

CONSTRUÇÕES DA REALIDADE NA TEOLOGIA PRÁTICA¹

Christoph Schneider-Harpprecht²

Resumo: O artigo examina a recepção do pensamento construtivista (radical) na Teologia Prática, tomando por exemplo a pedagogia religiosa e a poimênica. Constata-se que o pensamento construtivista foi recebido pelos diversos campos de atuação da Teologia Prática de maneira independente entre si. Um modelo específico de Teologia Prática fundamentado sobre uma base construtivista ainda não existe. Uma pedagogia religiosa construtivista problematiza o ensino religioso confessional, podendo servir de apoio para ideias de um ensino religioso geral, supraconfessional, embora seja problemático distinguir este último do ensino da ética. Na pedagogia religiosa, o construtivismo leva ao abandono da teoria curricular orientada para objetivos específicos de ensino. Nessa compreensão da aprendizagem, a ênfase é dada à atividade pessoal (*Selbsttätigkeit*) do sujeito. Disso resultam novas propostas didáticas, não significando, porém, uma renúncia à didática no sentido do ideal da aprendizagem plenamente auto-organizada. A introdução de padrões educacionais (*Bildungsstandards*), bem como a orientação para competências, tanto no ensino quanto na formação dos(as) professores(as), podem ser compreendidos como expressão e adaptação didática de uma pedagogia religiosa construtivista. O desenvolvimento da teologia da criança e do fazer teologia com as crianças pode ser entendido como consequência do pensamento construtivista. Na poimênica de orientação pastoral-psicológica, a recepção do pensamento construtivista ocorreu através da terapia familiar sistêmica e da teoria de sistemas de Luhmann. A partir da poimênica sistêmica de Christoph Morgenthaler, demonstramos como a reflexão teológica apresenta a referência a Deus enquanto realidade dinâmica no sentido de uma correção crítica dos construtos de Deus, dinamizando dessa maneira o desenvolvimento religioso nos sistemas inter-relacionais. Por fim, assumindo o ponto de vista que a Teologia Prática é um sistema de observação de segunda ordem, problematizamos o escopo universal da religião do sujeito, ou da religião na sociedade/esfera pública e perguntamos até que ponto as igrejas estão receptivas para uma Teologia Prática construtivista orientada para a práxis religiosa plural, e a quais interesses políticos serve a tematização de uma religião não-confessional na sociedade.

Palavras-chave: Construtivismo radical. Teologia Prática. Ensino Religioso. Poimênica.

Reality Constructions in Practical Theology

Abstract: The article examines the reception of (radical) constructivist thought in Practical Theology, by example of religious pedagogy and pastoral care. It demonstrates that to a great extent constructivist thinking has been received by

¹ O artigo foi recebido em 20 de agosto de 2010 e aprovado por parecerista *ad hoc* mediante parecer de 26 de outubro de 2010. Traduzido do original alemão **Wirklichkeitskonstruktionen in der Praktischen Theologie** por Paul Tornquist.

² Secretário de Educação da Igreja Evangélica de Baden, Alemanha, e professor de Teologia Prática da Universidade de Heidelberg. De 1991 a 1997 foi professor de Teologia Prática na EST, em São Leopoldo/RS. Christoph.Schneider-Harpprecht@ekiba.de

the diverse fields of Practical Theology independently from each other. A specific model of Practical Theology built on a constructivist foundation does not yet exist. A constructivist religious pedagogy problematizes confessional religious teaching, and may serve to support ideas of a general, supra-confessional religious teaching, even though distinguishing it from the teaching of ethics is problematic. In religious pedagogy, constructivism leads to an abandonment of a curricular theory strictly oriented to learning objectives. Rather, emphasis in the understanding of learning is given to the individual activity (*Selbsttätigkeit*) of the subject. This in turn leads to new didactic propositions, but does not mean renouncing didactics as the ideal of fully self-directed learning. The introduction of educational standards (*Bildungsstandards*), as well as the competency-driven orientation both in learning and in teacher education, can be understood as an expression and didactic adaptation of a constructivist religious pedagogy. The development of child theology and of “theologizing” with children can be seen as a consequence of constructivist thinking. In the psychologically-oriented pastoral care, the reception of constructivist thought has taken place through systemic family therapy and Luhmann’s systems theory. Based on Christoph Morgenthaler’s systemic pastoral care we demonstrate how theological reflection presents the reference to God as a dynamic reality in the sense of a critical correction of God constructs, thus contributing to make the religious development in relational systems more dynamic. Finally, taking the point of view that Practical Theology is a second order observation system, we problematize the universal scope of the religion of the subject, or religion in society/the public realm and we ask to what extent the churches are receptive for a constructivist Practical Theology oriented toward a plural praxis, and which political interests are served by the thematization of a non-confessional religion in society.

Keywords: Radical Constructivism. Practical Theology. Religious Education. Pastoral Care.

Quando nos perguntamos como o construtivismo, em suas diversas formas e manifestações, tem sido recebido e aplicado pela Teologia Prática, constatamos, em primeiro lugar, que ainda não existe um modelo completo relacionando o construtivismo à Teologia Prática de maneira consequente. Inegavelmente, no entanto, podemos observar quais abordagens construtivistas estão sendo adotadas por certas áreas e como isso está ocorrendo. Tomando como exemplo a pedagogia religiosa e a poimênica, eu gostaria de analisar esse fenômeno mais de perto neste artigo, procurando determinar o que essas observações significam para a Teologia Prática. A recepção do construtivismo na pedagogia religiosa, na homilética e na poimênica ocorreu de forma simultânea, porém independente entre os campos de atuação. A partir da definição de problemas em suas áreas, vários pesquisadores passaram a usar conceitos construtivistas, sendo que o construtivismo nesses casos funcionou de certa forma como paradigma epistemológico, com o qual se introduziu uma mudança de paradigma nos diversos campos, em um processo comparável, porém bastante distinto em cada área.

