



A práxis dialógica benincaniana

perspectiva pedagógica e teológico-religiosa
da formação humana

Rogério Luiz Zanini

Regiano Bregalda

Claudio Almir Dalbosco

Organizadores

 **UPF**
EDITORA | 30 ANOS


PRÁXIS
BENINCANIANA



UPF

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

UPF Editora

Editor

Adriano Pasqualotti

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Júlia Bortolin dos Santos

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Dr. Adriano Pasqualotti
Universidade de Passo Fundo

Dr. Carlos Amaral Hölbig
Universidade de Passo Fundo

Dr. Claudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo

Dr. Dirk Stederoth
Universität Kassel

Dr. Edson Campanhola Bortoluzzi
Universidade de Passo Fundo

Dr. Orlando Mauricio Duran Acevedo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dra. Vanina Cravero
Universidad Nacional de Rosario

A práxis dialógica benincaniana

perspectiva pedagógica e teológico-religiosa
da formação humana

Rogério Luiz Zanini | Regiano Bregalda | Claudio Almir Dalbosco
(Organizadores)

2025



Copyright dos organizadores

Júlia Bortolin dos Santos

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Criada a partir de prompt editorial, com edição digital

Imagem da capa

BENINCÁ, Elli. WESCHENFELDER, Lorita Maria. As crises da sociedade emergente. In: SARTORI, Jerônimo; WESCHENFELDER, Lorita Maria (org.). *Práticas pedagógicas: vivências e reflexões*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007. p. 101-117.

Referência da obra citada na capa

Conforme a legislação vigente, este livro, no todo ou em parte, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização expressa e por escrito dos organizadores. A exatidão das informações, opiniões e conceitos apresentados nesta obra é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

- P919 A práxis dialógica benincaniana [recurso eletrônico] : perspectiva pedagógica e teológico-religiosa da formação humana / Rogério Luiz Zanini, Regiano Bregalda, Claudio Almir Dalbosco, organizadores. – Passo Fundo: EDIUPF, 2025.
6.000 Kb. ; PDF. - (Práxis Benincaniana)

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN: 978-65-997253-6-4 (E-book).

DOI: 10.5335/9786599725364.

1. Benincá, Elli. 2. Práxis (Filosofia). 3. Educação - Teologia. 4. Educação - Filosofia. 5. Dialética. 6. Diálogo.
I. Zanini, Rogério Luiz, org. II. Bregalda, Regiano, org.
III. Dalbosco, Claudio Almir, org.

CDU: 37.01

Biblioteca responsável Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427



Campus I, BR-285, Km 292,7, bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374





Sumário

Apresentação.....7

Diálogo vivo sobre práxis benincaniana e formação humana.....14

Claudio Almir Dalbosco
Rodinei Balbinot

Práxis dialógica, pesquisa como princípio formativo e a formação das
novas gerações em Benincá.....38

Altair Alberto Fávero
Angelo Vitório Cenci

Mediação pedagógica: o diálogo como princípio educativo.....60

Daniela De David Araujo
Gislene Garcia
Telmo Marcon

Entre o ser, o aprender e o ensinar: o espaço do diálogo e da experiência
na sala de aula.....78

Regiano Bregalda
Selina Maria Dal Moro

Práxis dialógica, educação, direitos humanos e democracia.....103

Telmo Marcon
Neri José Mezdri

Palavra, contexto, texto e testemunho: aproximações ao legado teológico-
-pastoral de Elli Benincá..... 129

Rogério Luiz Zanini

Rodinei Balbinot

Práxis dialógica, comunidades, movimentos sociais e as periferias..... 153

Elcio Alcione Cordeiro

Ari Antonio dos Reis

Práxis dialógica, pastoral urbana e a Igreja em saída..... 175

Ivanir Antonio Rodighero

Jair Carlesso

Benincá e a questão indígena: reconhecimento, escuta e ressignificação
de culturas seculares..... 197

Elisa Mainardi

Eldon Henrique Mühl

Edison Alencar Casagrande

Sobre os autores..... 214



Apresentação

É uma tarefa minuciosa e exigente organizar uma obra conjunta com o objetivo de refletir sobre a contribuição de um grande intelectual orgânico ainda pouco investigado. Trata-se do educador, filósofo, teólogo e padre Elli Benincá, responsável por deixar uma marca simbólica, intelectual e cultural na história de tantas vidas e instituições, hoje revisitada e reconstruída por seus amigos afetivos e outros intelectuais. Nesse sentido, esta coletânea, que se soma a outras já publicadas, reúne uma série de vozes autorais que contribuem para a construção de pensamentos transversalizados por experiências formativas dialógicas e humanizadoras, cuja inspiração se encontra na obra e no testemunho de Elli Benincá.

