



## REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA TEOLOGIA\*

REFLECTIONS ABOUT EDUCATION IN THEOLOGY

José Rogério Rigo<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objeto de reflexão o fazer educacional na teologia. Sua abordagem, contudo, é realizada a partir do resgate histórico do pensamento ocidental, enquanto paradigmas de conhecimentos e, por consequência, de fundamentação educacional. Ao mesmo tempo que o artigo faz o esforço de compreender o que historicamente foi constituído, procura pensar o processo educacional em teologia a partir do paradigma da intersubjetividade, destituído das grandes metarrativas.

**Palavras-chave:** Teologia. Educação. Paradigmas.

**Abstract:** The present article has as object of reflection the educational doing in theology. His approach, however, is based on the historical recovery of Western thought as paradigms of knowledge and, consequently, of educational foundation. At the same time as the article makes the effort to understand what was historically constituted, it seeks to think the educational process in theology from the paradigm of intersubjectivity, devoid of the great metarratives.

**Keywords:** Theology. Education. Paradigms.

### INTRODUÇÃO

Quando nascemos, por mais que ainda não seja possível perceber logo num primeiro momento, deparamo-nos com um mundo já constituído. Diante disto, sem querer estabelecer as concernentes particularidades de cada cultura, ressaltamos a importante missão das gerações que nos precedem em conscientizar-se frente à tarefa e a responsabilidade de nos apresentar a este mesmo mundo já estabelecido, mas ao mesmo tempo em constante mutação. Nesta reflexão, empregamos no termo *tarefa* a significação relacionada à ação pedagógica, enquanto em *responsabilidade* como imperativo ético.

---

\* O artigo foi aprovado para publicação com base nas avaliações dos pareceristas *ad hoc*.

<sup>1</sup> Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Especialização em Metodologia Pastoral pela URI - Campus Santo Ângelo. Graduação em Teologia pela URI - Campus Santo Ângelo. Professor do Curso de Teologia URI-IMT. Contato: pe.rigo@hotmail.com



Deste modo, tanto a ação pedagógica como o imperativo ético estão condicionados as lutas e reivindicações populares que vieram posteriormente a vigorar como um dos elementos fundamentais na construção/instauração da República. Por meio da legislação pertinente, e sob o amparo do Estado republicano, encontram-se arrolados as diretrizes básicas para a educação, desde a formação dos currículos até a capacitação à docência, ou, desde a idade mínima até a titulação direcionada a um saber/profissão.

Participar de um saber/profissão necessariamente passa pela instituição escolar e universitária e pela atividade do magistério. Assim, o magistério tem a tarefa e a responsabilidade institucional conferida pela República, de apresentar o mundo as novas gerações e também estimular o seu aperfeiçoamento. Conforme Arendt: “cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude frente ao passado que lhe são apropriados” (2002, p. 246).

Como consequência desta responsabilidade, a tarefa de apresentar o mundo requer anterioridade em conhecimento, conferindo, por conseguinte, autoridade ao professor. Portanto, a sala de aula torna-se um lugar onde a anterioridade acaba por conferir na autoridade, destituindo este espaço da condição democrática onde há deliberação de todos sobre todas as coisas. Não obstante, a sala de aula é um espaço de tutela necessária para que se realize a especificidade do ensino, no sentido da responsabilidade e da tarefa de apresentar o mundo e posteriormente, estimular seu aperfeiçoamento.

No próximo item, apresentaremos a tarefa de apresentar o mundo, para num segundo momento, ponderar sobre a responsabilidade inerente a esta tarefa, tendo como horizonte, o aperfeiçoamento deste mesmo mundo.

## **A TAREFA DE APRESENTAR O MUNDO**

Já resinificamos tarefa como ação pedagógica, e esta, muito além de apresentar-se como um “manual de receitas”, tem que proporcionar uma séria e



profunda reflexão sobre como é o mundo e de como surge o humano, com seus consequentes reflexos na educação. Portanto, é preciso pensar na emergência do humano, como nos produzimos e como produzimos o mundo. Isto terá consequências na nossa maneira de entender a educação.