Antes de mais nada, no entanto, é preciso entender do que se está falando quando falamos de construtivismo. Não se trata de um modelo teórico homogêneo e fechado. Os conceitos básicos do construtivismo radical na pesquisa da cognição (von Glaserfeld), da cibernética e da teoria da comunicação (Watzlawick) têm um papel relevante, mas também as derivações desse pensamento na semiótica, na hermenêutica e na teoria da comunicação orientada pela estética da recepção. A teoria de sistemas de Luhmann é particularmente importante, assim como a terapia sistêmica, as quais levaram a uma reorientação no campo do aconselhamento pastoral. Além disso, a influência de princípios da neurobiologia e os resultados da pesquisa com o cérebro também contribuíram para uma mudança de perspectivas.

Assim, do que estamos falando quando falamos de construtivismo? Apesar da amplitude e dos contornos imprecisos dos conceitos construtivistas, podemos identificar um núcleo central de postulados, passíveis de modificações posteriores, dos quais é possível afastar-se ou aproximar-se em menor ou maior grau. Citando Horst Siebert, podem ser resumidos assim:

Esta é a tese central do construtivismo: os seres humanos são sistemas autopoieticos, autorreferenciais e operacionalmente fechados. A realidade externa nos é inacessível sensorial ou cognitivamente. Estamos apenas acoplados estruturalmente ao nosso meio, isto é, transformamos impulsos externos de forma “estruturalmente determinada” através de nosso sistema nervoso, ou seja, por meio de estruturas cognitivas e emocionais psicofisiológicas marcadas por nossas biografias. A realidade produzida dessa maneira não é uma representação, nem um retrato do mundo externo, mas uma construção funcional e viável, compartilhada por outros seres humanos e que – tanto em termos da biografia individual quanto em termos da evolução da espécie humana – demonstrou ser proveitosa para a vida. Como “sistemas” autogerenciados, os seres humanos não podem ser determinados pelo ambiente; no máximo, perturbados, isto é, “estorvados” e estimulados.³

Ao confrontar os conceitos do construtivismo aqui esboçados, a Teologia Prática, em seus diversos campos de atuação, depara-se com a fundamental pergunta sobre o *status* do conhecimento da realidade que neles é gerado, em outras palavras, com a questão da verdade. Se a verdade não é mais compreendida no sentido ontológico clássico como *adaequatio rei et intellectus*, como verdade correspondencial, quando ela, pelo contrário, se refere à realidade como uma construção da mente, e se essa reage conforme suas próprias condições primitivas e processa estímulos neuronais relativamente inespecíficos, é de se perguntar qual é afinal a referência conceitual da Teologia Prática: até que ponto a religião e especificamente a fé cristã como realidade do agir humano são compreensíveis, e até que ponto podemos falar de Deus como realidade e em compreender a verdade de Deus? Num sentido mais

³ SIEBERT, Horst. **Pädagogischer Konstruktivismus**. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2005. p. 11.

pragmático, como a perspectiva e a abordagem metodológica da Teologia Prática, em seus diversos campos de atuação, se modificam pela recepção do construtivismo como método?

A pedagogia religiosa construtivista

A pedagogia desde cedo teve seu próprio acesso ao construtivismo através de Piaget e sua teoria do desenvolvimento cognitivo da criança pela assimilação e acomodação. Esse veio a modificar-se completamente com o construtivismo radical, levando a uma quebra de paradigma na pedagogia que se refletiu na elaboração dos currículos das escolas alemãs. Essa quebra de paradigma está relacionada ao modelo da orientação para competências. A pedagogia religiosa também vem acompanhando e adotando essa mudança nos últimos anos, numa reação à reviravolta construtivista, porém sem levá-la adiante por iniciativa própria, atuando, ao contrário, de forma bastante contida, seguindo a tendência de não colocar de forma radical a questão da verdade universal do conhecimento humano de Deus, e dando mais ênfase ao lado subjetivo da verdade teológica. Conforme Hans Mendl:

Não estamos nos esquivando da questão da verdade, mas tornando-a mais intrigante: procuramos responder como a verdade de uma religião específica pode tornar-se verdade e comprometimento pessoal, ou como Jürgen Werbick expressou: Não se trata de uma compreensão hermética e fechada da verdade “em si”, mas da verdade “para mim”: somente podemos crer na verdade que nos possui e da qual podemos afirmar, com bons argumentos, que se “apoderou” de nós [...].⁴

O construtivismo pedagógico teve como consequência uma completa mudança na percepção da aprendizagem, tornando-se dessa forma teoria fundamental da pedagogia e da didática.

A aprendizagem – segundo o construtivismo – é um processo autopoietico, autodirecionado, deliberado e intencional. Sim, ela requer informações, estímulos, acompanhamento, meios de estudo, mas ela não pode ser determinada “de fora”. O “sistema” psíquico decide o que ele pode e deseja processar. A aprendizagem não é a transferência de conhecimento de A a B; “significados” não podem ser transmitidos linearmente; ao contrário, o sistema constrói seu próprio mundo de significações.⁵

Assim descarta-se a teoria curricular, com sua noção de que um grupo de alunos pode alcançar, de maneira uniforme, certas metas de aprendizagem determinadas no plano de aula, as quais, por sua vez, podem ser subdivididas em metas

⁴ MENDL, Hans. Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus. In: MENDL, Hans (Hg.). **Konstruktivistische Religionspädagogik**. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT, 2005. p. 24.