Intitulada *A práxis dialógica benincaniana: perspectiva pedagógica e teológico-religiosa da formação humana*, a obra pode ser compreendida como tributo e, ao mesmo tempo, como continuidade ao pensamento de Elli Benincá, cuja trajetória pedagógica, teológica e pastoral marcou singularmente diversas áreas do saber. Os leitores encontrarão aqui nove capítulos, elaborados por autores que partilham, de um modo ou de outro, do legado benincaniano.

O livro busca refletir sobre a práxis dialógica como fundamento da formação humana e eclesial mais inclusiva, comprometida com a justiça social e a dignidade. Cada texto apresenta reflexões teóricas e experiências práticas que dialogam com os princípios centrais da obra de Benincá, como práxis, diálogo, formação humana, educação, experiência formativa, pastoral, direitos humanos, movimentos sociais, evangelização, opção pelos pobres, humanização, e escuta ativa/sensível.

Dentre as razões que motivam a retomada da práxis dialógica benincaniana, gostaríamos de destacar ao menos duas. A primeira refere-se ao contexto sócio-histórico-cultural em que vivemos, marcado pelo individualismo crescente, que ganha forma concreta por meio do sujeito empreendedor de si mesmo. Cada vez mais, as pessoas e as instituições contemporâneas são empurradas para formas de vida individualistas e solitárias, rompendo com experiências comunitárias, cooperativas e solidárias.

A segunda razão apresenta-se como espécie de corretivo (ou remédio) da doença crônica inerente à primeira, uma vez que encontramos, no testemunho escrito e praticado pelo padre e professor Elli Benincá, referência normativa importante para formas de vida dedicadas à comunidade e ao trabalho dialógico coletivo. Se o neoliberalismo atual insiste na competição desregrada, na avaliação por desempenho e na lucratividade gananciosa, Benincá nos ensina, com seu modo simples e franco de vida, bem ao estilo dos mestres parresiáticos antigos (Sócrates e Jesus Cristo), que é factível viver em comunidade com base no diálogo responsável.

Essa postura possui longo alcance, pois o enfrentamento dos grandes problemas humanos, sociais e ambientais só é possível mediante a transformação do próprio modo de viver. Será que não precisaríamos reaver maneiras simples e solidárias de vida, mais baseadas no amor e no reconhecimento do outro, do que no ódio e no individualismo excludente?

A coletânea inicia com o capítulo *Diálogo vivo sobre práxis benincaniana e formação humana*, um diálogo entre dois alunos, colegas, amigos e agora estudiosos de Elli Benincá, Claudio Almir Dalbosco e Rodinei Balbinot. Os autores, no esforço de reconstruir o núcleo estruturante da postura benincaniana, fazem uma narrativa viva da experiência com o professor.

Inspirado na amizade dialógica e no conceito de “diálogo ininterrupto” de Derrida e Gadamer (2004), o capítulo problematiza a experiência formativa que só o diálogo é capaz de oferecer. Dalbosco e Balbinot destacam como a vida e a obra de Benincá os impactou, indicando, ao mesmo tempo, a necessidade do distanciamento crítico para compreender o que ele disse e deixou de dizer, num convite à continuidade de seu pensamento. O texto é desenvolvido na forma de diálogo vivo, com perguntas que se conectam e se desdobram de maneira reflexiva e sem um fechamento definitivo, abrindo espaço para novos questionamentos e interpretações. Assim, destacam a insistência benincaniana de que o diálogo não visa a uma conclusão, mas a construção contínua do saber.