O humano, como nós assim designamos nossa condição em relação às outras espécies, surge quando um ancestral nosso decide evitar um impulso natural da condição meramente animal, quando reprime um instinto, seja ele de que espécie for. Em nossa condição meramente animal, simplesmente respondemos a nossos instintos, tal como estímulo-resposta. Mas quando a esse estímulo foi dado uma resposta diferente daquela esperada pelo instintivo, surge então nossa capacidade criativa, isto é, de nos criarmos e nos elaborarmos como espécie humana, onde decidimos pelo nosso jeito próprio de ser e, a partir daí, somos uma espécie que necessita constantemente se reinventar. Não existe um sentido posto em nossa condição de humanos, pois sempre precisamos deste ato criativo de nossa condição, assim expresso por Tugendhat: “trata-se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio” (2007, p. 188).

A partir do momento em que nos instituímos como espécie, no que diz respeito a nossa condição enquanto seres humanos, surge também a capacidade de significação da realidade através da linguagem, sendo esta, o elemento possibilitador de um mundo comum. Por isso, falar de “mundo humano” torna-se uma redundância, pois somente existe mundo para o humano; é o humano que, num ato criativo/comunicativo, significa este mundo. Poderíamos dizer em uma espécie de máxima: o que existe, existe somente porque nós damos significado. E, assim, nossa “evolução biológica é superada pela linguagem e a cultura por um novo mecanismo de transmissão, muito mais dinâmico que a transmissão genética, a qual, naturalmente, segue funcionando de base” (TUGENDHAT, 2007, p.190).

Tais questões estão incorporadas na tradição do pensamento ocidental. As primeiras reflexões acerca do humano e do mundo surgem na antiga Grécia há mais de 2.500 anos, abrindo caminho para um grande percurso filosófico que se estende



até os nossos dias. Olhando para este percurso, podemos dividi-lo em três grandes paradigmas e suas consequências para a educação.

## **PARADIGMA GREGO OU DAS ESSÊNCIAS**

O pensamento ocidental tem suas origens na cosmologia grega, portanto, é necessário retomar como ponto de partida a filosofia grega e sua consequente cooptação pelo cristianismo que, naquelas circunstâncias, precisava de uma base racional para se auto-justificar como religião oficial tutelada pelo Império Romano (cf. VATTIMO, 2007).

Os primeiros filósofos gregos, aqueles dos quais temos conservado seus escritos, procuravam entender o mundo buscando algo que fosse a sua essência, isto é, a ideia perfeita de todas as coisas. Na filosofia grega, Marques expressa que o “pensamento busca a correspondência com o ser das coisas e se manifesta no discurso como realidade autônoma radicada no real” (1993, p. 23).

A partir do exposto até agora, distinguimos duas maneiras de conhecer a realidade. A primeira corrente formada por Platão e seus discípulos, acreditava que existe uma ideia perfeita sobre todas as coisas e esta precisava ser reconhecida pelo pensamento. Para eles, vivíamos como se numa caverna, onde apenas contemplamos as sombras da realidade. Diante desta metáfora, sair da caverna significa captar a essência da realidade e não mais uma ideia ofuscada pelas sombras. A segunda corrente, formada por Aristóteles e seus discípulos, acreditavam que existe um ser imperecível, imutável e eterno em todas as coisas apesar das diferentes formas que podem adquirir na sua exterioridade.

Funda-se assim o que chamamos de tradição platônico-aristotélica ou metafísica. Existe para além da *physis* uma realidade a ser captada. Os platônicos buscavam uma ideia perfeita que precisava ser captada pela dedução e os aristotélicos acreditavam que precisavam comparar, associar e generalizar para se chegar a ideia perfeita, isto é, através da indução.

Na Idade Média, a Teologia Cristã vai se utilizar dos pensamentos destes mesmos filósofos para sua fundamentação. Primeiramente, Santo Agostinho busca



na filosofia platônica embasamento para o cristianismo, enquanto São Tomás de Aquino na filosofia de Aristóteles.

