

**LOGOS E RHEMA NA  
EDUCAÇÃO CRISTÃ:  
CONTRIBUIÇÕES  
HERMENÊUTICAS PARA  
COMPREENDER A PRÁXIS  
EDUCATIVA DA ESCOLA  
DOMINICAL**

**LOGOS AND RHEMA IN CHRISTIAN EDUCATION: HERMENEUTIC  
CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND THE EDUCATIONAL PRAXIS OF  
SUNDAY SCHOOL**

Ciências Humanas • 27/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792987718](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792987718)

---

Klyvia Larissa de Andrade Silva Vieira

---

## RESUMO

Este artigo discute as categorias *logos* e *rhema* no campo da educação cristã, buscando compreender suas possibilidades hermenêuticas e epistemológicas para a análise da práxis educativa desenvolvida em espaços não escolares, com atenção particular à Escola Dominical. Partimos do reconhecimento de que a linguagem da fé não constitui apenas um repertório confessional, mas também um campo de produção, interpretação, transmissão e ressignificação de conhecimentos. O estudo assume abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, articulando contribuições da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e da hermenêutica de Paul Ricoeur às reflexões de Paulo Freire sobre diálogo, práxis e formação humana. O percurso também mobiliza autores da educação cristã e da pedagogia social para discutir a historicidade do ensino religioso comunitário. Argumentamos que *logos* e *rhema* não devem ser tratados como conceitos rigidamente opostos, nem como categorias equivalentes a uma divisão simplista entre palavra escrita e palavra falada. No campo bíblico, os termos apresentam usos semânticos diversos; no campo educacional, podem ser interpretados como categorias de mediação entre texto, tradição, experiência, interpretação e ação. A análise histórica da educação cristã e do surgimento da Escola Dominical evidencia que o ensino da fé se desenvolveu por meio de práticas de leitura, memória, oralidade, formação comunitária e intervenção social. Concluímos, assim, que a articulação entre *logos*, *rhema*, hermenêutica e práxis possibilita compreender a Escola Dominical como espaço educativo no qual a interpretação da tradição pode produzir processos formativos e ações concretas no mundo, sem reduzir a experiência religiosa a mera transmissão doutrinária.

**Palavras-chave:** Logos; Rhema; Educação cristã; Hermenêutica; Práxis; Escola Dominical; Pedagogia social.

## ABSTRACT

This article discusses the categories *logos* and *rhema* in Christian education, seeking to understand their hermeneutical and epistemological possibilities for analyzing educational praxis in non-school settings, particularly Sunday School. It assumes that the language of faith is not merely a confessional repertoire, but also a field for producing, interpreting, transmitting and resignifying knowledge. The study adopts a qualitative, theoretical-bibliographical and documentary approach, articulating Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics and Paul Ricoeur's hermeneutics with Paulo Freire's reflections on dialogue, praxis and human formation. Contributions from Christian education and social pedagogy are also mobilized to discuss the historicity of community-based religious teaching. The article argues that *logos* and *rhema* should not be treated as rigidly opposed concepts, nor as equivalent to a simplistic division between written and spoken word. In biblical usage, the terms have different semantic ranges; in educational terms, they can be interpreted as categories of mediation among text, tradition, experience, interpretation and action. The historical analysis of Christian education and the emergence of Sunday School shows that faith teaching has developed through reading, memory, orality, community formation and social intervention. The article concludes that the articulation among *logos*, *rhema*, hermeneutics and praxis helps understand Sunday School as an educational space in which interpretation of tradition can generate formative processes and concrete actions in the world, without reducing religious experience to mere doctrinal transmission.

**Keywords:** Logos; Rhema; Christian education; Hermeneutics; Praxis; Sunday School; Social pedagogy.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação cristã constitui um campo de práticas, saberes, narrativas e experiências formativas que atravessa diferentes tempos históricos e espaços sociais. Antes mesmo da constituição moderna da escola como instituição especializada, comunidades religiosas já produziam formas sistemáticas de ensinar, memorizar, interpretar e transmitir suas tradições. No cristianismo, esse movimento pode ser observado nas experiências educativas presentes nas comunidades bíblicas, na catequese dos primeiros séculos, nas iniciativas de formação da tradição cristã, nos movimentos de Reforma e, posteriormente, na institucionalização de diferentes modelos de educação cristã. A Escola Dominical situa-se nesse percurso como uma experiência educativa que ultrapassa a dimensão do culto e da transmissão de informações religiosas, envolvendo currículo, sujeitos, métodos, relações, valores, memória e participação comunitária.

