsideração “*não altera a realidade para Deus*”, nem para a própria realidade, somente para o indivíduo que a adota. Nesta linha a revelação poderia oferecer respaldo, no sentido de insights, à produção científica.

Essa dinâmica que privilegia o conhecimento bíblico não implica a desvalorização do conhecimento científico, ao contrário, a tônica é para que se estabeleça um diálogo entre ambos, que devem ser entendidos em seus múltiplos aspectos, incluindo-se os culturais e literários.

Também nesta linha se concebe que a integração ciência e religião contribui para uma vida com propósitos, especialmente no sentido de assumir a educação como missão de promover o desenvolvimento do outro. Ao mobilizar todas as faculdades do indivíduo, a relação do humano com o divino permeia e impacta também as múltiplas áreas da vida, incluindo a atuação docente, tanto em nível objetivo, da apresentação dos conteúdos acadêmicos, quanto subjetivo, das relações interpessoais e do interesse real no processo de ensino aprendizagem, que pode ser percebido pelos alunos como “*algo tremendamente espiritual*”.

Outra similaridade que viabiliza as relações de integração entre ciência e religião se funda num modo dual de compreender tanto a ciência quanto o divino. A primeira é vista como conhecimento a ser apreendido, em algum nível, e como esforço de pesquisa, sendo que ambos se alimentam reciprocamente à medida que o conhecimento mobiliza o esforço de pesquisa, e este busca alcançar o conhecimento. O divino também se mostra em dois níveis que se interpenetram, o do conhecimento e o da experiência.

Além disso ambas precisam ser olhadas com uma boa dose de ceticismo, o que pode ser desafiador quando se está envolvido e convencido de alguns posicionamentos; neste sentido o desenvolvimento do pensamento racional e crítico deve estar sempre diante do docente e deve ser estimulado entre os alunos. O método científico é apontado como contributivo neste processo, especialmente por permitir desenvolver um conhecimento que vai além do “*achismo*” do senso comum. Aqui nesta relação de integração por similaridade há uma aproximação das relações hierárquicas e de predominância relativa, que já foram delineadas. Concebe-se que tanto a literatura científica quanto o estudo da bíblia podem contribuir para a formação intelectual.

Neste processo de integração que mobiliza as faculdades psicológicas, coloca-se a necessidade tanto da racionalidade quanto da fé, já que ciência e religião se fundam em pressupostos; ambas deixam lacunas e questões sem resposta; ambas são campos de incompletude; ambas são incapazes de disponibilizar uma prova final para suas alegações; ambas acionam uma multiplicidade que inclui contradições. Tais constatações potencializariam a ativação de uma posição de respeito mútuo, que forneceria um pano de fundo para a integração dinâmica entre ciência e religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

You are not a unity; you are a multiplicity who tries to become a unity” (Hubert Hermans)

A psicologia está repleta de abstrações que são usadas para explicar processos dinâmicos em termos estáticos, empreendendo, em seguida, esforço considerável para tornar tais descrições capazes de capturar a dinamicidade dos processos que pretendem explicar. É este o caso da noção de ‘self’. A ideia de que algo aparentemente fixo, como o self, possa ser múltiplo é um exemplo desse retorno à complexa realidade do fenômeno e aponta um problema conceitual – a natureza estática de categorias usadas para descrever fenômenos dinâmicos. Diferentes perspectivas têm enfatizado que a multiplicidade na unidade do self torna claro que o uso de descritores fixos, unitários para o self se constitui um impasse teórico para a psicologia (Valsiner & Cabell, 2012).

Talvez o recorrente recurso ao uso de metáforas ao longo do processo de estudo do self represente uma tentativa de fazer frente a este impasse. Nesse processo, em que os teóricos vem exibindo certa “predileção por metáforas”, o self tem sido conectado a diferentes imagens: um fluxo; um espelho; uma bolota que se torna um carvalho; uma cebola com diferentes camadas que se encaminham para um núcleo; um ator num palco; uma região central de uma estrutura maior; um Estado totalitário; uma galáxia com uma diversidade de elementos unidos em estruturas sistêmicas. Esse número e diversidade de metáforas revelam a complexidade do fenômeno self (Hermans, 1996a), bem como os esforços que têm sido envidados para uma aproximação compreensível.

Ainda que reconhecidamente limitado frente à complexidade do fenômeno, este parece mostrar-se um recurso útil visto que o self representa uma dimensão central em diferentes instâncias – individual, social e cultural, o que realça a necessidade de sua clarificação conceitual para uma compreensão da condição humana (Rosa, 2009). Na TSD a utilização de metáforas – do teatro, da sociedade democrática – associada ao reconhecimento da natureza dialógica do self, constitui-se um caminho para capturar a multiplicidade na unidade transcendendo a natureza estática de noções tradicionais no campo da psicologia (Hermans et al., 1992; Hermans, 2006; Hermans et al., 2017). As metáforas são centrais para a imaginação³⁴, noção esta que desempenhou

³⁴Apoiado em Johnson, Hermans (2003) aponta que a imaginação não é uma faculdade selvagem e desgovernada para a fantasia e a criatividade, mas uma capacidade básica dos indivíduos para ordenar sua experiência.

papel destacado no desenvolvimento do conceito de self dialógico, cujo funcionamento, de acordo com Hermans (2003), só pode ser devidamente compreendido se imagens, como estruturas espaciais, e a atividade de imaginação forem levadas a sério como formas intrínsecas de organização.

Além da valorização da noção de imaginação e espacialidade na TSD, Hermans (2001a) considera que o conceito bakhtiniano de cronotopo (*chronotope*), que destaca a interconectividade intrínseca das relações temporais e espaciais, pode ser usado, para além do universo literário, no entendimento da vida diária e experiências das pessoas. Tendo em conta que o tempo pode ser concebido em sua dimensão cronológica e não cronológica, apoiado na mesma referência, o autor toma também a noção de justaposição (*juxtaposition*), entendida como forma de configuração na qual o ordenamento cronológico em termos de início, meio e fim, não tem a palavra final numa construção narrativa, já que tal sequência pode modificar-se de modo que, na perspectiva dialógica, duas posições inicialmente dispersas no tempo sejam reunidas e justapostas no relato (Hermans, 2001a). O termo indica uma espacialização narrativa que supõe uma pluralidade de vozes que não são idênticas nem unificadas, antes heterogêneas e mesmo opostas (Hermans, 2001b).

Tais recursos conceituais evidenciam as self-narrativas como processos que mobilizam construções metafóricas apoiadas em recursos imaginativos, os quais se dão nas complexas relações que tempo e espaço podem estabelecer entre si, nos diferentes contextos socioculturais. Ainda que envoltas em complexidades e suscitando desafios teóricos e metodológicos (Bruner, 2004), as narrativas carregam traços da vida humana e aspectos do mundo que se deseja compreender (Germano & Valentim, 2012). Nelas, por sua vez, ocupa lugar central a memória enquanto processo que remete ao tempo vivido num coletivo onde um conjunto de experiências e seus sentidos atuam para a construção identitária. Segundo Bosi (2003), é da vinculação com o passado que essa construção extrai sua força.