Neste paradigma, a saber: das essências, desenvolvido pela filosofia grega e pelo cristianismo da Idade Média, precisa-se de uma história que dê sentido à vida, construindo uma metanarrativa para explicar nossa condição humana, que se encontra, obviamente, fora de nós. Somos condicionados a acreditar em destino, verdade absoluta e, inclusive, servindo com facilidade para justificar a existência de um Deus transcendente.

Encontra-se neste paradigma uma “luva perfeita” para o cristianismo justificar-se diante da cultura grega, que era hegemônica na época e, conforme Marques, “os primeiros intelectuais convertidos ao cristianismo vinham da tradição cultural helênica e passavam a apelar para a Filosofia, no intento de defender, divulgar e justificar a novidade cristã” (MARQUES, 1993, p. 26).

Dessa maneira, resolve-se o problema da condição humana por um sentido já dado, ou seja, já posto. Há alguns, que por uma espécie de iluminação divina, descobrem o sentido transcendente da vida, e, como consequência, tendo a tarefa de ensinar aos demais. Sendo assim, a realidade precisa ser captada tal qual ela se apresenta em sua essência, sendo que alguns têm esta capacidade de perscrutar a realidade, descobrir seu sentido último e tutelar aos demais. Para uma melhor compreensão, reportamo-nos a Bouffleuer: “assim, o que se estabelece com esse modo de filosofar é algum tipo de tutela para aqueles que estão a vagar sem sentido. Uma tutela que concede alívio àqueles que se deparam com as necessárias escolhas implicadas no processo de auto-invenção” (2010, p.158).

A educação tem, portanto, o objetivo de fazer com que o aluno acolha e ao mesmo tempo retenha saberes tendo como metodologia a transmissão e memorização destes mesmos conteúdos, uma vez que estes já estão dados na realidade objetiva e foram anteriormente descobertos por mentes iluminadas.



## PARADIGMA DA SUBJETIVIDADE OU DA RAZÃO INSTRUMENTAL

Um contexto rico de mudanças provoca uma crise na maneira do ser humano entender sua condição. Com o advento da Modernidade, instaura-se a emergência de buscar/pensar um novo paradigma. A par disto, podemos citar um caminho que vai sendo percorrido por grandes filósofos, desde Descartes a Kant, trazendo a baila uma nova maneira de entender a realidade; não mais como um caminho posto por algo divino, isto é, fora da realidade humana. Agora, busca-se no humano e nas suas potencialidades o entendimento do mundo.

No paradigma da razão instrumental o homem torna-se o centro da compreensão da realidade, onde a racionalidade é apresentada como “máxima” para a compreensão do mundo e do sentido da vida. O conhecimento antes de partir da realidade como verdade absoluta, pressupõe uma capacidade primeira para sua compreensão, e esta, é a razão.

As consequências deste paradigma é o domínio absoluto da razão que forja o ser esclarecido que, por sua vez, é *maior e autônomo*. Ele torna-se senhor do mundo e, pela técnica produzida pela razão, acredita ter encontrado o caminho da sua realização. Desenvolvem-se as ciências como possibilidade de dominar o mundo para a felicidade do ser humano. A razão torna-se absoluta e, a partir deste pressuposto, a tarefa que foi proposta é a transformação do mundo pela técnica: razão instrumental. A verdade absoluta se encontra na razão e em suas possibilidades.

Para a educação, sua tarefa às novas gerações é adestrá-las as ciências, desenvolvendo ao máximo sua capacidade de raciocínio, tornando o homem senhor de todas as coisas em busca de sua plena realização, no qual Marques assim sintetiza: “a razão é conquista intrinsecamente individual. Para o homem esclarecido, nada poderá estar fora ou acima da razão dele” (1993, p.46).

Com o fim da Idade Média, Deus é superado pela razão instrumental. A superação indica que uma verdade absoluta foi transposta por outra. O fundamento último agora é dado pelos ditames das ciências, que possuem a última palavra em torno do sentido do humano dado pelo ideal da racionalidade que opera as ciências



técnico-instrumentais e transforma o mundo para realização e bem-estar do ser humano. Afora isto, o ideal da sociedade e da ética também é operado pelas ciências humanas que constroem leis positivas para um novo Estado que gerencia a vida de todos.