É nesse horizonte que este artigo propõe uma aproximação entre dois termos recorrentes no vocabulário neotestamentário e no discurso cristão contemporâneo: *logos* e *rhema*. Em muitas comunidades, tais palavras passaram a ser empregadas como categorias teológicas para diferenciar, por exemplo, a Palavra de Deus em sua dimensão mais ampla e a palavra aplicada de modo particular à experiência da pessoa. Entretanto, uma análise acadêmica exige cautela. Os termos gregos λόγος (*logos*) e ῥῆμα (*rhema*) possuem campos semânticos que não autorizam uma oposição absoluta entre “palavra escrita” e “palavra falada”. Seu significado depende dos contextos linguísticos, literários e teológicos em que aparecem. Assim, o interesse deste estudo não é confirmar uma definição doutrinária previamente estabelecida, mas investigar o que a relação entre essas categorias pode oferecer à reflexão sobre interpretação, formação e ação educativa.

A pergunta que orienta o artigo é: de que modo *logos* e *rhema* podem ser compreendidos como categorias hermenêuticas e epistemológicas para analisar a práxis educativa da Escola Dominical? O objetivo geral consiste em analisar as possibilidades de articulação entre *logos*, *rhema*, hermenêutica e práxis na compreensão da educação cristã desenvolvida na Escola Dominical. Como objetivos específicos, buscamos: a) contextualizar historicamente a constituição do ensino cristão e da Escola Dominical; b) discutir os sentidos de *logos* e *rhema* e sua relação com processos de interpretação e produção de conhecimento; e c) analisar as contribuições da hermenêutica e da práxis para compreender a Escola Dominical como espaço educativo e social.

O estudo parte de uma perspectiva qualitativa e assume caráter teórico-bibliográfico e documental. O percurso dialoga principalmente com Gadamer (2008), Ricoeur (1976, 1986, 1990), Freire (1987, 1996), Groome (1980), Gohn (2010) e autores da história da educação cristã. A Bíblia é considerada fonte primária da tradição investigada, mas sua utilização acadêmica ocorre em diálogo com estudos de linguagem, hermenêutica, história e educação. Essa escolha evita tanto a redução da pesquisa a uma leitura devocional quanto a retirada da dimensão religiosa do objeto, permitindo compreender a educação cristã a partir de sua própria linguagem e, simultaneamente, submetê-la aos procedimentos de análise próprios da pesquisa acadêmica.

A tese desenvolvida é que *logos* e *rhema* podem ser produtivos como categorias de mediação quando compreendidos não como uma dicotomia rígida, mas como elementos que permitem pensar a passagem entre texto, tradição, interpretação, experiência e ação. Essa passagem é particularmente importante para uma

investigação situada na Teologia da Educação, pois o ensino cristão não se realiza somente quando um conteúdo é transmitido. Ele envolve sujeitos que interpretam, relacionam o texto com suas experiências, dialogam com uma comunidade, produzem sentidos e orientam suas ações a partir do que compreenderam. Nesse ponto, a hermenêutica de Ricoeur e Gadamer e a concepção freireana de práxis oferecem instrumentos para aprofundar a reflexão.

## **2. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO CRISTÃ**

Discutir educação cristã como objeto de pesquisa implica reconhecer que os processos formativos vinculados à religião também produzem conhecimentos, memórias, identidades, interpretações e práticas. A epistemologia, entendida como reflexão sobre as condições de produção, validade, limites e organização do conhecimento, permite perguntar não apenas “o que se ensina”, mas “como determinado conhecimento é constituído, legitimado, interpretado e colocado em circulação”. Em espaços religiosos, essa questão envolve textos sagrados, tradições, autoridades, experiências comunitárias, testemunhos, práticas pedagógicas e processos de transmissão.