Com o texto *Práxis dialógica, pesquisa como princípio formativo e a formação das novas gerações em Benincá*, Altair Alberto Fávero e Angelo Vitório Cenci propõem investigar, a partir da perspectiva benincaniana, a concepção de pesquisa como esforço de compreensão do processo relacional que acontece entre sujeitos, cujo núcleo pedagógico e epistemológico se sustenta na metodologia da práxis. A reflexão tematiza uma possível relação entre práxis dialógica, pesquisa como princípio formativo e formação das novas gerações.

Na sequência, o capítulo *Mediação pedagógica: o diálogo como princípio educativo* discute a importância do diálogo no contexto educacional contemporâneo, compreendendo-o como essencial para o enfrentamento de desafios sociais e educativos. Os autores Daniela De David Araujo, Gislene Garcia e Telmo Marcon buscam refletir sobre o papel formativo do diálogo como princípio da ação educativa, inves-

tigando o que ele significa pedagógica e epistemologicamente. Para dar conta desta tarefa, suas referências basilares são Luiz Síveres e Elli Benincá, argumentando que práticas pedagógicas baseadas no diálogo podem contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva, emancipatória e transformadora, o que favorece a construção de cidadãos críticos e participativos.

O capítulo *Entre o ser, o aprender e o ensinar: o espaço do diálogo e da experiência na sala de aula* reflete sobre o ambiente de ensino como espaço de diálogo e elaboração da experiência formativa, cuja inspiração se encontra em Benincá. Os autores, Regiano Bregalda e Selina Maria Dal Moro, visam a compreender como a reflexão sobre os conceitos de diálogo e participação pode fomentar uma experiência formativa e significativa na sala de aula. Trata-se de um texto que não só busca revisitar o pensamento benincaniano, como também pensa em que sentido os princípios do diálogo e da participação podem ser fundamentais para a transformação social e educacional. Nesse aspecto, intenciona problematizar a sala de aula como espaço de descoberta da diferença e, podendo inaugurar outras formas de vida, faz dela uma experiência formativa capaz de despertar para a imaginação e a criação de mundos diferentes a serem habitados.

Telmo Marcon e Neri José Mezdri, com o capítulo intitulado *Práxis dialógica, educação, direitos humanos e democracia*, refletem sobre a práxis pedagógica e política de Elli Benincá, a partir de aspectos metodológicos que fundamentam sua formação filosófico-teológica. O texto procura mostrar que a perspectiva metodológica benincaniana é herdeira do princípio do “ver, julgar e agir”, mobilizado pela Juventude Operária Católica (JOC) e sustentado como uma prática educativa, política, social e teológica. É por isso que essa metodologia se articula com a defesa dos direitos humanos na promoção de uma educação crítico-emancipadora e numa teologia da libertação, criando uma conexão profunda entre a prática pedagógica e a perspectiva democrática. Desse modo, os autores mostram que os princípios pe-

dagógicos sustentados por Benincá são frutos do seu jeito próprio de atuar, envolvido na sua militância educacional e na sua dedicação aos movimentos pelos direitos humanos e pela democracia.

Em *Palavra, contexto, texto e testemunho: aproximações ao legado teológico-pastoral de Elli Benincá*, os autores Rogério Luiz Zanini e Rodinei Balbinot realizam uma aproximação ao legado teológico-pastoral de Elli Benincá, considerando a pertinência da “palavra, do contexto, do texto e do testemunho” na práxis cristã. O objetivo central do texto é justificar a relevância desses elementos prioritários da vida e legado de Benincá para uma evangelização que considera a realidade das pessoas como lugar de manifestação da graça divina. O capítulo preocupa-se em como pensar a evangelização, considerando o evangelho de Jesus Cristo no contexto atual, marcado pela superficialidade, cultura da indiferença e uma prática pastoral desconectada da experiência de vida concreta das pessoas.

No capítulo *Práxis dialógica, comunidades, movimentos sociais e as periferias*, Elcio Alcione Cordeiro e Ari Antonio dos Reis refletem a temática da práxis dialógica desenvolvida pelo padre Elli Benincá. Os autores tecem suas análises a partir do pensamento e atuação de Benincá nas comunidades eclesiais, nos movimentos sociais e na população periférica, especialmente na cidade de Passo Fundo (RS). Eles enfatizam como sua missão nesses contextos resultou em um legado teórico e prático (testemunhal) que continua a inspirar e provocar novas reflexões sobre a práxis dialógica na ação pastoral e pedagógica.