⁵ SIEBERT, 2005, p. 32.

gerais e metas específicas e alcançadas por meio dos respectivos métodos didático-pedagógicos, isto é, através do direcionamento controlado do(a) professor(a). A aprendizagem é um processo cognitivo individual, que pode ser estimulado pelo(a) professor(a), mas não pode ser controlado de forma exata. Daí a importância de criar condições para a aprendizagem individual, abrir caminhos individuais para a aprendizagem. A aprendizagem ocorre em determinado contexto e como processo subjetivo depende de ambientes estimulantes. Primeiro, o contexto das emoções e das sensações físicas que acompanham o processo cognitivo, tais como o medo, a alegria, o bem-estar. Em outras palavras, estados subjetivos concretamente perceptíveis ou biograficamente recordados, que influenciam a cognição, mas também o contexto dos eventos observados no meio circundante, e as relações sociais com as quais o indivíduo está acoplado. Temas e materiais de estudo apresentam-se ao indivíduo como perturbações, como percepções diferenciais que desafiam sua atividade cognitiva. No discurso social, os pontos de vista próprios podem ser contrapostos às perspectivas e opiniões do outro; o que me é estranho pode ser vivenciado como perturbação do que me é próprio, e devidamente trabalhado.⁶ O discurso social funciona como análise e modificação da perspectiva individual e como desenvolvimento de coconstruções da realidade acopláveis entre si. A aprendizagem orienta-se para o desenvolvimento de soluções “viáveis”, isto é, de caminhos possíveis e passáveis, para lidar com situações concretas de interação.

Entre as consequências pedagógico-didáticas da mudança de paradigma construtivista estão a individualização da aprendizagem, o desenvolvimento de novos modelos arquitetônicos e de distribuição física dos alunos para aprendizagem (*Lernlandschaften*), a criação de ambientes estimulantes para promover a formação de construtos e a ligação com construtos previamente aprendidos. Ao apresentar seus dez mandamentos para uma pedagogia religiosa orientada pelo construtivismo, Bärbel Husmann oferece os seguintes conselhos ao(à) professor(a):

Você pode mostrar-se para seus alunos como uma pessoa interessada em questões religiosas e que tem curiosidade pelo assunto [...] você pode encenar sua aula de religião de tal forma que seus alunos tenham a oportunidade de fazer suas próprias descobertas e experiências. Não limite o “campo de busca” deles.⁷

⁶ MENDL, 2005, p. 17.

⁷ HUSMANN, Bärbel. Religionspädagogik und Konstruktivismus. In: **Religionsunterricht an höheren Schulen**, v. 47, p. 77, 2004. Compare também AMMERMANN, Norbert. Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen des Religionsunterrichts. In: **Religionspädagogische Beiträge**, v. 44, p. 51-66, 2000: “Como pedagogos(as) de religião devemos procurar desvendar empiricamente de que forma as posturas, os valores e as orientações religiosas e éticas de crianças, jovens e adultos podem servir-lhes de orientação e assistência para enfrentar as dificuldades da vida. Procurar desvendar empiricamente significa [...] reconstruir de forma metódica e exata como o sujeito-ser humano, ao refletir sobre si mesmo, é capaz de conscientemente perceber sua religião enquanto convicção de seu autoconhecimento imediato, e como ele busca entender a religião enquanto condição da possi-

Alguns pedagogos, como, por exemplo, Reinhard Voss⁸, acham que a escola precisará ser reinventada a partir do construtivismo. Outros, mais contidos, apontam para o dilema representado pelo fato de que os “processos pedagógicos” em geral, aí incluídos a escola e o ensino religioso, enquanto processos formais de educação “são, por definição, planejados para objetivos específicos”⁹. Esse antagonismo parece ter se acentuado desde a publicação, pela Conferência dos Ministros de Educação da Alemanha, em 2002/2003, dos padrões educacionais (*Bildungsstandards*) e de sua gradual implementação nos currículos escolares. Uma tentativa de resolver essa situação é o apelo em defesa de um construtivismo pragmático na práxis escolar, que combate

uma equiparação irrefletida entre a epistemologia do [...] *construtivismo radical* e de uma *teoria pedagógica* construtivista. Mesmo reconhecendo a atividade individual de construção do(a) aluno(a), o construtivista pragmático e moderado há de concordar em manter, como objetivo global de aprendizagem, a transmissão aos(as) alunos(as) daqueles padrões de conhecimento que foram elaborados ao longo da história cultural das ciências.¹⁰

De qualquer modo, a instrução do(a) professor(a) e a atividade construtiva do aluno e da aluna não são um antagonismo insuperável. A instrução também leva à construção. Portanto, no debate pedagógico envolvendo o ensino religioso, a orientação das atividades escolares para o atendimento de padrões educacionais e competências pode ser compreendida como parâmetro estrutural para a aprendizagem construtivista. A questão central deixa de ser o que o(a) professor(a) ensina (*input*), “mas o que os(as) alunos(as) sabem, o que estão aptos(as) e preparados(as) a fazer”¹¹. Essa transparência fica clara, por exemplo, nas diretrizes para aquisição de competência na disciplina ensino religioso evangélico no estado alemão de Baden-Württemberg (2004), onde podemos ler:

O ensino religioso evangélico acompanha as crianças e adolescentes em sua busca por orientação e sentido de vida. A disciplina apresenta a relação entre a fé e vida, de forma apropriada à idade dos(as) alunos(as). Ela facilita a descoberta da importância do Evangelho de Jesus Cristo para a vida e permite encontrar na fé cristã uma ajuda

bilidade da vontade e do conhecimento. Só assim vale a pena utilizar abordagens construtivistas ou cognitivistas e conceitos da filosofia da consciência [...]”.