A modernidade científica produziu uma forte valorização da racionalidade metódica e de critérios de objetivação. A crítica contemporânea, entretanto, mostrou que diferentes objetos exigem diferentes formas de aproximação. Em fenômenos históricos, culturais, educacionais e religiosos, o sujeito não pode ser completamente retirado da interpretação. Gamboa (2012) ressalta que os métodos de pesquisa se relacionam a pressupostos epistemológicos, enquanto Minayo (2014) destaca a especificidade

das Ciências Sociais na investigação de significados, relações e experiências humanas. Dessa perspectiva, investigar educação cristã requer considerar a historicidade e a linguagem dos sujeitos e das instituições.

A hermenêutica oferece uma contribuição decisiva porque desloca a pergunta do simples “o que o texto diz?” para questões relacionadas às condições de compreensão, aos horizontes históricos, às mediações linguísticas e aos efeitos da interpretação. Gadamer (2008) compreende a compreensão como acontecimento histórico e linguístico, no qual intérprete e tradição se encontram. Ricoeur (1976) acrescenta a importância da linguagem e da interpretação dos símbolos e textos, enquanto sua hermenêutica crítica permite articular compreensão e explicação, interpretação e distanciamento.

Essa perspectiva é especialmente relevante para a educação cristã. O ensino bíblico não ocorre em um vazio histórico. Cada professor lê a tradição a partir de perguntas, experiências, conhecimentos prévios e pertencimentos comunitários. Cada estudante também participa do processo interpretativo. Portanto, a prática educativa envolve uma circularidade entre tradição e experiência, texto e contexto, compreensão e ação. Essa circularidade não significa relativizar qualquer sentido possível, mas reconhecer que a compreensão é historicamente situada e precisa ser construída mediante diálogo, argumentação e responsabilidade interpretativa.

### **3. LOGOS E RHEMA: DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS E HERMENÊUTICAS**

A palavra *logos* apresenta ampla presença na língua grega e no Novo Testamento. Pode designar palavra, discurso, mensagem,

relato, razão ou conteúdo discursivo, entre outros sentidos dependentes do contexto. Em João 1,1, o termo adquire densidade teológica singular: “No princípio era o *Logos*”. Nesse texto, a Palavra não aparece apenas como informação, mas como categoria cristológica associada à criação, à vida e à revelação. Em outros contextos neotestamentários, *logos* assume sentidos discursivos e comunicativos mais próximos do uso comum da linguagem.

*Rhema* também apresenta campo semântico amplo. Pode referir-se a palavra, declaração, fala, coisa dita ou enunciado. Em Romanos 10,17, Paulo emprega *rhema* ao tratar da relação entre ouvir e fé; em Efésios 6,17, aparece na expressão “*rhema* de Deus”. Esses usos não permitem estabelecer, de maneira automática, que *rhema* seja sempre uma palavra individualmente revelada e *logos* seja sempre a totalidade da Bíblia. A distinção rígida encontrada em determinados discursos contemporâneos pertence mais a construções teológicas posteriores do que a uma regra semântica universal do grego neotestamentário.

Essa observação não diminui a relevância teológica das categorias. Ao contrário, permite tratá-las com maior rigor. Se *logos* e *rhema* possuem campos de significação variados, eles podem ser investigados como categorias de linguagem e de interpretação. *Logos* pode remeter, em determinados contextos, à Palavra, ao discurso, à mensagem e ao sentido articulado; *rhema* pode remeter à palavra enunciada, ao dizer, ao acontecimento discursivo e àquilo que é pronunciado em uma situação concreta. A relação entre ambos, portanto, oferece uma chave para pensar a passagem do texto e da tradição para a experiência interpretativa.

No campo da educação, essa passagem é fundamental. Não basta que exista um texto curricular ou uma tradição pedagógica; é necessário que essa tradição seja lida, discutida, apropriada e relacionada às experiências dos sujeitos. Do mesmo modo, uma palavra pronunciada em uma aula não se torna automaticamente conhecimento formativo. Ela precisa ser interpretada, confrontada com outras compreensões, contextualizada e, em determinadas situações, transformada em ação. *Logos* e *rhema* podem, assim, ser pensados como categorias de um movimento hermenêutico entre permanência e acontecimento, tradição e experiência, texto e discurso.