Com autoria de Ivanir Antonio Rodighero e Jair Carlesso, o capítulo *Práxis dialógica, pastoral urbana e a Igreja em saída* reflete acerca dos desafios e das possibilidades da evangelização nas cidades contemporâneas, sobretudo num contexto marcado pelo êxodo rural e pela crescente urbanização. Amparado na ideia da práxis dialógica, conceito central na obra de Benincá, o texto coloca em questão as práticas pastorais tradicionais incapazes de fazer ecos do Reino de Deus na ação evangelizadora de hoje, propondo uma pastoral urbana in-

culturada, inserida nas dinâmicas sociais, culturais e econômicas das cidades. Dessa forma, os autores enfatizam a importância do diálogo e da ação evangelizadora transformadora, solidária e voltada para a justiça social, especialmente com os marginalizados, como um novo rosto de uma verdadeira Igreja em saída.

Finaliza esta obra o texto intitulado *Benincá e a questão indígena: reconhecimento, escuta e ressignificação de culturas seculares*, de Elisa Mainardi, Eldon Henrique Mühl e Edison Alencar Casagrande. Nele, os autores tratam da relevante contribuição de Elli Benincá para a questão indígena, destacando o testemunho e o compromisso da reflexão pedagógica e pastoral benincaniana com o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas, especialmente dos Kaingang, no sul do Brasil.

Benincá, profundamente atento aos processos históricos de violência, discriminação e expropriação que afetaram esses povos, desenvolveu uma prática educativa baseada na escuta, no respeito e no reconhecimento das manifestações culturais e religiosas indígenas. Sua atuação nas instituições de ensino e na pastoral diocesana, como na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e no Instituto de Teologia e Pastoral, possibilitou a criação de ações concretas, como o projeto Váfy, que visava à formação de educadores indígenas e ao incentivo à pesquisa sobre a cultura indígena regional. Essa proposta reflete um compromisso com a construção de uma educação ressignificadora culturalmente, fundamentada na práxis dialógica e no fortalecimento da identidade indígena.

Gostaríamos de alertar, antes do leitor iniciar a leitura da obra, que os textos da coletânea *A práxis dialógica benincaniana: perspectiva pedagógica e teológico-religiosa da formação humana* não se limitam à mera reconstrução das ideias e do pensamento de Benincá, mas também estabelecem o diálogo vivo com sua obra, trazendo contribuições que, à luz de seu pensamento, possam conduzir ao próprio diálogo sobre formação humana e eclesial. Assim, a coletânea convida

à continuidade do compromisso com a educação e a ação eclesial cada vez mais fecunda, para que ambas continuem a refletir as potencialidades do diálogo e a zelar pelo compromisso com a realidade das pessoas, especialmente das mais pobres, reafirmando a relevância do legado benincaniano para os desafios do presente e do futuro. Boa leitura!

Os organizadores.
Passo Fundo, verão de 2025.



D diálogo vivo sobre práxis benincaniana e formação humana

Claudio Almir Dalbosco

Rodinei Balbinot

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.1

*Uma vida sem autoexame não vale a
pena de ser vivida.
(Platão, 2001)*

*A lei implacável da amizade é que um
dos amigos sobreviverá à morte do outro,
cabendo, então, ao sobrevivente carregar
seu amigo em si mesmo.
(Jean Grondin, 2012)*

Considerações iniciais

A epígrafe de Jean Grondin é um comentário a uma conferência de Jacques Derrida, realizada em 2003, em homenagem a Hans-Georg Gadamer, falecido em 2002. Nessa ocasião, Derrida fala sobre o “diálogo ininterrupto” com Gadamer, suscitado por um controverso encontro de 1981, em que os críticos tiveram impressão de não ter havido de fato um diálogo.

É-nos emblemático esses dois aspectos, isto é, de carregarmos o amigo Elli em nós mesmos e de mantermos com ele um “diálogo ininterrupto”. Este texto expressa uma parte dessa amizade dialógica. Nele, pretendemos conversar sobre práxis benincaniana e formação humana, partindo dessa relação que nos atinge até as dobras da memória e das curvaturas da espinha.