A compreensão do que os falantes trazem em suas self-narrativas depende também da habilidade do(s) ouvinte(s) de imaginar, no sentido de ordenar, os mundos que eles estão tentando transmitir. Essa capacidade de ver além do que se sabe muda no tempo, parecendo ora diminuir, ora aumentar, de modo que o significado que se discerne nas narrativas coletadas e que se ajuda a produzir está sempre em processo de transformação, de vir a ser (Squire, Andrews, & Tamboukou, 2008).

Por hora, então, o presente estudo sugere que a manutenção de um senso de continuidade e diversidade pessoal, bem como da fluidez de sua atualização, resultam do entrelaçamento de níveis funcionais de tensão e cooperatividade nas dinâmicas intrapessoais, que se associam à capacidade de autorregulação flexível do self. Tal modo de funcionamento se expressou por um conjunto de movimentos relativamente regulares que viabilizaram um processo de produção de sentidos predominantemente marcado por relações de integração que combinaram hierarquias e predominâncias relativas. Este conjunto de movimentos foi orquestrado pela metaposição *Eu como docente de uma IES confessional*, na medida em que diferentes posições pessoais e sociais, especificamente as familiares, acadêmicas, profissionais, religiosas e de fronteira entre ciência e religião, se encontraram e se articularam para dar sentido ao seu conjunto identitário e para as relações entre ciência e religião. Esta complexa rede de interlocuções das diferentes posições pessoais e sociais se deu num espaço aberto entre as posições de pares dialógicos postos em interação o qual, enquanto espaço mediacional, permitiu a emergência e interconexão de posições que, juntas, protagonizaram o entrelaçamento da tensão e da cooperatividade, no sentido da integração identitária. De modo geral, aponta-se que a concomitância de tensão, na forma de assimetrias, ambivalências e hierarquizações, e de cooperatividade, na forma de coalisões e flexibilizações, mostrou-se funcional na medida em que desencadeou uma dinâmica predominantemente integrativa.

Este modo de funcionamento intrapessoal que entrelaça, num campo multimediacional, tensão e cooperatividade e se orienta no sentido da integração identitária, fundamental para o funcionamento dos selves investigados, parece responder a uma necessidade do self de se organizar de modo adaptativo visando encontrar equilíbrio em meio a contextos complexos, especialmente quando o indivíduo está situado entre fronteiras de construções identitárias estabelecidas (Hermans et al., 2017), como pode ser considerado o caso dos participantes deste estudo, posicionados na interface ciência-religião. Nestes campos de tensão distintos sistemas de valores culturais, veiculados pelas instituições sociais e tradições históricas, fornecem oportunidades e limites para o desenvolvimento do self (Hermans et al., 2017).

Há que se ressaltar que o estudo, debruçando-se sobre dados coletados num encontro pontual, não permitiu apontar alguma forma de disfuncionalidade nos selves. No entanto, à luz do que foi observado na interação de um dos pares dialógicos, bem como de indicações teóricas, é possível sugerir que os diferentes contextos pelos quais os indivíduos transitam, as demandas que

estes lhes trazem e a forma como são percebidas podem ativar rearranjos nos níveis de tensão e cooperatividade, levando o sistema a promover a dominância de um ou outro aspecto, interferindo no encaminhamento das dinâmicas intrapessoais no que se refere a um resultado mais ou menos dialógico no continuum diálogo-monólogo. No caso específico aqui referido, a cooperatividade assumiu dominância, mantendo inacessíveis no momento do EID as tensões inerentes à multiplicidade assumida no sistema. Como apontam Gonçalves e Ribeiro (2012), formas dominantes de narrativa não são necessariamente problemáticas, visto que na maioria das vezes o self é estabilizado em torno de um tipo dominante de narrativa que se mostra suficientemente flexível para permitir que outras narrativas venham para o centro do palco identitário. Os autores consideram que uma narrativa dominante se mostra problemática quando se observa falta de flexibilidade e excessiva redundância. Para Hermans (2006) as narrativas poderão se tornar desorganizadas em um nível em que se mostrem disfuncionais, expressando a desorganização do próprio sistema self.

De acordo com Rosa (2009) níveis de tensão na identidade são geralmente adaptativos e garantem a manutenção do sistema self nos contextos pelos quais se move, podendo ser vistos como sinal de abertura à mudança no sentido de oportunizarem testagem de diferentes dinâmicas que, potencialmente, desencadeiem novos desenvolvimentos. No entanto, em níveis elevados e associada a problemas de gerenciamento interno, podem se tornar disfuncionais, comprometendo em distintas medidas a capacidade dialógica do self e, em casos extremos, conduzindo à fragmentação do sistema identitário.

Outro aspecto que cabe considerar também nesta pesquisa foi apontado por Aveling e Gillespie (2008) em seu estudo com adolescentes turcos de Londres: é necessário fazer uma distinção entre identidade autorreflexiva e identidade vivenciada, já que ambas nem sempre coincidem e podem revelar/ocultar tensões internas. Isto não significa que uma seja mais real que a outra. Os autores consideram que cada posicionamento do Eu é tão real quanto a situação que o produziu e que cada situação coloca demandas por consistência através dos contextos pelos quais os indivíduos transitam.

Além disso, embora não tenha se tornado objetivamente evidente na maioria dos casos, o fato de estarem os envolvidos neste estudo imersos no contexto de uma IES que sustenta e reforça sua cosmovisão, sua identidade pessoal e social e sua inserção profissional, e com a qual estão

fortemente comprometidos religiosamente, pode tornar desafiador o exercício de uma reflexão mais livre dos pervasivos constrangimentos institucionais.

Um olhar retrospectivo ao processo de interpretação dos dados evidencia algumas possibilidades e limites metodológicos do estudo. No que se refere à composição por conveniência do conjunto de colaboradores pareceu ter funcionado adequadamente, visto tratar-se de um segmento específico, ou seja, professores do ensino superior de uma IES confessional, dispostos a contribuir com a proposta da pesquisa – explorar a identidade docente confessional – e a produzir e compartilhar as narrativas que se encaminhassem para as relações entre ciência e religião.

Reconhece-se, todavia, que a divisão em grupos por tempo de docência não mostrou impacto significativo nos resultados em geral, a não ser em alguma medida nos processos de produção de sentido das relações entre ciência e religião, em que se observou maior nível elaborativo e de percepção das contradições nas diferentes dimensões identitárias, associada a uma disposição de integrar posições diversificadas, sem homogeneizá-las, por parte do grupo 3. Obviamente isto ocorreu em alguma medida nos demais grupos, visto que a percepção da multiplicidade e o desenvolvimento de capacidades organizativas e autorreguladoras do self não pode ser limitado a fatores isolados ou mesmo a conjuntos específicos de fatores, desconectados de seu contexto sociocultural e da história de vida dos sujeitos. No entanto, indivíduos do grupo 3 reúnem extensa experiência pessoal, acadêmica, profissional e religiosa, cujo conjunto parece ter contribuído para a profusão de narrativas alta e heterogeneamente integradas.