Se compararmos teleologicamente o paradigma das essências com o paradigma da subjetividade, veremos que ambos se assemelham pela pretensão metafísica: há uma verdade absoluta a ser trilhada pelo ser humano. Com relação a esta diferença paradigmática, assim se expressa Bouffleuer: “a diferença é que os modernos assumem como referência já não mais o ser desde sempre existente, mas o sujeito autônomo, capaz de definir por si mesmo as metas de realização do conhecimento e de ampliação de seus domínios” (2010, p. 159).

Dentro deste contexto, a educação toma para si o caráter de potencializar o indivíduo para o uso da razão instrumental, exigindo o aprendizado de uma técnica específica e aperfeiçoada, que sobrevalorize as especialidades. A teoria, portanto, assume caráter primordial, onde a educação maximiza a razão em função de conceitos e técnicas pré-definidas. Há uma infinidade de saberes que as ciências possibilitam, e diante disso, resta para o sujeito moderno especializar-se em um determinado campo do conhecimento.

As ciências humanas, marcadas pela construção positivista oriundas da razão instrumental, desenvolvem visões críticas da sociedade, como por exemplo, o marxismo e o liberalismo, que através da pretensão da exatidão das ciências supõem deter um caminho seguro para o progresso da humanidade. As experiências históricas posteriores mostraram/mostram a extrema crueldade produzida por este pensamento. Segundo Vattimo, a revolução heideggeriana é motivada também por um caráter ético “mais do que teórico, e que rejeitam a metafísica – o pensamento do ser como presença e objetividade – na medida em que a veem como pensamento violento” (1999, p. 50).

Neste paradigma, a educação novamente tem um sentido previamente estabelecido, onde o educador assume a condição de vanguarda, tendo como base diagnósticos e prognósticos elaborados a partir uma razão esclarecida que projeta a produção das novas gerações.



## PARADIGMA DA INTERSUBJETIVIDADE OU DA AÇÃO COMUNICATIVA

A Primeira e Segunda Guerras e o conseqüente redesenhar do mapa terrestre, as grandes descobertas científicas, desde a Teoria da Relatividade até a Psicanálise, mas especialmente os níveis da crueldade humana desenvolvida nos campos de concentração da Segunda Guerra nos levaram a repensar sobre nossa condição humana e especialmente toda nossa tradição metafísica.

Sempre que pensamos em um sentido posto para a condição humana criamos metanarrativas e nos arrogamos à possibilidade de tutela dos outros. Seja o sentido posto pelo paradigma das essências, seja o sentido posto pela razão instrumental, ambos nos levaram a pensamentos totalitaristas e chegamos ao que era aparentemente inimaginável para a humanidade: o extermínio do homem pelo próprio homem por causa de histórias, que criamos, sobre a felicidade da humanidade.

Esta crise fez com que redescobrissemos nossa vocação de contadores de histórias para encontrarmos algum sentido para uma vida sem sentido absoluto. Redescobrimo-nos como espécie que se cria e constantemente se re-cria e que para isto precisa constantemente significar o mundo através da linguagem.

Todas as coisas fazem sentido para nós porque de comum acordo assim designamos, assim pré-definimos através da nossa possibilidade de nomearmos as coisas e dar sentido a elas onde assumimos o

pressuposto de que a vida humana e a sociedade não possuem algo como um sentido “posto”, mas tão-somente “proposto”. Assume-se aí, com toda a radicalidade, a ausência de fundamentos últimos que deveriam ser encontrados, bem como sentidos a serem buscados para além daqueles que nós mesmos somos capazes de estabelecer (BOUFLEUER, 2010, p. 163).

Chegamos agora ao que chamamos de *virada linguística*, rica em reflexões, como por exemplo, a Teoria da Ação Comunicativa, onde Habermas propõe “uma reconstrução crítica da modernidade consciente de suas patologias, mas que não abandone o projeto do iluminismo” (MARQUES, 1993, p. 83), ou seja, que os grandes pensadores da modernidade sejam vistos como portadores de importantes



contribuições, superando assim, uma razão subjetivista e individualista através da conciliação das perspectivas de todos os envolvidos.