⁸ VOSS, Reinhard (Hg.). **Die Schule neu erfinden**: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 4. ed. Neuwied: Luchterhand, 2002.

⁹ MENDL, 2005, p. 20.

¹⁰ MÜLLER, Klaus. Der Pragmatische Konstruktivismus: Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: MEIXNER, Johanna; MÜLLER, Klaus (Hgs.). **Konstruktivistische Schulpraxis**: Beispiele für den Unterricht. Neuwied: Luchterhand 2001. p. 4.

¹¹ RUPP, Hartmut. **Religiöse Kompetenz** – Theorie und Praxis. Religionspädagogischer Tag, Kirchenbezirk Konstanz. 2005. Disponível em: < http://kircheansnetz.de/EvSchuldekanKN/Religioese_Kompetenz.htm >. Acesso em: 22 out. 2010.

para a compreensão e condução da própria vida. Ela não apenas fornece informações sobre a fé cristã e suas tradições, mas também coloca os(as) jovens em contato com crenças, atitudes, posturas e práticas da vida.

Essa abordagem básica é detalhada sob os subtítulos: “Perceber e acompanhar”, “Conhecer, compreender e comunicar”, “Modelo de vida e conduta responsável”. O aspecto central é a orientação da aprendizagem para a construção da competência religiosa, descrita por Hartmut Rupp da seguinte forma:

A competência religiosa é a capacidade de reconhecer e refletir teologicamente sobre a diversidade de formas da realidade, comparar interpretações cristãs com outras interpretações, colocar a questão da verdade e defender uma posição própria, assim como participar livremente em formas de expressão e de linguagem religiosa (p. ex. símbolos e rituais) e envolver-se com sua organização.¹²

O que se quer promover é a competência para entender, descobrir e descrever a religião, conhecer a fé cristã, interpretá-la e compreendê-la, saber comparar religiões e formar juízo a respeito, saber falar com outras pessoas sobre religião, expressar e formular a própria religião ou a dos outros.¹³ O ensino religioso orientado para competências recorre a elementos fundamentais da pedagogia e didática construtivista. Isso fica evidente na descrição das características do ensino orientado para competências, feita por Andres Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner e Albrecht Schöll. São elas: (1) o acompanhamento individual; (2) a metacognição, isto é, a reflexão sobre pontos fortes e fracos com o(a) aluno(a) no intuito de promover a aprendizagem autodirecionada; (3) a interligação entre o conhecimento e os saberes, isto é, a ligação com conhecimentos prévios e a transferência para aplicações específicas; (4) o exercício e a revisão; (5) a ativação cognitiva; (6) a aplicação na vida concreta.¹⁴ A orientação por competências também vem ganhando aceitação na formação de profissionais de ensino: em 2009, a Igreja Evangélica da Alemanha e as faculdades teológicas evangélicas detalharam através de um mapeamento as competências esperadas de professores(as) de ensino religioso.¹⁵

Outra expressão da pedagogia e didática construtivista pode ser encontrada no fazer teologia com crianças, ou na teologia da criança, a qual toma por base uma nova imagem da criança como construtora da realidade, de sua própria visão de mundo e concepção religiosa e que, por sua vez, deriva das pesquisas de Piaget, Kohlberg e Oser/Gmünder e suas contribuições a respeito do desenvolvimento da

¹² RUPP, 2005.

¹³ RUPP, 2005.

¹⁴ FEINDT, Andreas et al. **Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven.** Münster: Waxmann, 2009. p. 12-16.

¹⁵ EKD. **Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung: Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums.** Hannover, 2009. (EKD Texte, 96).

cognição, do pensamento moral e do juízo religioso, respectivamente. A valorização (parcialmente idealizada) da religiosidade das crianças remonta ao Romantismo, mas sempre teve forte influência na pedagogia, desde a Reforma até o presente. “A criança como fonte criadora – também, e particularmente de teologia – é uma imagem entrementes aceita [...]”¹⁶ Inúmeras pesquisas da psicologia do desenvolvimento e da religião comprovam: as crianças criam imagens de Deus, interpretam à sua maneira textos bíblicos, ponderam sobre questões cosmológicas ou sobre a teologia criacional e elaboram modelos interpretativos frente à contingência. Como resultado dos registros de conversas com crianças a respeito de Deus, de Cristo, da criação e do sofrimento, realizados por Hanisch, Orth e outros, é feita a recomendação: “as teologias das crianças devem ser pesquisadas em sua contextualidade com a vida e força explicativa e sua estrutura comparada com as opiniões teológicas de adultos, e não imediatamente ser corrigidas ou desdenhadas como típicas da ingenuidade infantil”¹⁷. No centro da teologia da criança, ao contrário do filosofar com crianças, está a questão de Deus. A teologia da criança desafia a pedagogia religiosa a partir de princípios construtivistas, mas ela “não torna desnecessária a educação religiosa intencional”. Sua reivindicação: “As crianças têm direito à sua teologia, mas também têm direito à formação religiosa. [...] A chamada ‘primeira ingenuidade’ deve ser permitida, mas as crianças não precisam ficar presas a ela”¹⁸.