Outro aspecto ligado à divisão dos grupos, refere-se à sua organização em períodos muito longos – em torno de dez anos de vivência docente; isto levou a obtenção de elevada heterogeneidade de dados que dificultou o processo de integração dos resultados dentro de cada grupo. Neste sentido, indica-se que uma possibilidade de obter contornos mais definidos da identidade docente confessional, no que se refere especificamente às relações entre ciência e religião, seria tomar cada um destes períodos separadamente e explorar diferentes momentos que neles os professores atravessam, já que a experiência e constituição identitária profissional e religiosa pode sofrer transformações significativas num período de dez anos.

Quanto ao caráter pontual dos EIDs, a principal limitação foi a impossibilidade de acompanhar as dinâmicas identitárias dos indivíduos numa perspectiva temporal e obter maior clareza de suas regularidades e especificidades em processo, em cada grupo. Por outro lado, esse mesmo caráter pontual promoveu uma significativa disposição de adesão, especialmente porque

não demandaria um compromisso sequencial em vista da escassez de tempo, na rotina docente, para envolvimento com projetos extras.

Quanto ao roteiro utilizado para nortear os EIDs, pode-se apontar que caberia uma reelaboração mais focalizada sobre alguns aspectos específicos. Por exemplo, poderia ser feito um estudo acerca das posições de base da identidade docente confessional, que tipo(s) de relações estabelecem entre si e como organizam as dinâmicas do self ao relacionarem ciência e religião; o que equivaleria a uma exploração focada no primeiro momento dos EIDs, conforme aqui proposto. Isto possivelmente permitiria o aprofundamento de um aspecto específico, contribuindo para oferecer uma visão mais pormenorizada do funcionamento destes selves particulares e do papel dos contextos iniciais de socialização na construção identitária confessional.

No presente estudo a amplitude do roteiro fundou-se na pretensão inicial da pesquisadora de, tendo em vista não perder a multidimensionalidade do objeto de estudo, capturar o maior número possível de dinâmicas intrapessoais visando encontrar interconexões com a questão da ciência e religião. Tal pretensão teve de ser abandonada em vista da quantidade e variedade de informações obtidas e da dificuldade de proceder a integração dos resultados, levando a um recorte que privilegiou as interações de um par dialógico de cada EID, conforme se destacaram nas narrativas. Na perspectiva dos participantes, por sua vez, esta amplitude parece ter criado um cenário reflexivo/dialógico para a emergência de posições do Eu contextualizadas e a elaboração de diálogos sobre ciência e religião, dentro do escopo de uma trajetória docente situada na história de vida. Infere-se que este tipo de organização tenha reforçado nos participantes a motivação, expressa inicialmente pela aceitação do convite, e liberalmente demonstrada na disposição de fazerem uma excursão pela sua identidade docente, que abrangeu um resgate que interconectou história de vida, trajetória e atuação docente, experiências acadêmicas em diferentes IES, e vivências religiosas, o que parece ter contribuído para o engajamento observado.

O principal resultado deste estudo destaca, como já foi apontado, um modo de funcionamento narrativo no qual se dá o entrelaçamento entre tensão e cooperatividade em espaços mediacionais, onde interatuam subconjuntos de posições do Eu, envolvidos em processos de produção de sentido, orientados para a integração identitária. Foi observado um conjunto relativamente regular de movimentos que sustentam este modo de funcionamento que, na perspectiva dialógica, permite tanto o senso de continuidade e permanência quanto a abertura para

inovação no sistema self. Apesar desta relativa regularidade de movimentos, cada dinâmica intrapessoal mostra-se altamente personalizada e idiossincrática.

A apreensão da díade tensão-cooperatividade como organizadora dos selves investigados apontou a pertinência de apresentar, em linhas gerais, uma recente contribuição à TSD, proposta por Marsico e Tateo (2017), na qual se salienta o elemento tensão como constitutivo do funcionamento do self. Estes dobramentos da TSD também podem servir de inspiração/indicação de novos estudos que subsidiem a ampliação das possibilidades de compreender o funcionamento dinâmico do self com base na díade tensão-cooperatividade e para além dela.

De acordo com Marsico e Tateo (2017) a compreensão predominante de psiquismo ainda se baseia na visão de tensão como perturbação do equilíbrio, a qual deve ser reduzida por um processo homeostático. Conforme tal visão a psiquê funciona como um pêndulo: quando uma força externa é aplicada, o sistema é acionado e inicia um conjunto de ações a fim de recuperar seu estado de equilíbrio, ainda que diferente do estado inicial. Nessa perspectiva noções importantes incluem a memória do sistema sobre seu estado inicial, o conceito de equilíbrio e a ideia de que uma força externa deve ser aplicada a fim de iniciar o processo de mudança. Qualquer modificação no equilíbrio de tal sistema é vista como um risco para a identidade. Na visão dos autores, ao utilizar a combinação de conceitos como “tensão”, “fronteira”, “desadaptação” e “adaptação”, Hermans e colaboradores (2017) ainda estariam trabalhando dentro desse quadro de referência, embora anunciem sua pretensão de superá-lo.

Em contraposição, Marsico e Tateo (2017) propõem que a psiquê seja entendida em termos de um sistema de tensegridade³⁵, no qual o princípio organizador não seja o equilíbrio e a homeostase, mas a tensão dinâmica. Neste tipo de sistema, forças endógenas e exógenas, de tensão e compressão, trabalham para criar um estado de tensegridade, no qual a integridade do organismo se baseia num estado de constante pré-tensão dinâmica que assegura a flexibilidade e a estabilidade ao longo do tempo. A identidade é concebida como movimento, de modo que mudanças não podem afetar sua integridade. Um tipo tal de sistema está habilitado a lidar com ambivalências e tensões que lhe são constitutivas. O desenvolvimento é sempre potencial e a desadaptação somente emerge pela introdução de uma posição normativa externa. Indica-se como metáfora para esse sistema a

³⁵ Este termo surge da aglutinação das palavras “tensão” e “integridade” e foi introduzido pelo engenheiro norte-americano Richard Buckminster Fuller e seu aluno, o escultor Kenneth Snelson, considerados os pais do conceito da tensegridade, proprietários de patentes relacionadas a este conceito (Rodrigues, 2014).

da “máquina de movimento permanente”, capaz de produzir sua própria energia usando a tensão entre forças endógenas e exógenas para ativar a mudança. Alguns conceitos básicos atrelados a esta concepção incluem as noções de fronteiras e lógica cogenética.