A contribuição de Ricoeur torna-se importante nesse ponto. Para o autor, o texto ganha autonomia em relação à intenção original do autor e abre um campo de possibilidades interpretativas. A leitura produz uma apropriação crítica: o leitor não simplesmente repete o texto, mas entra em relação com o mundo que o texto projeta. Na educação cristã, essa perspectiva permite compreender a leitura bíblica como acontecimento formativo. O texto recebido pela tradição encontra sujeitos concretos, produz perguntas e pode reorganizar a compreensão que esses sujeitos têm de si mesmos, dos outros e do mundo.

#### **4. DA EDUCAÇÃO BÍBLICA À ESCOLA DOMINICAL: UMA HISTORICIDADE DO ENSINO CRISTÃO**

A educação cristã possui raízes na tradição bíblica de transmissão da memória e da experiência de fé. No Antigo Testamento, a formação ocorre em diferentes espaços e relações: família, comunidade, celebrações, narrativas, práticas e transmissão intergeracional. Textos como Deuteronômio 6,4-9 associam a transmissão da fé à vida

cotidiana, indicando que ensinar não se restringia a uma aula formal. Em Deuteronômio 31,12-13, a assembleia comunitária aparece como espaço de escuta e aprendizagem. A educação, portanto, está vinculada à memória coletiva e à formação para a vida comunitária.

Nos Evangelhos, Jesus aparece frequentemente em situação de ensino. Ele ensina em sinagogas, casas, espaços públicos, junto aos discípulos e em contato com diferentes grupos sociais. Seu ensino utiliza narrativas, perguntas, parábolas, imagens, diálogos, confrontos e situações concretas. Essa diversidade metodológica é significativa para a Teologia da Educação porque demonstra que ensinar envolve mais do que exposição de conteúdos: envolve relação, interpretação, experiência e transformação da compreensão.

As primeiras comunidades cristãs mantiveram a preocupação com ensino e transmissão. Atos 2,42 descreve a perseverança na doutrina dos apóstolos, na comunhão, no partir do pão e nas orações. A formação cristã, portanto, articulava conteúdo, convivência, prática e espiritualidade. Na patrística, o ensino assumiu formas catequéticas e sistemáticas. Autores como Agostinho refletiram sobre a tarefa do mestre, a linguagem, a aprendizagem e a formação moral. Ao longo da história, a educação cristã foi se modificando conforme as condições sociais e culturais.

A Reforma Protestante intensificou a valorização da leitura das Escrituras e da instrução religiosa. Lutero, Melanchthon e Calvino, embora em contextos distintos, participaram de projetos nos quais alfabetização, catequese, formação doutrinária e organização institucional se relacionavam. A ênfase na leitura e no ensino contribuiu para ampliar a centralidade da educação no

protestantismo, ainda que os projetos reformadores apresentassem diferenças teológicas e políticas importantes.

No século XVIII, em meio às transformações sociais da Inglaterra industrial, a experiência associada a Robert Raikes tornou-se marco da história da Escola Dominical. O movimento iniciado em Gloucester em 1780 buscava atender crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, combinando alfabetização, leitura e formação religiosa. A experiência se expandiu e passou a constituir uma das principais formas de educação cristã protestante. A história da Escola Dominical, portanto, revela desde sua origem uma dimensão que extrapola o espaço litúrgico: ela se relaciona com necessidades sociais, acesso ao conhecimento, formação moral e organização comunitária.

No Brasil, a tradição da Escola Dominical foi introduzida e desenvolvida no contexto das missões protestantes e das igrejas evangélicas. Sua trajetória esteve vinculada à expansão da leitura bíblica, à formação de professores leigos, à organização curricular e à produção de materiais didáticos. Essa história precisa ser compreendida criticamente, considerando tanto suas contribuições formativas quanto os limites e tensões presentes em diferentes momentos. O objeto da pesquisa não é idealizar a instituição, mas compreender como suas práticas produziram formas específicas de ensinar, aprender e interpretar.

## **5. A ESCOLA DOMINICAL COMO ESPAÇO EDUCATIVO E DE PEDAGOGIA SOCIAL**

A distinção entre educação escolar e educação não escolar não significa ausência de intencionalidade pedagógica fora da escola.