Todavia, o construtivismo na pedagogia religiosa pode também resultar no questionamento do ensino religioso confessional, sendo utilizado para defender “a introdução de um ensino ‘não-confessional’ de valores e visões de mundo”. Com a aprendizagem autodirecionada, o aspecto fundamental para a formação de um ponto de vista ético, espiritual e religioso deixa de ser “contrapor” os alunos à “posicionalidade” de um professor de religião firme na fé. “O importante, pelo contrário, é a maneira em que o ensino religioso – seja ele ‘confessional’ ou ‘neutro’ – é concebido, ou, usando uma terminologia construtivista-didática, com quais ‘perturbações’ o aluno é confrontado”¹⁹. Além disso, uma pedagogia religiosa orientada para um conceito de religião como construto do sujeito não mais justifica um ensino religioso confessional, parecendo antes legitimar um ensino religioso universal, supraconfessional, ou um ensino de ética e visão de mundo. Continua problemática, contudo, a afirmação de que a religião como construto subjetivo é

¹⁶ BUCHER, Anton A. *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?* In: BUCHER, Anton A. et al. (Hgs.). **Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen: Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik.** Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart: Calwer Verlag, 2008. p. 15.

¹⁷ BUCHER, 2008, p. 19.

¹⁸ BUCHER, 2008, p. 23.

¹⁹ ORIGER, Thierry. **Konstruktivismus, Theologie und Wahrheit: Sind Konstruktivismus und Theologie miteinander vereinbar?** Disponível em: <http://www.religionslehrer.lu/dokumente/memoires/Origer_resume.htm> Acesso em: 22 out. 2010.

independente dos construtos sociais das igrejas e das confissões. Justamente uma pedagogia religiosa construtivista não poderá se esquivar da confessionalidade.

O construtivismo na poimênica

Com a recepção da terapia sistêmica de família e da teoria de sistemas de Luhmann houve uma mudança de perspectiva na teoria e na práxis da poimênica. Nesse caso, o foco central não é, em primeiro lugar, a orientação ao sujeito, mas a ampliação do olhar, que passa do indivíduo para o sistema social. O livro de Isolde Karle “*Seelsorge in der Moderne*” é característico dessa linha. Apoiando-se em Luhmann, ela apresenta uma crítica ao indivíduo-centrismo da poimênica orientada pela psicanálise.²⁰ Num segundo momento, com a recepção da cibernética de segunda ordem, o *status* das descrições da realidade passou a ser questionado, a comunicação humana sendo compreendida como uma construção de sistemas estruturalmente acoplados. A valorização da pluralidade de religiões e visões de mundo tornou-se uma preocupação central, especialmente na poimênica intercultural, a partir de reflexões sobre como trabalhar poimênicamente a alteridade, os conceitos de doença, saúde, masculinidade e feminilidade, a morte e o morrer com pessoas de outras culturas e religiões. Nesse contexto também foram abordadas questões hermenêuticas fundamentais sobre a possibilidade de compreender os construtos de realidade do outro.

O estudo poimênico de Christoph Morthenthaler demonstra como o pensamento sistêmico-construtivista leva a uma pluralização categórica da poimênica e a um direcionamento do foco para os construtos pessoais do(a) interlocutor(a) na práxis do aconselhamento pastoral e para os construtos do(a) cuidador(a) na teoria do aconselhamento pastoral. Morgenthaler conclui que uma cibernética de segunda ordem confere maior peso ao significado de “construções subjetivas de cada indivíduo na construção do mundo social”.²¹ Sistemas “são construídos e elaborados individualmente pelas pessoas por meio de determinadas categorias perceptivas ou operações interpretativas”. Morgenthaler alinha-se a esse ponto de vista, sem adotar as “posições extremas do construtivismo radical”²². De forma típica para a poimênica pastoral-psicológica atual, sua recepção de elementos teóricos da psicologia é bastante eclética. “A poimênica psicossistêmica procura estabelecer um equilíbrio entre a realidade individual e a realidade consensual consolidada, [...]

²⁰ KARLE, Isolde. **Seelsorge in der Moderne**: Eine Kritik der psychoanalytisch orientierten Seelsorgelehre. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1996.

²¹ MORGENTHALER, Christoph. **Systemische Seelsorge**. 2. Aufl. Stuttgart; Berlin: Kohlhammer, 2000. p. 73.

²² MORGENTHALER, 2000.

objetivando tanto a integração da pessoa na comunidade (*Gemeinschaft*), quanto sua emancipação da mesma.”²³

Ao analisarmos a postura da práxis poimênica frente à religião, a característica dominante é a perspectiva do observador. Morgenthaler mostra, por exemplo, como “no sistema familiar, os construtos de Deus” podem funcionar como “recursos” e como “explosivo religioso”. Um construto de Deus é um “esquema” refinado no sentido piagetano, em outras palavras, uma estrutura cognitiva com a função de “organizar a experiência pessoal com o mundo”, que resulta da assimilação e acomodação ao meio circundante – muitas vezes o comportamento religioso dos pais – e que, após o período de latência, se transforma em uma estrutura cognitiva inicialmente mutável em sua organização, mas depois “fechada” em si, com a qual o ego das pessoas interage em diálogo interno.²⁴ Nas relações conjugais, os construtos individuais de Deus “tornam-se parte constitutiva de processos de negociação e validação, nos quais os dois construtos pessoais do casal são reforçados ou enfraquecidos, podendo os construtos de Deus assumir funções que sustentam o relacionamento, mas que às vezes também o debilitam.”²⁵ Eles podem também “sedimentar-se em típicos padrões de conflito”.²⁶ O(a) cuidador(a) pode dirigir-se aos membros da comunidade (*Gemeinde*) ou abordar as relações entre membros da comunidade de tal forma “a ativar diálogos com os construtos implícitos de Deus, buscando um diálogo entre o ego e o construto de Deus, originando novas diferenciações linguísticas e servindo de fonte para nova criatividade e significado”. Dessa forma, na comunicação “será construído um contexto do qual poderão surgir novas e criativas soluções para problemas”²⁷.