No intuito de reformular a noção de fronteira na perspectiva da psicologia cultural, os autores (Marsico & Tateo, 2017) partem da ideia de que o cruzamento de fronteiras consiste na superação de uma fronteira e na simultânea criação de outra, e sugerem o conceito de “zonas de fronteira”. Essas zonas seriam os locais onde são possíveis e amplamente promovidos os movimentos, as ações e a agencialidade humana. Elas consistiriam em lugares de desenvolvimento para muitos e diferentes processos socioculturais e psicológicos, na interface entre self e sociedade. Nessas zonas são criadas condições tanto para elaborar distinções, ou fronteiras, entre as posições quanto para superá-las. Sob a ótica das dinâmicas intrapessoais, essa formulação em torno da noção de “zonas de fronteira” parece se aproximar da noção de espaço mediacional proposta neste estudo.

Com a aplicação da lógica cogenética, os autores reivindicam que a tensão inerente ao self é gerada pelo fato de que as experiências emergem da produção de uma distinção, ou fronteira, que imediatamente co-constroi dois complementares e opostos campos de significado. Este processo não deve ser compreendido como um desequilíbrio temporário que deve ser superado ou recuperado e sim como um movimento dialógico contínuo e dinâmico tanto *entre* quanto *dentro* das subpartes do sistema. De acordo com esta compreensão qualquer posição do Eu emerge junto com uma fronteira e com algo que pode ser chamado de não-posição do Eu (Marsico, Tateo, 2017, *itálicos dos autores*).

É porque diferentes significados estão em tensão e ao mesmo tempo estão interconectados que é possível o desenvolvimento de novas e flexíveis configurações de acordo com o contexto cultural, que se encarrega de promover alguns e inibir outros. Ao mesmo tempo essa dialogicidade entre relação e tensão (ou entre tensão-cooperatividade, no presente estudo) assegura a integridade do sistema self ao longo do tempo, e apesar do contexto cultural. Desse modo a integridade dinâmica do sistema self é dependente da constante tensão entre suas diferentes subpartes. Sob esta ótica a emergência de uma terceira posição ou uma metaposição não se apresenta como uma resolução da tensão, mas uma transformação do campo que reconfigura a tensegridade do self e a alimenta rumo a uma nova tensão dinâmica (Marsico, Tateo, 2017).

A concepção do self como sistema de tensegridade, enquanto derivação da TSD, se mostra compatível com a noção encontrada neste estudo de que a constituição, dinamismo e

funcionalidade da identidade envolve a presença e negociação de tensões, que se dariam pela ativação de alianças cooperativas, implicando que essa díade – tensão-cooperatividade – expressa parte do funcionamento da realidade interna e externa. Evoca também uma das características observadas nos processos de produção de sentido acerca das relações de integração da ciência com a religião, segundo a qual os conflitos e desconfortos, com as tensões que daí resultam, são percebidos como parte constitutiva da relação. No caso dos participantes não se evidenciou uma ênfase narrativa sobre eles, tampouco um esforço por suprimi-los, ou negá-los, orientando-se para um funcionamento no qual sejam mantidos em níveis gerenciáveis. De uma perspectiva sociocultural, considerando o grupo religioso de pertença, esse tipo de posicionamento frente às tensões parece atrelado à cosmovisão bíblico-cristã que referencia o grupo, a qual permite conceber os conflitos, e tensionamentos que deles resultam, como parte da realidade humana, e como possibilidade de fomentar uma parceria com o divino para o desenvolvimento integral.

Análises adicionais são necessárias a fim de explorar diferentes modos de funcionamento narrativo de selves situados em contexto confessional, a partir e para além do modo interacional de entrelaçamento tensão-cooperatividade, com vistas a subsidiar a TSD e seus desdobramentos, especialmente a recente ideia de self como sistema de tensegridade.

Para finalizar, e parafraseando Paiva (1993)³⁶, aponta-se que nos (des)encontros do docente de IES confessional com a ciência e a religião não há roteiro pré-determinado e nem termo necessário, ficando a pesquisa em aberto, com a possibilidade de novos desdobramentos, em vista das condições de (des)ativação de diferentes posições do Eu e suas múltiplas interações dialógicas e das capacidades dinâmicas do self de (res)significação das experiências.

Levando em conta o cenário da psicologia da religião, sobretudo de matriz europeia, e a constatação de que no contexto nacional a maior parte dos estudos se fundamenta em teorias psicológicas de natureza psicodinâmica, cognitiva ou fenomenológico-existencial (Paiva et al., 2009), este estudo pretendeu contribuir para a produção de conhecimento no campo da psicologia da religião servindo-se de uma teoria que valoriza os aspectos culturais do funcionamento psíquico e da constituição da identidade.

³⁶ Na íntegra lê-se: “Com essa palavra [itinerários] quero, então indicar que no encontro/desencontro do cientista com a religião não há roteiro pré-determinado e nem termo necessário, ficando a pesquisa em aberto, com a possibilidade de novos desdobramentos” (Paiva, 1993, p. 2).

REFERÊNCIAS

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), art. 23. doi: 10.17169/fqs-6.1.515
- Amatuzzi, M. M. (2015). *Psicologia do desenvolvimento religioso: a religiosidade nas fases da vida*. São Paulo, SP: Ideias & Letras.
- Andrade, J. R. de. (2019). *Alterações no aspecto confessional em dois colégios protestantes de educação básica na cidade de São Paulo (1978-2018)* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.
- Associação Ministerial da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia. (2017). *Nisto cremos: as 28 crenças fundamentais da Igreja Adventista do Sétimo Dia* (livro eletrônico, H. L. Grellmann, trad.). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Ataides, D. A. (2011). *A educação confessional face ao princípio da laicidade: uma análise da pedagogia adventista em Belo Horizonte* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Aveling, E-L., & Gillespie, A. (2008). Negotiating multiplicity: adaptive asymmetries within second-generation turks' "society of mind". *Journal of Constructivist Psychology*, 21(3), 200-222. doi: 10.1080/10720530802070635
- Ávila, A. (2007). *Para conhecer a psicologia da religião* (M. J. R. Nunes & T. Gambi, Trans.). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Azevedo, R. C. de. (2003). *Plano Brasil 2010 – Plano decenal de educação da Divisão Sul-Americana*. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista.
- Azevedo, R. C. de. (2005). *Plano Universidades 2020 – Projeção e planificação da educação superior adventista no território da DSA*. Brasília, DF: Divisão Sul-Americana.
- Barbour, I. G. (1990). *Religion in an age of science*. San Francisco, CA: Harper. Recuperado de <https://www.religion-online.org/book/religion-in-an-age-of-science/>
- Becker, H. S. (2009). *Falando de sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Behrens, A. M. (2011). Docência universitária: formação ou improvisação? *Educação UFSM*, 36(3), 441-454. Educação, Santa Maria. doi: 10.5902/198464442976
- Belzen, J. A. V. (2006). Culture and the 'dialogical self': toward a secular cultural psychology of religion. In: J. Straub, D. Weidemann, C. Kölbl, & B. Zielke. (Eds.), *Pursuit of meaning: advances in cultural and cross-cultural psychology* (p. 129-152). Amsterdam: Bielefeld Transcript.
- Belzen, J. A. V. (2010). *Para uma psicologia cultural da religião: princípios, enfoques, aplicação* (J. L. Cazarotto & E. Valle, Trans.). Aparecida, SP: Ideias & Letras.