Gohn (2010) demonstra a relevância dos processos educativos desenvolvidos em movimentos, organizações, grupos e espaços comunitários. A educação não formal possui objetivos, sujeitos, conteúdos, relações e formas próprias de organização. Nessa perspectiva, a Escola Dominical pode ser analisada como espaço educativo não escolar, especialmente quando se observam suas práticas de ensino, seus currículos, seus agentes e sua inserção comunitária.

A aproximação com a pedagogia social amplia essa compreensão. Mais do que classificar a Escola Dominical como instituição religiosa, interessa investigar que processos formativos ocorrem nela e quais relações estabelece com a vida social. O ensino pode produzir pertencimento, memória, valores, participação, solidariedade e responsabilidade. Também pode reproduzir formas de autoridade, interpretações fechadas e desigualdades. A análise pedagógica precisa, por isso, considerar simultaneamente as possibilidades formativas e as contradições das práticas educativas.

A concepção de práxis em Paulo Freire contribui para essa análise. Em Pedagogia do oprimido, a práxis aparece como ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) enfatiza que ensinar envolve rigor, diálogo, respeito aos saberes dos educandos, ética e compromisso com a autonomia. Embora sua obra não seja uma teoria específica da educação cristã, seus conceitos permitem problematizar a relação entre discurso educativo e prática.

A Escola Dominical pode, nesse sentido, ser compreendida como espaço de práxis quando o ensino da tradição não termina na repetição de fórmulas, mas provoca reflexão sobre a realidade e

orienta práticas de cuidado, justiça, solidariedade, serviço e participação. A dimensão do *rhema* pode ser mobilizada, metaforicamente e com cautela conceitual, para pensar o momento em que a palavra ensinada se torna palavra situada, dialogada e relacionada à vida. O *logos*, por sua vez, pode representar a tradição textual e discursiva que oferece conteúdo e horizonte de interpretação. A práxis emerge na relação dinâmica entre essas dimensões.

## **6. HERMENÊUTICA, GADAMER E RICOEUR: DA COMPREENSÃO À AÇÃO**

A hermenêutica de Gadamer parte da historicidade da compreensão. Não existe intérprete situado fora da história, da linguagem e da tradição. A compreensão acontece em um horizonte previamente constituído por experiências, perguntas e expectativas. O conceito de fusão de horizontes expressa o encontro entre o horizonte do intérprete e aquele que se abre a partir da tradição. Na educação cristã, isso significa reconhecer que professor e estudante chegam ao texto com histórias próprias e que o processo educativo é também processo de encontro interpretativo.

A autoridade da tradição, entretanto, não deve ser confundida com repetição acrítica. Gadamer chama atenção para o caráter produtivo da tradição: ela é aquilo que recebemos e, ao mesmo tempo, aquilo que interpretamos. Uma comunidade cristã recebe textos, doutrinas, práticas e memórias, mas cada geração precisa compreendê-los novamente diante de suas perguntas. Essa dinâmica é particularmente importante para a Escola Dominical, cuja vitalidade depende da capacidade de relacionar tradição e contemporaneidade sem eliminar nenhuma das duas dimensões.

Ricoeur amplia o debate ao integrar hermenêutica, fenomenologia, linguagem e narrativa. Sua compreensão do símbolo, do texto e da ação possibilita investigar como sentidos são produzidos e como a interpretação pode abrir possibilidades de existência. A passagem da interpretação do texto para a interpretação da ação é central para uma Teologia da Educação interessada em práxis. O ensino cristão não produz somente afirmações sobre Deus; produz também modos de narrar a própria vida, compreender o outro, interpretar acontecimentos e orientar decisões.

A hermenêutica ricoeuriana também permite evitar dois extremos. De um lado, o objetivismo que imagina ser possível reproduzir exatamente um significado original sem mediação interpretativa. De outro, o relativismo que transforma qualquer interpretação em equivalente a qualquer outra. Entre ambos está uma interpretação responsável, sustentada por texto, contexto, argumentação, diálogo e reconhecimento da pluralidade de sentidos. Essa posição é metodologicamente fecunda para investigar *logos* e *rhema*.