Em termos teológicos, Morgenthaler parte do pressuposto de que a relação entre o ser humano e Deus como realidade dinâmica se dá através dos construtos de Deus, mas que uma diferença persiste entre a “relação com Deus como realidade *sui generis*” e o construto individual de Deus. Deus entra em jogo como parceiro da relação, por assim dizer, *nos* construtos de Deus, *com* os construtos de Deus e *entre* os diversos construtos de Deus, não se encerrando nas explicações psicológico-religiosas que postulam uma “transferência de padrões relacionais humanos para um interlocutor transcendente”. A reflexão teológica insiste nessa diferença e estimula nos sistemas familiares os processos de desconstrução das representações de Deus, mesmo sendo teologicamente bem fundamentadas; insiste num processo “de abandono das representações de Deus”, no qual Deus como realidade dinâmica “entra no sistema e vai além de qualquer sistema”²⁸. Através da reflexão teológica, o(a) cuidador(a) assume uma posição específica de observador(a), a partir da qual

²³ MORGENTHALER, 2000, p. 75.

²⁴ MORGENTHALER, 2000, p. 85.

²⁵ MORGENTHALER, 2000, p. 86.

²⁶ MORGENTHALER, 2000.

²⁷ MORGENTHALER, 2000, p. 258.

²⁸ MORGENTHALER, 2000, p. 269.

a diferença para a realidade dinâmica de Deus é mantida aberta. Todavia, essa realidade não é determinada positivamente pelo(a) cuidador(a). Isso fica a cargo dos interlocutores, que podem chegar a novos construtos através da análise das representações de Deus. A partir dessa posição de observador, a teologia atua como crítica da religião, buscando superar construtos de Deus que afirmam a dinâmica das relações sociais injustas, bem como uma poimênica que apoia tal dinâmica, almejando, ao contrário, transformar as relações, possibilitando dessa forma uma nova vida, e buscando uma práxis poimênica que promova tal transformação.²⁹ Nesse contexto, as tradições judaico-cristãs podem ter o efeito de “memórias perigosas” (Johann Baptist Metz). Em seu abrangente estudo da poimênica, Morgenthaler segue esse princípio de forma consequente, abrindo mão de uma definição própria de poimênica e problematizando tais definições a partir de uma compreensão discursiva da religiosidade:

O que as pessoas compreendem por poimênica, e nesse contexto também teologia, Deus e religião, está inserido em discursos sociais aos quais essas pessoas estão integradas. A questão sobre a definição da essência da poimênica também não pode ser solucionada de forma simplista. Ela sempre encontra uma nova resposta mesmo dentro de diferentes discursos.³⁰

Coerente, Morgenthaler orienta o leitor a formar seu próprio conceito de poimênica, seu “caminho pessoal”. Sendo assim, o cuidador envolvido na práxis, o teórico da poimênica e o teólogo que formula o discurso da teoria da poimênica assumem, cada um, uma posição de observador engajado, da qual acompanham ou iniciam processos. O horizonte teológico da poimênica, da metodologia poimênica e também da teologia é determinado pelos contextos discursivos, ou se quisermos, pelos jogos de linguagem nos quais uma pessoa transita. O contexto eclesialístico ou o contexto da tradição cristã, no entanto, é apenas um entre possíveis contextos sociais, religiosos e cosmovisionários da poimênica. A competência religiosa de cuidadoras e cuidadores consiste, especialmente no contexto eclesialístico, na capacidade de ser “poliglota” religioso ou, conforme Uta Pohl-Patalong, de lidar com a religião em diversos níveis de maneira benéfica para o interlocutor.³¹ Trata-se, assim, de uma competência linguística intercultural e inter-religiosa. A base para tal poimênica e Teologia Prática, porém, seria mais a filosofia da religião e a ciência da religião do que uma teologia sistemática, orientada ao consenso de um fundamento confessional normativo.

Como mencionamos acima, tanto na poimênica intercultural quanto inter-religiosa, se esta última for mesmo viável e praticável, coloca-se a questão hermenêutica fundamental sobre as possibilidades e os limites da compreensão. Até que

²⁹ MORGENTHALER, 2000, p. 95.

³⁰ MORGENTHALER, Christoph. **Seelsorge**. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2009. p. 28.

³¹ MORGENTHALER, 2009, p. 215.

ponto uma cuidadora ou um cuidador pode compreender o problema de uma pessoa oriunda de uma cultura que lhe é estranha e com a qual tem pouco contato? Essa pergunta evidencia-se na perspectiva construtivista como um caso especial do fundamental problema hermenêutico da comunicação: como sistemas autossuficientes podem compreender-se mutuamente? Na peça “Seis personagens à procura de um autor”, de Luigi Pirandello, a fala do pai é eloquente:

Temos dentro de nós um mundo de coisas, cada um o seu mundo de coisas! Como podemos nos entender, meu caro Diretor, se nas palavras que digo eu ponho o sentido e o significado das coisas que estão dentro de mim, ao passo que quem as ouve inevitavelmente as compreende com o sentido e o significado que elas têm em seu próprio mundo interior? Pensamos que nos entendemos, mas não nos entendemos nunca.³²