- Belzen, J. A. V. (2012). *Psicologia cultural: uma abordagem hermenêutica ao estudo da religião. Multitextos CTCH*, Rio de Janeiro, RJ: PUC. Recuperado de <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20921/20921.PDF>
- Bicudo, M. A. V. (2014). Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 9, 7-20. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9nespp7/27377>
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. C. (2016). Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(especial), 1-9. doi: 10.1590/0102-3772e32ne27
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: an international quarterly*, 71(3), 691-710. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/527352/pdf>
- Buitelaar, M., & Zock, H. (2013) Introduction: religious voices in self-narratives. In G. Benavides, K. V. Stuckrad, & W. F. Sullivan (Eds.), *Religion voices in self-narratives: making sense of life in times of transition*. Göttingen, Germany: De Gruyter, Inc.
- Carvalho, F. L. G. de. (2011). O ensino religioso na educação adventista. *X Congresso nacional de educação – EDUCERE*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4243_3420.pdf
- Carvalho, F. L. G. de. (2012). *O ensino religioso no ensino superior da educação adventista: presença e impasses* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.
- Cheng, C.-Y., Sanchez-Burks, J., & Lee, F. (2008). Connecting the dots within: creative performance and identity integration. *Psychological Science*, 19(1), 1177-1183. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/23657366>
- Corrêa, M. E. L. (2005). *O propósito dos adventistas: a transformação de uma ideologia religiosa em sistema educacional, sob a influência dos ideais liberais, e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR, Curitiba, PR, Brasil.
- Corrêa, M. E. L. (2006). Ideologia e educação: o pensamento liberal e a educação protestante adventista de origem norte-americana no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, (22), 93-104. Recuperado de https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4898/art07_22.pdf
- Darius, F. A., & Pancotte, R. P. (2012). Princípios educacionais em Ellen G. White. *Revista Kerygma*, 8(1), 107-122. Recuperado de <https://revistas.unasp.edu.br/kerygma/article/view/121/>
- Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia. (2009). *Pedagogia Adventista* (2a ed). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.

- Douglas, H. E. (2003). *Mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educ. Rev.* [online], 24, 213-225. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>.
- Ecklund, E. H. (2010). *Science vs. Religion: what scientists really think*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ecklund, E. H., & C. P. Scheitle. (2017) *Religion vs. science: what religious people really think*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Elorz, M. G., & Palma, E. M. (2015). Mediación lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios pedagógicos*, 41(especial), 115-134. doi 10.4067/S0718-07052015000300008
- Ens, R. T., Eyng, A. M., Gisi, M. L., & Ribas, M. S. (2014). Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educação*, 14(42), 501-523. doi: 10.7213/diálogo.educ.14.042.DS09
- Escorsin, A. P., & Gisi, M. L. (2008). Formação continuada do professor universitário. *Anais do VI Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/94_56.pdf
- Ferreira, P. V., & Souza, R. M. de Q. (2018). Educação adventista: origem, desenvolvimento e expansão. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942018000100200
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>
- Germano, I. M. P., & Valentim, F. J. R. (2012). Fazendo pesquisa narrativa (resenha). *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 240-243. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/26.pdf>
- Gonçalves, S. (2009). *Desafios de uma instituição confessional: Centro Universitário Adventista – UNASP* (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, SP, Brasil.
- Gonçalvez, M. M., & Ribeiro, A. P. (2012). Narrative processes of innovation and stability within the dialogical self. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (2012), *Handbook of Dialogical Self Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Greenbank, J. (2012). The science delusion by Rupert Sheldrake (review). *Philosophy Now*, 93. Recuperado de [https://philosophynow.org/issues/93/The Science Delusion by Rupert Sheldrake](https://philosophynow.org/issues/93/The_Science_Delusion_by_Rupert_Sheldrake)
- Gross, R. (1996). *Colégio Internacional de Curitiba*. Rio de Janeiro, RJ: Collins Editora.
- Gross, R., & Gross, J. S. (2012). *Filosofia da educação cristã: uma abordagem adventista*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Harrison, P. (2007). “Ciência” e “religião”: construindo os limites. *REVER - Revista de Estudos da Religião*, 1-33. Recuperado de https://www.pucsp.br/rever/rv1_2007/p_harrison.pdf.

- Henning, P. C. (2007). Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 158-184. Recuperado de <http://repositorio.furg.br/handle/1/1681>
- Hermans, H. J. M. (1996a). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. doi: 10.1037/0033-2909.119.1.31
- Hermans, H. J. M. (1996b). Opposites in a dialogical self: construct as characters. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(1), 1-26. doi: 10.1080/10720539608404649
- Hermans, H. J. M. (2001a). The construction of a personal position repertoire: method and practice. *Culture & Psychology*, 7(3), 323-365. doi: 10.1177/1354067X0173005
- Hermans, H. J. M. (2001b). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. doi: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), 147-160. doi: 10.1177/0959354302122001
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. doi: 10.1080/10720530390117902
- Hermans, H. J. M. (2004). Introduction: the dialogical self in a global and digital age. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 4(4), 297-320. doi: 10.1207/s1532706xid0404_1
- Hermans, H. J. M. (2006). The self as a theater of voices: disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147-169. doi: 10.1080/10720530500508779
- Hermans, H. J. M. (2008). How to perform research on the basis of Dialogical Self Theory? Introduction to the special issue. *Journal of Constructivist Psychology*, 21(3), 185-199. doi: 10.1080/10720530802070684
- Hermans, H. J. M. (2012a). *Between dreaming and recognition seeking: the emergence of dialogical self theory*. University Press of America.
- Hermans, H. J. M. (2012b). Dialogical Self Theory and the increasing multiplicity of I-positions in a globalizing society: an introduction. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 137, 1-21. doi: 10.1002/cad.20014
- Hermans, H. J. M. (2013). The dialogical self in education: introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89. doi: 10.1080/10720537.2013.759018
- Hermans, H. J. M. (2015). Dialogical self in a complex world: the need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-4. doi:10.5964/ejop.v11i1.917
- Hermans, H. J. M., & Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: a dialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61. doi: 10.1037/1089-2680.11.1.31
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2008). Dialogical Self Theory: introduction to the special issue. *Studia Psychologica*, 8(especial), 5-10. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Thorsten_Gieser/publication/317957128_Me_My_Prey_and_I_Embodiment_and_Empathy_in_the_Dialogical_Self_of_a_Siberian_Hunter/links/