A racionalidade passa de cognitivo-instrumental para comunicativa, agora, o conhecimento não está mais fundamentado na relação sujeito – objeto, “mas na relação intersubjetiva que assumem atores sociais capazes de fala-ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo” (MARQUES, 1993, p.86).

O agir comunicativo, portanto, não é uma busca de argumentações fortes que se sobreponham a argumentações menos plausíveis, não é através do convencimento e nem da persuasão, mas na busca de um entendimento novo e, também não é a unificação de diferentes pontos de vista, “mas reconstrução coletiva de um consenso, que não seria verdadeiro se não significasse o assentimento de cada um” (MARQUES, 1993, p. 99). Diante disto cabe aos educadores

contar bem a nossa história, as experiências que tivemos e as percepções que estamos tendo. É isso que podemos fazer pelas novas gerações. Nosso testemunho passa a ser fundamental para o projeto que essas gerações empunharão. A possível emancipação, maioria ou autonomia não é algo que projetamos com parâmetros nossos (de educadores) para as novas gerações. Esses sentidos de formação só são alcançáveis através do entendimento da dinâmica do mundo na qual essas gerações são inseridas (BOUFLEUER, 2010, p. 165).

Assim, a educação exige do professor superar as expectativas de que a aprendizagem transforme o aluno em seu reflexo e este, por sua vez, se sente entusiasmado a manifestar sua aprendizagem a partir da significação dela em sua vida, no contexto de suas referências e experiências.

## IMPERATIVOS ÉTICOS DA EDUCAÇÃO

Percebemos, através dos paradigmas, a tarefa da educação que nos é proposta, resta agora pensarmos nas responsabilidades a que disto advém. Responsabilidade que tratamos como imperativo ético e que podemos descrevê-los em quatro, tomando como referência o paradigma da intersubjetividade que se nos apresenta o que possui maior razoabilidade na atualidade.

O primeiro é entusiasmar-se com o mundo e apresentá-lo em sua face mais positiva e, como nos diz Arendt (2002, p. 247), na educação encontramos “o ponto



em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e que se alguém se recusar a assumir responsabilmente o mundo jamais deveria educar crianças (ARENDR, 2002, p. 239).

Continuando com nossos imperativos éticos, percebemos que a educação tem a tarefa de apresentar o mundo, mas isto deve ser feito mediante o acesso as razões de nossa construção do mundo. Justificar o que estamos apresentando como algo de ser digno de ser aprendido. E, isto necessariamente precisa de qualificação e conforme Arendt, esta “consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assente na responsabilidade que ele assume por este mundo” (2002, p. 239) e aí encontramos o quarto imperativo ético que é o testemunho pessoal, na responsabilidade que se assume pelo mundo onde aquilo que é ensinado é também vivenciado pelo educador, sua vida é eco de seu ensinamento.

Por último, a educação deve apresentar o mundo como proposição, ou seja, em sua abertura fundamental ao novo, “o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado” (ARENDR, 2002, p. 243), por isso esse mundo e nossas verdades acerca dele são frágeis e desta forma deve ser tratada nossas pretensões de verdade. Por isso a educação tem ao mesmo tempo um caráter conservador, para não abandonarmos as novas gerações a sua própria sorte, mas também de abertura, onde não podemos “arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista, para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDR, 2002, p. 247).

## **A DOCÊNCIA NA TEOLOGIA**

Após analisarmos a tarefa e a responsabilidade da educação na atualidade, cabe-nos perguntar: como, diante do exposto, deve ser a atuação na docência da Teologia? Depois de percebermos esta problemática que vem sendo advertida por teólogos da atualidade, entre eles Segundo (2000) e Moltmann (2000),



apresentaremos as reflexões de Vattimo sobre a emergência do religioso e a possibilidade de uma nova proposta acenada por Gargani (2004).