Nessa mesma linha, falando a partir de sua perspectiva da realidade enquanto construção da mente, o neurocientista Gerhard Roth assegura-nos que o mal-entendido é o “normal” na compreensão.³³ Já Ulrich Körtner³⁴, por vias completamente diversas, a saber, a análise hermenêutica da estética da recepção, deparou-se com a natureza intrinsecamente aberta dos processos de compreensão na leitura de textos e desenvolveu uma “hermenêutica da incompreensão”, na qual o intérprete se torna produtor do significado. Assim, a compreensão da fé continua sendo um evento de inspiração através do Espírito Santo, mas por parte do leitor e ouvinte, não do autor. Eu me atrevi a transpor essa ideia para a poimênica.³⁵ Entretanto, é importante estabelecer uma diferença entre a compreensão inspirada e o processo humano da compreensão linguística na fala, no qual os interlocutores, acoplados entre si estruturalmente através do sistema de uma linguagem, buscam negociar algo como um consenso, ou pelo menos uma aproximação gradativamente maior do significado de palavras e frases. A compreensão linguística é uma negociação de significados baseada na suposição de que as palavras utilizadas pelos interlocutores estão vinculadas a referências semelhantes. Por meio de indagações sobre o sentido do que foi dito e por meio de estratégias adicionais de *feedback*, como, por exemplo, perguntar o que aquilo que foi dito significa na cultura do outro, é possível esclarecer a diferença de sentidos. A compreensão inspirada no sentido cristão-teológico, por outro lado, refere-se à experiência transcendente do indivíduo, na qual o significado de um símbolo religioso, de uma ação simbólica ou dos símbolos de um texto torna-se expressão da relação com Deus e transparente para

³² Apud SIEBERT, 2005, p. 10. (tradução nossa).

³³ ROTH, Gerhard. **Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997. p. 336.

³⁴ KÖRTNER, Ulrich H. J. **Der inspirierte Leser.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1994.

³⁵ SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph. **Interkulturelle Seelsorge.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph. Was ist interkulturelle Seelsorge? In: FEDERSCHMIDT, Karl et al. (Eds.). **Handbuch Interkulturelle Seelsorge.** Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2002. p. 51.

a realidade de Deus. Atrevo-me a chamar tal compreensão pela fé de compreensão inspirada, mediada pelo Espírito Santo. Ela pode ocorrer tanto no diálogo poimênico quanto na leitura de textos bíblicos ou no acompanhamento de uma prédica. Quando a realidade dinâmica de Deus se manifesta nessa compreensão, isso se dá por meio de processos criativos de construção, afirmação e desconstrução de nossas próprias declarações, opiniões, convicções e profissões de fé, bem como das representações que fazemos de nós mesmos, do outro e de Deus. Essa compreensão, no entanto, continua ambivalente. Ela sempre será um produto da mente e pode ser expressão da tentativa de instrumentalizar a realidade de Deus em interesse próprio. A poimênica cristã baseada no construtivismo trabalha para uma compreensão pela fé dos diversos eventos que marcaram a vida do interlocutor, compreensão essa que pode ensejar e dar início a transformações em sua autocompreensão, suas relações pessoais, nos sistemas sociais e na relação com Deus. Ela é uma poimênica cristã somente à medida que ela se orienta pela tradição judaico-cristã para a interpretação de situações de vida. Em princípio seria possível para uma poimênica construtivista considerar como seu quadro de referência tudo aquilo que seus sujeitos definem como religiosamente significante, em outras palavras, orientar-se pela diversidade religiosa vivenciada na sociedade. Mesmo nesse caso não se pode esquecer que o contexto de religiões concretas cultiva determinados jogos de linguagem religiosos e por eles é definido. A confissão religiosa dessa comunidade (*Gemeinschaft*) na qual a poimênica está situada continua importante como expressão de um consenso que foi alcançado no passado e deve ser constantemente aprimorado no presente, ou ao menos de um entendimento aproximado sobre a compreensão da fé, não podendo ser desconsiderada pelo(a) cuidador(a) em seu papel como representante de uma denominação religiosa.

Construções da realidade na Teologia Prática

Esse último comentário vale também para o discurso sobre a autocompreensão, a tarefa e o contexto da Teologia Prática e a maneira como ela lida com as construções da realidade. A problemática a ser discutida pode ser resumida na seguinte pergunta: a Teologia Prática pode ser definida – num sentido mais amplo e tomando o construtivismo por base – como uma teoria crítica da práxis religiosa na sociedade (Gert Otto), uma disciplina relacionada com a filosofia da religião, a ciência da religião e a sociologia da religião, ou ela deve ser compreendida como teoria da hermenêutica e da comunicação da práxis cristã, tendo como ponto de referência social as igrejas e suas diversas confessionalidades, e a teologia enquanto ciência da explanação interpretativa da tradição judaico-cristã como sua disciplina de referência? A resposta dada pelo(a) teólogo(a) prático(a) dependerá do contexto social em que ele(a) situar a teologia como ciência e da maneira em que ele(a) avaliar a realidade religiosa como objeto de estudo da teologia. O construtivismo coloca o sujeito e a orientação religiosa individual no centro das atenções. No entanto, ele

também remete à construção da realidade pela sociedade (Berger/Luckmann) e, assim, ao caráter social dos construtos individuais, os quais se acoplam a comunidades linguísticas e comunidades sociais, participam de ambientes, culturas e subculturas, mas continuam sendo parte da religião como dimensão da vida pública da sociedade. Uma “teologia prática pública”, praticada há alguns anos por teólogos liberais nos EUA, orienta-se pela práxis religiosa como parte da vida pública. O pano de fundo é a “religião civil” norte-americana, que sempre está associada a determinadas interpretações do cristianismo e considera seus valores como normativos. A “teologia prática pública” ou a “teologia pastoral pública” recebe a incumbência de realizar a desconstrução crítica e a construção social das interpretações públicas da religião. Seu ponto de referência social é a sociedade em geral, não mais, ou somente em segundo plano, uma determinada igreja ou confissão.