Nesse quadro, *logos* pode ser entendido como uma dimensão da tradição discursiva que oferece permanência, memória e possibilidade de argumentação; *rhema*, como categoria relacionada ao dizer situado e à atualização discursiva. Não se trata de estabelecer uma equivalência lexical absoluta, mas de construir uma categoria analítica capaz de acompanhar o movimento educativo: texto → interpretação → diálogo → apropriação → ação. É justamente nesse movimento que se encontra a dimensão praxica da educação cristã.

## **7. LOGOS, RHEMA E PRÁXIS EDUCATIVA: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO**

A articulação proposta pode ser organizada em cinco momentos interdependentes. O primeiro é o da tradição textual: existe um conjunto de textos, narrativas, símbolos e ensinamentos que constitui a memória da comunidade. O segundo é o da interpretação: os sujeitos leem e atribuem sentido a essa tradição. O terceiro é o do diálogo: diferentes compreensões são confrontadas no espaço educativo. O quarto é o da apropriação: o sujeito relaciona o sentido compreendido com sua própria existência. O quinto é o da ação: a compreensão pode produzir atitudes, escolhas e formas de participação.

Esse modelo não pretende transformar a experiência religiosa em uma sequência mecânica. A hermenêutica é circular, histórica e aberta. A ação também retorna ao processo interpretativo, porque novas experiências produzem novas perguntas. Assim, pode-se representar a dinâmica como um movimento espiral: tradição → interpretação → diálogo → apropriação → ação → nova experiência → nova interpretação. *Logos* e *rhema* atravessam esse movimento como categorias de linguagem: o *logos* enfatiza a dimensão da Palavra, do discurso e da tradição; o *rhema* permite focalizar o dizer situado, o enunciado e a atualização da palavra em uma situação concreta.

A categoria de práxis acrescenta uma questão ética: para que serve o conhecimento produzido? Freire (1987) alerta que reflexão sem ação pode permanecer estéril, assim como ação sem reflexão pode converter-se em ativismo. No campo da educação cristã, isso significa que o ensino da Bíblia precisa ser analisado também pelos efeitos formativos que produz. Uma aula pode transmitir conteúdos corretos e, ainda assim, não gerar diálogo, compreensão crítica ou responsabilidade. Da mesma forma, uma atividade pode produzir

intensa participação sem necessariamente favorecer aprofundamento conceitual.

A educação cristã, portanto, encontra um desafio duplo: fidelidade à tradição e responsabilidade diante da realidade. O ensino não deve escolher entre Bíblia e mundo, entre doutrina e vida, entre texto e experiência. A questão pedagógica é construir mediações que permitam ao sujeito interpretar a tradição e, a partir dela, interpretar sua própria realidade. Nesse sentido, *logos* e *rhema* podem funcionar como categorias que ajudam a visualizar a relação entre aquilo que é recebido e aquilo que é atualizado.

Essa proposta também exige reconhecer a agência do educando. O estudante da Escola Dominical não é apenas receptor de informação. Ele traz experiências, perguntas, conflitos, conhecimentos e interpretações. A prática docente torna-se mais formativa quando transforma a aula em espaço de escuta, diálogo, problematização e construção de sentidos. A autoridade do texto não elimina a atividade interpretativa do sujeito; pelo contrário, uma leitura responsável pressupõe sujeitos capazes de perguntar, argumentar e compreender.

## **8. METODOLOGIA**

O artigo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, com orientação hermenêutica. A abordagem qualitativa é adequada ao objeto porque se pretende compreender significados, relações conceituais, historicidades e possibilidades de interpretação, e não mensurar variáveis. O estudo bibliográfico mobiliza obras de filosofia, hermenêutica, educação, pedagogia social e educação cristã. O estudo documental considera

textos bíblicos e materiais históricos relacionados à constituição e às práticas da Escola Dominical.

O procedimento de análise foi organizado em três movimentos. No primeiro, realizou-se levantamento e leitura de obras que fundamentam as categorias epistemológicas e hermenêuticas. No segundo, foram identificados os sentidos e usos de *logos* e *rhema* em textos bíblicos e estudos de linguagem, evitando estabelecer uma oposição lexical absoluta entre os termos. No terceiro, as categorias foram relacionadas à história da educação cristã e às práticas educativas da Escola Dominical, buscando identificar implicações para a compreensão da práxis.