Para Segundo (2000), é visível a intencionalidade de abrir uma discussão pluralista em torno da construção e desenvolvimento da educação e da cultura dos povos, em que a participação de todos possa multiplicar os fatores de compreensão do mundo. Este autor também chama a atenção para o fato de que no choque entre ciência e fé talvez a revelação tenha perdido seu próprio sentido revelador, não tendo nada a dizer e a contribuir para o sentido da existência humana. É preciso, no entanto, que ciência e fé, ou ciência e Teologia, possam ser saberes complementares e entrelaçados, urdidos como fios que formam um único tecido ou, em outras palavras, é cogente entender a Teologia como ciência essencialmente transdisciplinar.

O teólogo protestante Jürgen Moltmann soma-se à parcela de intelectuais que acredita na necessidade de novos pressupostos filosóficos para Teologia. Moltmann, inclusive, descreve como a Trindade foi sendo desenvolvida cronologicamente em diferentes tradições filosóficas e que, somente numa confrontação crítica com as mesmas, é que poderemos obter uma reformulação da Teologia e, esta análise, ele desenvolve através do dogma trinitário:

Uma volta à antiga *trindade da substância* é de fato impossível, porque, com a passagem para os tempos modernos, um retorno à cosmologia do antigo *pensamento do ser* já não encontra mais sustentação. A manutenção da *trindade do sujeito*, mais recentemente, também já não faz mais sentido, porque o *pensamento subjetivo* moderno perde cada vez mais seu vigor e significação. O pensamento antropocêntrico cede passo às teorias novas e relativistas do mundo, o comportamento antropocêntrico dá lugar a um comportamento mais social. [...] O mundo das crescentes interdependências já não pode mais ser compreendido como o “meu mundo privado”. O apelo à pura subjetividade é hoje em dia interpretado como tendência à fuga do mundo (2000, p. 32-33).

Tanto o diálogo fé e razão, como também, as “teorias novas e relativistas do mundo” (MOLTMANN, 2000, p. 33), podem ser enfrentadas dentro de uma perspectiva oferecida pelo filósofo Gianni Vattimo (2006), através do que ele designa como *pensamento fraco*, isto é, uma filosofia que prime por uma hermenêutica que tenha fundamentação niilista nietzschiana e crítica a uma ontologia metafísica no estilo heideggeriano, ou seja, vivemos na época do final da ontologia metafísica,



uma vez que esta “não pode ser superada, *überwunden*, mas somente aceita e retomada, *verwunden*, a filosofia transforma-se em pensamento fraco” (RORTY; VATTIMO, 2006, p. 25), isto significa “uma ideia do pensamento mais consciente de seus limites, que abandona as pretensões das grandes visões metafísicas globalizantes, etc.; mas, sobretudo uma teoria do debilitamento como traço constitutivo do ser na época do fim da metafísica” (VATTIMO, 1998, p.25).

Este *pensamento fraco* nos ensina que interrogar sobre a natureza de Deus se torna inútil em virtude do debilitamento de nossa razão, onde: “Não nos é dito que Deus não existe, mas tão-somente que não é claro o significado de afirmar ou negar sua existência” (RORTY; VATTIMO, 2006, p. 33) e, assim já não há mais a necessidade de embates entre fé e razão e se Deus está morto, na visão nietzschiana, “não é tanto, ou principalmente, uma afirmação de ateísmo, como se ele estivesse dizendo: Deus não existe [...] pois do contrário a pretensa verdade absoluta que esta encerraria ainda valeria para ele como um princípio metafísico, como uma estrutura verdadeira do real que teria a mesma função do Deus da metafísica tradicional” (VATTIMO, 2002, p. 9).

O discurso metafísico abre espaço para visões totalitaristas e esta é a preocupação apresentada por Aldo Gargani (2004) quando apresenta a necessidade do discurso teológico abandonar qualquer pretensão transcendente. Esta pretensão de muitas correntes teológica da atualidade, segundo este autor, contém uma ideia de “apologética que está contaminada pelo modelo iluminista e racionalista que assume a legalidade científica a ser confrontada com os fatos da natureza. Mas, justamente, Deus não é uma hipótese científica” (p.137).