A questão é decidir de maneira fundamentada se em uma sociedade pós-moderna a práxis religiosa dos sujeitos deve tornar-se objeto de reflexão teológica primordialmente como construtos individuais, ou se essa práxis religiosa, mesmo como “colcha de retalhos” religiosa individual e ante uma pluralização dos contextos religiosos, continua sendo genuinamente comunitária. Quanto ao último ponto, penso que ele se aplica também no caso de uma segmentação social da paisagem religiosa. As orientações religiosas individuais precisam necessariamente ser conectáveis, tanto linguística quanto socialmente. Elas permanecem vinculadas a denominações religiosas nas quais elas são transmitidas, articuladas e modificadas. Como tal elas participam da vida pública e nela atuam, por exemplo, no ensino religioso confessional, no trabalho da diaconia da igreja ou em publicações cristãs, todas elas expressões do cristianismo público, conforme D. Rössler. Permanece em aberto ainda a questão se a Teologia Prática deve ocupar-se além disso da religião como construto social e componente da vida pública, que constrói valores, atitudes e posturas. Nas abordagens de Teologia Prática orientada pelo construtivismo que apresentamos, nota-se a tendência para definir a religião do sujeito, e assim a pluralidade religiosa da sociedade, de antemão como objeto de estudo.

Devido ao *locus* da Teologia Prática na Alemanha, onde ela está situada nas universidades públicas, pode-se argumentar plausivelmente que seu escopo abrange a vida pública em geral, indo além das expressões sociais concretas da prática religiosa nas igrejas e nas confissões, e que ela tem como atribuição a reflexão crítica da práxis religiosa na sociedade. Em sua notável e importante dissertação sobre a relevância teológica das abordagens construtivistas (radicais), Andreas Klein posiciona-se criticamente a respeito da proposta de I. U. Dalferth, que concebe a teologia como “ciência da orientação” e como “método prático [...] para lidar de maneira competente com os campos de experiência e trabalho da fé cristã”³⁶, comentando que a teologia situada em faculdades e universidades

³⁶ KLEIN, Andreas. „Die Wahrheit ist irgendwo da drinnen...?“: Zur theologischen Relevanz (radikal-) konstruktivistischer Ansätze unter besonderer Berücksichtigung neurobiologischer Fragestellungen. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2003. p. 419.

públicas “entende-se a si mesmo como sistema científico teórico autorreferente e auto-organizado, com “acoplamentos estruturais”, ou em resumo: como sistema de observação de segunda ordem”³⁷. Ao contrário de Dalferth, que sustenta que a teologia, “como reflexão interior da vida na fé cristã, deriva suas premissas básicas [...] da autocompreensão historicamente convencionada da fé cristã a respeito de seu fundamento e caráter”, e que essa compreensão “não é construída ou inventada” pela teologia, mas, “previamente determinada pela confissão, doutrina e culto das igrejas de forma histórica e objetivamente complexa”, Klein salienta o caráter construtivo do escopo da teologia. A “autocompreensão da fé cristã” é constituída antecipadamente através de uma operação de observação seletiva, normativo-construtiva, assim como o fazem também outras ciências.³⁸ Sendo assim, a teologia refere-se, em primeiro lugar, ao contexto geral do conhecimento, e não ao da igreja. A igreja ou uma expressão eclesial específica da tradição cristã faz parte do quadro de referência da teologia, sendo que esse atua em relação à teologia na posição de observador crítico. Conforme Klein, ao contrário do membro praticante de uma igreja, não se pode pressupor que o teólogo como observador de segunda ordem compartilhe as ideias religiosas por ele observadas, e que também as pratique. Mesmo assim ele pode desempenhar sua função construtivo-crítica de orientação à igreja. Esse distanciamento crítico entre o teólogo prático e o objeto que a Teologia Prática observa, a igreja, a manifestação concreta da vida na fé ou da práxis cristã na sociedade, pode comprometer a receptividade das reflexões e discursos prático-teológicos na igreja e na diaconia. Se é possível observar uma tendência por parte da Teologia Prática para definir cada vez mais seu escopo de estudo como a pluralidade da vida e da prática religiosa, podemos questionar até que ponto novas formas de práxis religiosa e novas configurações sociais da religião não estariam sendo (re)construídas, isto é, compreendidas após uma análise criteriosa, mas, em vez disso, estariam sendo construídas e, portanto, previamente concebidas para fins de legitimação científica. Indícios nesse sentido poderiam ser encontrados em uma pedagogia da religião que fundamenta o ensino religioso nas escolas públicas, em primeiro lugar, pelo prisma da sociologia e da ciência da religião e que, assim, estaria preparando o caminho para o ensino de uma “religião” genérica, não-denominacional, ou então em uma poimênica geralmente entendida como “cuidado espiritual” e que nivela as diferenças entre as religiões e denominações. Se do ponto de vista construtivista a perspectiva do observador constitui a realidade, a questão do *locus* religioso do observador teológico no contexto da igreja, bem como o foco da reflexão prático-teológica sobre a práxis cristã na sociedade deveriam ser reconsiderados.

³⁷ KLEIN, 2003, p. 420.

³⁸ KLEIN, 2003, p. 422.