59538e800f7e9b329242b5f8/Me-My-Prey-and-I-Embodiment-and-Empathy-in-the-Dialogical-Self-of-a-Siberian-Hunter.pdf

- Hermans, H. J. M., & Gieser, T. (Eds.) (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Hermans H., & Meijers F. (2019). The pursuit of happiness. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(2), 139-142. doi:10.1080/03069885.2019.1612515
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., Van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33. doi: 10.1037/0003-066X.47.1.23
- Hermans, H. J. M., Konopka, A., Oosterwegel, A., Zomer, P. (2017). Fields of tension in a boundary-crossing world: towards a democratic organization of the self. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51, 505-535. doi: 10.1007/s12124-016-9370-6
- Hosokawa, E. (2001). *Da colina, "rumo ao mar": Colégio Adventista Brasileiro – Santo Amaro 1915-1947* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, FFLCH-USP, SP, Brasil.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2006). *Docência na educação superior* (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Brasília, DF: D. Ristoff, & P. Sevegnani (Orgs.). Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A0ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Souza Neto, S. de. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. doi: 10.14244/198271999978
- Josephs, I. E., & Valsiner, J. (1998). How does autodiologue work? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 68-82. doi: 10.2307/2787058
- Knight, G. R. (2004). Oberlin College e as reformas educacionais adventistas. In A. R. Timm (Org.), *A educação adventista no Brasil: uma história de aventuras e milagres* (p. 23-30). Engenheiro Coelho, SP: Unaspess.
- Knight, G. R. (2010). *Mitos da educação adventista: um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen G. White*. (1a ed). Engenheiro Coelho, SP: Unaspess.
- Knight, G. R. (2015). The aims of adventist education: a historical perspective. *Faculty Publications*. 74. Recuperado de <http://digitalcommons.andrews.edu/church-history-pubs/74>
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuntze, T. D. (2010). *Faculdade adventista de enfermagem: memória histórica 1968-1998* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Larson, E. J., & Witham, L. (1997). Scientists are still keeping the faith. *Nature*, 386, 435-436. doi: 10.1038/386435a0

- Larson, E. J., & Witham, L. (1998). Leading scientists still reject God. *Nature*, 394, 313. doi: 10.1038/28478
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27. doi: 10.21814/rpe.3014
- Leuba, J. H. (1921). *The belief in god and immortality: a psychological, anthropological and statistical study*. Boston: Sherman, French & Company.
- Lewontin, R. (1997). Billions and billions of demons - "The demon-haunted world: science as a candle in the dark", by Carl Sagan (review). *New York Review of Books*. Recuperado de https://www.drjbloom.com/Public%20files/Lewontin_Review.htm
- Lindberg, D. C. (2009). Myth 1. That the rise of christianity was responsible for the demise of ancient science. In R. L. Numbers (Ed.). *Galileo goes to jail and other myths about science and religion*. Harvard University Press.
- Lopes, B. F. C. (2019). Memória improvável de Jesus: uma crítica fundamentada em Karl Popper à metodologia do "Jesus histórico". *Revista Kerygma*, 14(1), 22-34. Recuperado de <https://revistas.unasp.edu.br/kerygma/index>
- Machado, F. R. (2019). Ciência e religião no espaço de vida de pós-graduandos(as) em Ciência(s) da(s) Religião(ões). *REVER - Revista de Estudos da Religião*, 19(2), 129-160. doi: 10.23925/1677-1222.2019vol19i2a8
- Manzini, E. J. (2008). *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. Observatório Nacional de Educação Especial, UFSCAR. Recuperado de http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>
- Marsico, G., & Tateo, L. (2017). Borders, tensegrity and development in dialogue. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 51(2). doi 10.1007/s12124-017-9398-2
- Martins, E. B. (2008). *Educação como obra missionária: a educação como instrumento de difusão da filosofia adventista* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.
- Martins, A. (2014). Estratégias de difusão da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil – um estudo sobre o Seminário/Colégio Adventista de São Paulo. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 7(20), 199-231. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/23976/13576>
- Masson, G. (2017). Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, 38(140), 849-864. doi: 10.1590/ES0101-73302017169078
- Menslin, D. J. (2009). *Perfil do professor de ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental da rede educacional adventista no sul do Brasil* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR, Curitiba, PR, Brasil.

- Menslin, D. J. (2015). *Educação adventista: das escolas paroquiais a uma rede de ensino – permanências e rupturas de um ideário educacional (1970-2010)* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR, Curitiba, PR, Brasil.
- Menslin, D. J. (2017). Educação adventista: realidade em expansão. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.*, 9(3), 666-683. doi: 10.7213/2175-1838.09.003.DS04
- Mesquida, P. (2002). Educação protestante de origem norte-americana na comunidade alemã de Curitiba, no final do século XIX: o caso dos adventistas. *Revista HISTEDBR*, (9). Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art5_9.html
- Mockler, N. (2011). Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528. doi: 10.1080/13540602.2011.602059
- Monteiro, T. M. R. L. (2005). *Famílias e novos movimentos religiosos: trajetória familiar, individualização e identidade espiritual* (Tese de doutorado). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Moreira, A. da S. (2008). O deslocamento do religioso na sociedade contemporânea. *Estudos de religião*, 22(34), 70-83. doi: 10.15603/2176-1078/er.v22n34p70-83
- Mückenberger, E., & Miura, I. K. (2015). Motivações para a internacionalização do ensino superior: um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(66), 1-26. doi:10.14507/epaa.v23.1932
- Munhoz, J. N. (2012). *Entre estudos e rezas: alunos não confessionais no Colégio Arautos do Evangelho e Colégio Adventista de Cotia, SP* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.
- Numbers, R. L. (Ed.) (2009). *Galileo goes to jail and other myths about science and religion*. Harvard University Press.
- Ortega, J. C. (2014). O crescimento espiritual em uma universidade confessional. *Revista Kerygma*, 10(2), 79-88. Recuperado de <https://revistas.unasp.edu.br/kerygma/article/view/683>
- Osler, M. J. (2009). Myth 10. That the scientific revolution liberated science from religion. In R. L. Numbers. (Ed.). *Galileo goes to jail and other myths about science and religion*. Harvard University Press.
- Paiva, G. J. de (1993). *Itinerários religiosos de acadêmicos: um enfoque psicológico* (Tese de licenciatura). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - IPUSP, São Paulo, SP, Brasil.
- Paiva, G. J. de (2000). *A religião dos cientistas: uma leitura psicológica*. São Paulo: Edições Loyola.
- Paiva, G. J. de. (2002). Ciência, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 561-567. doi: 10.1590/S0102-79722002000300010
- Paiva, G. J. de. (2004). Identidade e pluralismo: identidade religiosa em adeptos brasileiros de novas religiões japonesas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 21-29. doi: 10.1590/S0102-37722004000100004