A Teologia, para Gargani (2004), deve ser imanente, deve “reconhecer no discurso religioso uma perspectiva hermenêutica por meio da qual devemos olhar para a vida” (p. 128). A hermenêutica como paradigma do ensino teológico imanente aniquila as pretensões metafísicas e é o

que transmite uma relação diferente com o mal, que não o exorciza e que não tenta anunciar a sua eliminação, mas se lhe aproxima, atravessa-o e reconhece-o como um fator que nos é próximo, assim como o nosso próximo, e que cresce o princípio de responsabilidade, pois é justamente ao achar que ele se distanciou do mal, da dor e da injustiça que o homem corre o perigo máximo de cometer a maior violência (GARGANI, 2004, p. 137).



A partir desta perspectiva derrubam-se visões dicotômicas da realidade, como por exemplo, humanidade e divindade, “para nos engajarmos no jogo mais alto e mais fecundo de suas afinidades e diferenças” (p.128) e estas não são abismos insuperáveis do discurso. Também não significa abandonar a tradição, mas ao contrário “trata-se da recuperação dos signos da tradição religiosa que ainda não foram pensados exaustivamente” (p. 128-129) como que recuperássemos os signos e anúncios imanentes à historicidade de uma tradição religiosa. Quando desativadas as cargas metafísicas do discurso teológico “os objetos da tradição religiosa tornam-se *figuras para uma perspectiva de interpretação da vida*” (p.129).

O discurso que emerge a partir de uma perspectiva da transcendência teológica surge justamente das nossas figuras e de nossas experiências, e se não fosse assim nem poderiam ser mencionadas. Recolocar este discurso na sua condição de abertura, reconhecer que é produto da narrativa humana e tornar a teologia imanente apresenta-se como “um paradigma que torna extraordinários os objetos e as situações da nossa vida ao elevá-los ao nível de uma força simbólica extraordinária” (GARGANI, 2004, p. 129).

## CONCLUSÃO

O ensino em Teologia foi aqui proposto através do paradigma da intersubjetividade pela dimensão ético-político que ele encerra. Nesta perspectiva, a História da Salvação apresenta-se como história da salvação, passando de metanarrativa à narrativa. Somos uma espécie que se autoinventa e que necessita criar histórias para dar sentido à vida, mas estas histórias são produtos de nossa criação. O perigo se apresenta quando conferimos a essas histórias, a essas narrativas, uma dimensão metafísica, “porque seja qual for a história que nos contam, afinal é de nós que nos fala.” (GARGANI, 2004, p. 137).

A dor, o sofrimento, o mal não podem adquirir um caráter teológico metafísico porque adquirem um caráter de teodiceia e se tornam um projeto ético político totalitarista. Ambos, o bem e o mal, nesse embate são portadores de verdades absolutas e precisam ser defendidos ferrenhamente. Há um projeto de felicidade, de



salvação e um projeto de perdição, de maldade suprema e os seres humanos precisam, nesta ótica, evidentemente de salvação e alguém iluminado, um determinado método ou uma instituição portadora desta capacidade deve se arrogar a tal tarefa. Nesta tarefa de antemão sabe-se em que consiste a salvação e a perdição, onde os meios justificam os fins.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOUFLEUER, José Pedro. Por uma educação cujo único propósito seja “contar o mundo” às novas gerações. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETI, Elisete M.; ROSSATO, Noeli Dutra (Orgs.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 155-167.

GARGANI, Aldo. A experiência religiosa como evento e interpretação. In: DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (Orgs.). *A religião*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004, p. 125-150.

\_\_\_\_\_. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARQUES, Mario O. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MOLTMANN, Jürgen. *Trindade e reino de Deus*. Petrópolis: Vozes, 2000.

RORTY, Richard; VATTIMO, Gianni. *O futuro da religião*. Ipiranga: Vida e Consciência, 2006.

SEGUNDO, Juan Luis. *O dogma que liberta*. São Paulo: Paulinas, 2000.

TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como filosofia primeira. In: POMMER, Arnildo; FRAGA, Paulo Denisar; SCHNEIDER, Paulo Rudi (Orgs.). *Filosofia e crítica: Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da UNIJUÍ*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007, p. 183-200.

VATTIMO, Gianni. *Acreditar em acreditar*. Lisboa: Relógio D' Água, 1998.

\_\_\_\_\_. *Depois da cristandade*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_\_. *Para além da interpretação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.