A análise assume caráter interpretativo e argumentativo. Não se pretende produzir generalizações empíricas sobre todas as Escolas Dominicais, mas construir uma proposição teórica que possa orientar futuras pesquisas de campo.

## **9. ANÁLISE E DISCUSSÃO**

### **9.1. A Palavra Como Conhecimento e Acontecimento Educativo**

A primeira contribuição da articulação proposta está em superar uma compreensão do ensino como simples transferência de conteúdo. A palavra ensinada é sempre mediada por linguagem, relação e contexto. Mesmo quando o conteúdo é apresentado como tradição recebida, o ato de ensinar envolve seleção, organização, explicação, exemplificação e interpretação. O professor transforma a tradição em discurso pedagógico. O estudante, por sua vez, interpreta esse discurso a partir de seu horizonte.

Nesse sentido, a relação logos-rhema permite visualizar uma tensão produtiva entre permanência e acontecimento. A tradição necessita de continuidade para preservar sua identidade, mas necessita também de atualização para continuar sendo compreendida por novos sujeitos. O ensino que apenas repete pode perder sua capacidade formativa; o ensino que rompe completamente com a tradição perde a referência que lhe confere identidade. A práxis educativa ocorre na mediação entre esses polos.

## **9.2. A Escola Dominical Como Lugar de Interpretação**

A Escola Dominical reúne condições particularmente favoráveis à investigação dessa dinâmica. Sua prática envolve textos bíblicos, currículos, professores, estudantes, materiais didáticos, cânticos, narrativas, testemunhos, perguntas e aplicações práticas. Cada um desses elementos participa da produção de sentidos. A aula é, portanto, um acontecimento hermenêutico: sujeitos se encontram com textos e tradições e constroem compreensões.

Quando a aula é reduzida à memorização de respostas previamente definidas, a dimensão interpretativa tende a ser invisibilizada. Quando, ao contrário, o ensino se transforma em espaço de diálogo responsável, o estudante pode compreender a tradição sem deixar de formular perguntas. Isso não significa abandonar conteúdos, mas aprofundar a relação entre conteúdo e compreensão. A hermenêutica oferece aqui uma contribuição pedagógica: ensinar a interpretar é também ensinar a lidar com a complexidade do sentido.

## **9.3. Da Interpretação à Práxis**

A terceira dimensão da análise é a relação entre interpretação e ação. A educação cristã possui uma vocação prática porque seus conteúdos estão relacionados a modos de viver, conviver e agir. Amor ao próximo, justiça, serviço, cuidado, perdão, responsabilidade e solidariedade são exemplos de conteúdos que não se encerram em uma definição conceitual. Seu sentido educativo se completa quando são relacionados a situações concretas.

A práxis não deve ser confundida com uma simples “aplicação” ao final da aula. Ela começa na própria maneira como o problema é construído, como os sujeitos são ouvidos, como os textos são interpretados e como a realidade é problematizada. Uma aula que pergunta “o que esse texto significa para mim?” pode ser aprofundada pela pergunta “que realidade esse texto me ajuda a compreender e que responsabilidade ele me apresenta?”. O movimento desloca o ensino de uma interiorização exclusivamente individual para uma dimensão relacional e social.

#### **9.4. Implicações para a Formação de Professores da Escola Dominical**

A articulação entre *logos*, *rhema*, hermenêutica e práxis também possui implicações para a formação docente. O professor da Escola Dominical precisa dominar conteúdos bíblicos e teológicos, mas esse domínio não é suficiente. É necessário compreender processos de aprendizagem, linguagem, desenvolvimento dos sujeitos, planejamento, avaliação e mediação pedagógica. A formação docente, portanto, situa-se na intersecção entre saber teológico e saber pedagógico.

A formação hermenêutica pode contribuir para que o professor reconheça seus próprios pressupostos e aprenda a explicitar os caminhos pelos quais constrói interpretações. Isso favorece uma postura menos dogmática no sentido pedagógico, sem exigir relativização da confessionalidade. Uma educação confessional pode ser intelectualmente rigorosa quando distingue afirmação de fé, interpretação teológica, evidência histórica e argumento pedagógico. Essa distinção fortalece, em vez de enfraquecer, a qualidade acadêmica da educação cristã.