- Paiva, G. J. de, Zangari, W., Verdade, M. M., Paula, J. R. M. de, Faria, D. G. R. de, Gomes, D. M., Fontes, F. C. C., Rodrigues, C. C. L., Trovato, M. L., & Gomes, A. M. de A. (2009). Psicologia da Religião no Brasil: a produção em periódicos e livros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 441-446. doi: 10.1590/S0102-37722009000300019
- Pérez, D. G., Montoro, I. F., Alís, J. C., Cachapuz, A., & Praia, J. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, 7(2), 125-153. doi: 10.1590/S1516-73132001000200001
- Petersen, P. B. (2017). Teologia bíblica e a doutrina da criação. In B. W. Ball (Org.), *No princípio: a ciência e a bíblia confirmam a criação*. (1a ed, Cap. 6, pp 116-145). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Pitstra, F. (2013). Religious voices in autobiography and biography: analyzing life stories using elements of the theories of McAdams and Hermans. In G. Benavides, K. V. Stuckrad, & W. F. Sullivan (Eds.), *Religion voices in self-narratives: making sense of life in times of transition*. Göttingen, Germany: De Gruyter, Inc.
- Poynton, J. (2012). The science delusion: freeing the spirit of enquiry by Rupert Sheldrake (review). *Journal of the Society for Psychical Research*, 76.2(907), 111-114. Recuperado de https://www.sheldrake.org/files/pdfs/JSPR_ScienceDelusion.pdf
- Rabelo, J. (1990). *John Boehm: educador e pioneiro*. São Paulo, SP: Centro Nacional da Memória Adventista.
- Raggatt, P. T. (2012). Positioning in the dialogical self: recent advances in theory construction. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.). *Handbook of Dialogical Self Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Rampineli, E. F. (2007). Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. *Revista Linhas*, 2(1). Recuperado de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1301>
- Resende, J. de, Jr. (2017). O problema da experiência na disputa sobre o método científico: Dilthey, Windelband e Rickert. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 22(1), 136-160. Recuperado de <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4356>
- Rios, T. A. (2009). Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? *Cadernos de Pedagogia Universitária USP*, (9). Recuperado de http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf
- Rocha, J. R. M. da (2013). *A relação teoria e prática à luz da psicologia histórico-cultural: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, RO, Brasil.
- Rocha, J. R. M. da; Jardim, M. de S. (2002). *Educação integral grega e bíblica judaico-cristã: um estudo comparativo* (Trabalho de Conclusão de Curso). Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP-EC, Engenheiro Coelho, SP, Brasil. Recuperado de <http://sites.unasp-ec.edu.br/biblioteca/>
- Rodrigues, A. F. T. (2014). *Estudo de uma estrutura adaptativa baseada no conceito de tensegridade* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Rodrigues, W. G., & Motta, R. S. S. (2011). Relações entre ciência e religião na perspectiva dos professores da Faculdade Adventista de Fisioterapia (FAFIS). *Práxis Teológica*, 11(1), 105-129. Recuperado de <http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/praxis/article/view/168>
- Rosa, C. P. (2009). *A identidade dialógica de um prisma empírico: um estudo sobre a conjugalidade* (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rosa, C., Duarte, F., & Gonçalves, M. (2008). Self and dialogical articulation of multivocality: proposal of an analysis model. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout-Yagodzynski, & J. Clegg (Eds), *Yearbook of idiographic science* (v. 1, cap. 9, pp. 163-189). Roma, Itália: Firera & Liuzzo Group.
- Rosa, C., & Gonçalves, M. (2008). Dialogical self and close relationships: looking for ambivalences. *Studia Psychologica*, 8(especial), 87-106. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Thorsten_Gieser/publication/317957128_Me_My_Prey_and_I_Embodiment_and_Empathy_in_the_Dialogical_Self_of_a_Siberian_Hunter/links/59538e800f7e9b329242b5f8/Me-My-Prey-and-I-Embodiment-and-Empathy-in-the-Dialogical-Self-of-a-Siberian-Hunter.pdf
- Rosa, C., & Gonçalves, M. (2010). Um olhar empírico sobre a identidade dialógica: um estudo sobre a conjugalidade. *Psychologica*, (53), 81-108. Recuperado de https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/um_olhar_emp%C3%ADrico_sobre_identidade_dial%C3%B3gica_um_estudo_sobre_conjugalidade
- Roth, A. A. (2010). *A ciência descobre Deus: evidências convincentes de que o Criador existe* (N. de Lima, & E. S. do Prado, Trans.). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Sales, G. G. P. (2019). *A faculdade adventista de educação – FAED (1973-1999): o curso de pedagogia e sua contribuição para a formação de professores no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Marília, SP, Brasil.
- Sanda, D. C., Smarandoiu, L. A., & Munteanu, C. (2017). The dialogue between science and religion: a taxonomic contribution. *Religions*, 8(3), 35. doi: 10.3390/rel8030035
- Santos, E. C. O. (2016). *Internatos adventistas no Brasil em questão: os discursos de permanência da filosofia e das práticas educacionais e os indicativos de ocorrência de atualização na condição pós-moderna* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.
- Santos, L. R. dos; Goellner, S. V. (2014). As práticas corporais e a educação do corpo em uma instituição confessional de ensino. *Rev. Educ. Fís/UEM*, 25(3), p. 379-390. doi 10.4025/reveducfis.v25i3.21649
- Schulz, A. (2003). *Educação superior protestante no Brasil*. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista.
- Schunemann, H. E. S. (2009). A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD. *REVER - Revista de Estudos da Religião*, 71-97. Recuperado de https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_schunemann.pdf

- Shank, M. H. (2009). Myth 2. That the medieval christian church suppressed the growth of science. In R. L. Numbers. (Ed.). *Galileo goes to jail and other myths about science and religion*. Harvard University Press.
- Sheldrake, R. (2012). *The science delusion: freeing the spirit of enquiry*. Grã-Bretanha: Coronet.
- Sheldrake, R. (2013). Setting science free from materialism. *Explore - The Journal of Science and Healing*, 9(4), 211-218. doi: 10.1016/j.explore.2013.04.004
- Sheldrake, R. (2016) The replicability crisis in science (essays). Recuperado de <https://www.sheldrake.org/essays/the-replicability-crisis-in-science>
- Silva, L. C. K. G. da (2017). Perspectivas em história da ciência: a revolução científica e sua relação com o cristianismo. *Aedos - Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*, 9(20), 568-586. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/73194/43440>
- Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 18-42. doi: 10.1590/S0102-71822003000200003
- Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (2008). What is narrative research? In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing Narrative Research* (2a ed., Introduction, pp. 1-26). Sage. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281562598_Doining_Narrative_Research
- Stencel, R. (2006). História da educação superior adventista: Brasil, 1969-1999 (Tese de doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, SP, Brasil.
- Suárez, A. S. (2005). *A influência da educação escolar adventista na identidade e na fé de adolescentes* (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
- Taber, K. S. (2014). Science vs. Religion: what scientists really think, by Elaine Howard Ecklund (review). *Science Education*, 98(1), 182-184. doi: 10.1002/sce.21088
- Teixeira, C. A.; Lima, J. N. de; Carvalho, F. L. G. de; Rocha, J. R. M. da. (2016). O ensino religioso no Centro Universitário Adventista de São Paulo. *Revista de Educação do COGEIME*, 25(48), 93-108. doi 10.15599/cogeime.v25n48p93-102
- Timm, A. R. (1999). *Instituto Adventista de ensino – campus 2: 15 anos de história*. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista.
- Timm, A. R. (Org.). (2004). *A educação adventista no Brasil: uma história de aventuras e milagres*. III Simpósio da memória adventista no Brasil, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, SP: Unaspress.
- Truzzi, O. M. S. (2008). Educar na religião: desafios para a transmissão de valores entre muçulmanos em São Paulo. *Cadernos CERU*, 19(2), 157-170. doi: 10.1590/S1413-45192008000200009
- Valsiner, J. (2002a). Irreversibility of time and ontopotentiality of signs. *Estudios de Psicología*, 23(1), 49-59. doi: 10.1174/021093902753535187
- Valsiner, J. (2002b). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12(2), 251-265. doi: 10.1177/0959354302012002633

- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogical self: hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 197-206. doi: 10.1016/j.newideapsych.2006.06.001
- Valsiner, J., & Cabell, K. R. (2012). Self-making through synthesis: extending dialogical self theory. In H. J. M. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Xavier, J. S. (2015). *Plano museológico: uma discussão para o museu de arqueologia bíblica Paulo Bork do Centro Universitário Adventista de São Paulo* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Watts, F. (1997). Are science and religion in conflict? *Zygon: Journal of Religion and Science*, 32(1), 125-138. doi: 10.1111/0591-2385.76997075
- White, E. G. (1994). *Conselhos a professores, pais e estudantes relativos à educação cristã* (4a ed). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (1996). *Fundamentos da educação cristã: instruções para o lar, a escola e a igreja* (2a ed). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2003). *Educação* (9a ed). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2007). *Conselhos sobre educação* (3a ed). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2013). *O Grande Conflito*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira. Recuperado de <http://www.centrowhite.org.br/files/ebooks/egw/O%20Grande%20Conflito.pdf>
- White, E. G. (2017). *O Desejado de Todas as Nações* (22a ed.). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Zepeda, J. J. L. (2010). Secularização ou ressacralização? O debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25(73), 129-141. doi: 10.1590/S0102-69092010000200008
- Zock, H. (2013). Religious voices in the dialogical self: towards a conceptual-analytical framework on the basis of Hubert Hermans's Dialogical Self Theory. In G. Benavides, K. V. Stuckrad, & W. F. Sullivan (Eds.), *Religion voices in self-narratives: making sense of life in times of transition*. Göttingen, Germany: De Gruyter, Inc.
- Zittoun, T. (2013). Religious traditions as means of innovation: the use of symbolic resources in the life course. In G. Benavides, K. V. Stuckrad, & W. F. Sullivan (Eds.), *Religion voices in self-narratives: making sense of life in times of transition*. Göttingen, Germany: De Gruyter, Inc.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Meu nome é Josiane Regina Monteiro da Rocha, faço doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e gostaria de convidá-lo/a a participar da pesquisa que estou conduzindo intitulada **Identidade docente confessional: um estudo à luz da teoria do self dialógico**, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo José de Paiva. Esta pesquisa tem por objetivo explorar relações entre a cultura adventista de educação superior e a identidade de seus docentes, considerando especialmente narrativas sobre ciência e religião, já que uma particularidade da educação adventista é a circulação simultânea de discursos e práticas de valorização da fé em Deus e da sólida formação técnico-científica necessária ao mundo profissional contemporâneo.

Para alcançar este objetivo preciso conversar com professores sobre sua experiência docente e, especialmente, como se relacionam com estes dois temas, ciência e religião, bastante presentes no cotidiano do UNASP. O encontro para este diálogo será individual e seguirá um roteiro com uma dinâmica que elaborei para entender melhor estas questões, em local e horário de sua conveniência, com duração estimada de 60 minutos. Os materiais necessários para este encontro serão tabelas, papel e caneta e serão fornecidos por mim.

Participar desta pesquisa não lhe acarretará riscos físicos ou emocionais maiores do que os existentes na vida cotidiana, pois não será realizada nenhuma intervenção invasiva em sua situação psicológica ou social. De qualquer forma é importante você saber que estudos que utilizam entrevistas e diálogos, como é o caso deste, podem ocasionar algum desconforto, especialmente se os temas tratados afetarem a sensibilidade do/a participante; se ele/a não se sentir à vontade para conversar; ou se ficar aborrecido/a com alguma questão proposta ou com o fator tempo. Neste sentido, caso aceite o convite para participar desta pesquisa, saiba que você terá total liberdade de se retirar a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Por outro lado, espero que seja uma experiência benéfica e enriquecedora se debruçar sobre sua vivência docente e compartilhá-la comigo, especialmente no sentido de um maior entendimento de aspectos relativos ao seu funcionamento psicológico em conexão com a realidade onde você trabalha e a possibilidade de elaborar conhecimentos e estratégias para enfrentar os desafios que cercam seu percurso profissional docente.

As informações fornecidas por você serão analisadas em conjunto com a de outros participantes seguindo critérios éticos já revisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP (CEPH-IPUSP). Para fazer a análise preciso gravar um áudio de nosso encontro de modo a poder transcrever e retomar os assuntos tratados em momentos posteriores da pesquisa. No entanto o

conteúdo dessas gravações será acessado unicamente por mim e/ou meu orientador para fins da pesquisa. Caso tenha interesse você também poderá ter acesso ao material transcrito de nosso encontro para fins de reelaborar algum dos conteúdos tratados, se considerar pertinente. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, tanto por mim, enquanto pesquisadora, quanto por meu orientador. Os resultados desta pesquisa serão divulgados na forma de tese, que ficará disponível online, de modo que seu nome não seja identificado quando a tese for acessada. Da mesma forma, sua identidade não será revelada em nenhuma outra publicação que possa resultar deste estudo.

A participação nesta pesquisa não lhe acarretará custos, bem como não lhe será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Você poderá obter esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa que desejar. Também tem liberdade para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento do processo de pesquisa. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Uma via assinada deste Termo será arquivada por cinco anos e outra lhe será fornecida. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa poderá entrar em contato comigo pelo email josimonteirorochoa@gmail.com ou pessoalmente, se for o caso, e também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH-IPUSP) pelo email comite.etica.ipusp@gmail.com.

Para participar preencha e assine a declaração abaixo.

Desde já agradeço sua colaboração!

DECLARAÇÃO

Eu, _____, fui informad__ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora responsável pelo estudo, me certificou de que será mantido sigilo quanto à minha identidade. Declaro que concordo em participar desse estudo por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura participante

Data

Assinatura pesquisadora

Data