### 9.5. Uma Matriz Conceitual para Futuras Pesquisas

| Dimensão      | Categoria     | Pergunta orientadora                            | Possível evidência                             |
|---------------|---------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Tradição      | <i>Logos</i>  | Que palavra/discurso/tradição é transmitido?    | Textos bíblicos, currículos, manuais           |
| Enunciação    | <i>Rhema</i>  | Como a palavra é dita e situada na experiência? | Aulas, pregações, testemunhos, diálogos        |
| Interpretação | Hermenêutica  | Como os sujeitos compreendem o texto?           | Debates, perguntas, produções dos alunos       |
| Apropriação   | Formação      | Que sentidos são incorporados pelos sujeitos?   | Narrativas, reflexões, atividades              |
| Práxis        | Ação-reflexão | Que ações e práticas são produzidas?            | Projetos, ações comunitárias, práticas sociais |

**Fonte:** elaboração própria.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida permitiu propor uma leitura de *logos* e *rhema* que se distancia tanto de uma oposição lexical rígida quanto de uma compreensão exclusivamente devocional. Os termos possuem campos semânticos diversos no grego bíblico e devem ser interpretados em seus contextos. Contudo, como categorias analíticas, podem contribuir para pensar a relação entre tradição discursiva, palavra situada, interpretação, experiência e ação.

A historicidade da educação cristã mostrou que o ensino da fé sempre esteve relacionado a formas concretas de transmissão, leitura, memória e organização comunitária. Da educação bíblica às experiências da Igreja antiga, da Reforma às iniciativas modernas e ao surgimento da Escola Dominical, o ensino cristão assumiu diferentes formas e respondeu a diferentes necessidades históricas. A Escola Dominical, particularmente, nasceu vinculada a questões educacionais e sociais e se consolidou como espaço de formação religiosa e comunitária.

A hermenêutica de Gadamer e Ricoeur contribui para compreender que a tradição não chega aos sujeitos sem mediação. Ela é recebida, interpretada e atualizada em situações históricas. Paulo Freire acrescenta a dimensão ética e política da práxis, chamando atenção para a relação entre reflexão e ação. A aproximação entre esses referenciais permite pensar uma educação cristã na qual interpretar não seja apenas compreender um texto, mas também compreender a realidade e assumir responsabilidades diante dela.

Assim, a proposta teórica deste artigo pode ser sintetizada em um movimento: *logos* como dimensão da Palavra, do discurso e da tradição; *rhema* como categoria de enunciação e atualização situada; hermenêutica como processo de compreensão e

interpretação; práxis como ação-reflexão transformadora. Essa articulação não pretende fechar o significado dos termos, mas oferecer uma hipótese teórica para futuras pesquisas empíricas sobre a educação cristã.

Como desdobramento, pesquisas posteriores poderão investigar como professores e estudantes de Escolas Dominicais compreendem e utilizam as categorias *logos* e *rhema*; de que modo esses conceitos aparecem em currículos, materiais didáticos e práticas de ensino; e quais relações podem ser observadas entre interpretação bíblica, formação humana e participação social. Estudos de campo poderão confrontar a construção teórica aqui apresentada com diferentes realidades denominacionais, geracionais e culturais.

Concluímos, portanto, que pensar *logos* e *rhema* no âmbito da Teologia da Educação abre uma possibilidade de diálogo entre teologia, hermenêutica, pedagogia e pedagogia social. A palavra, quando interpretada em contexto, torna-se acontecimento educativo; e a educação, quando orientada pela reflexão e pela responsabilidade, pode tornar-se práxis. Nesse espaço de encontro entre tradição, interpretação e ação encontra-se uma possibilidade fecunda para compreender a Escola Dominical como campo legítimo de investigação educacional e como espaço de formação humana.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGOSTINHO. A doutrina cristã: manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

ALVES, Rubem. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2000.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GROOME, Thomas H. Christian religious education: sharing our story and vision. San Francisco: Harper & Row, 1980.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

RICOEUR, Paul. Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1986.

RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1976.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.