Fomos alunos, amigos e colegas de trabalho do professor Elli Benincá. Parte do que somos carrega indícios formativos do mestre Benincá, de maneira que nosso envolvimento nos transforma em suspeitos. Necessitamos, assim, de um distanciamento/estranhamento para deixar a obra benincaniana falar no que diz e no que fica de não dito (Gadamer, 2002a), convidando para que continuemos seus dizeres pela escuta do ouvido interior.

Optamos por desenvolver as reflexões em forma de diálogo vivo. É próprio de um diálogo que uma questão vá puxando a outra, de certa maneira sugando os dialogantes para dentro da conversação reflexiva (Flickinger, 2010). Portanto, inicialmente, apenas entramos em acordo em relação ao nosso tema geral, definido no título. Então, começamos o diálogo, que nos levou a questões inesperadas e, como de praxe, aconteceu dialeticamente, indo e vindo, entrelaçando temas e questões, sem que pudéssemos dominar os rumos, tampouco a estrutura, permanecendo inconcluso e aberto.

Diálogo vivo: traços formativos da práxis benincaniana

Balbinot: Lembro que, em março de 1996, chegando a Passo Fundo (RS) para cursar Teologia no ITEPA, procurei o padre Elli Benincá para pedir auxílio em relação ao meu desejo de fazer mestrado em Filosofia. Acolheu-me, escutou-me por um tempo, olhando-me serenamente sem intervir. Depois que terminei de lhe apresentar o que queria, disse-me para procurar o professor Claudio Dalbosco, na UPF, no Instituto de Filosofia. Então fui até a UPF procurar o professor

Dalbosco. Imagino que não se recorde disso, pois nossa conversa foi muito breve.

Dalbosco: Lembro vagamente dessa nossa conversa, que foi o estopim de muito trabalho e parceria que fizemos juntos com o Benincá e entre nós dois, nos anos seguintes. A frase que você emprega ao se referir a ele é sintomática: “olhando-me serenamente sem intervir”. Ela contém duas características do perfil formativo de Benincá, a serenidade e a escuta, que se imbricam reciprocamente, para formar o perfil de um amigo, de um mestre-amigo. Pois, quem não possui a paciência e o interesse para escutar o outro, não pode tê-lo como amigo. A amizade não se constrói com base numa racionalidade calculista e instrumental. Ela é o oposto disso, pois pressupõe entrega generosa, crítica e autocrítica. E ter paciência já é um ato de serenidade, de cultivo vagaroso do espírito, tornando o sujeito capaz de se impor ao turbilhão das demandas cotidianas, ou seja, tornando-o capaz de ser senhor de seu tempo no cotidiano que rouba o tempo de todos. Benincá estava sempre com muitas coisas para fazer, mas “encontrava tempo” para escutar as pessoas. Escutava-as no ITEPA, na UPF, nas escolas, no trabalho pastoral, e podia fazê-lo porque exercitava a prática diária de escutar a si mesmo. Penso que precisamos problematizar e compreender melhor este gesto dele de estar à disposição para ouvir o outro.

Balbinot: A serenidade e a escuta do mestre têm profundo alcance pedagógico-formativo. Talvez sejam mesmo a base para a comunhão educacional/formativa. Benincá sabia muito bem que um aspirante à Teologia, no seminário, não poderia cursar um mestrado. Mas ele me escutou e me deixou seguir o caminho, para que eu mesmo pudesse descobrir isso por conta própria. A escuta, a esse modo, mostrou-se, ao mesmo tempo, como gesto de humildade pedagógica por parte do mestre e possibilidade para eu dizer a minha palavra e encontrar o meu caminho. Podemos, então, perceber que um dos

traços formativos da amizade benincaniana é esse escutar pedagógico, sereno e vigilante. Penso que tenhas experiências vivas na memória em relação a isso.

Dalbosco: Isso que você relata do Benincá, esse “olhar sereno” e essa “escuta silenciosa”, também aconteceu comigo e, certamente, com muitas outras pessoas. Ele sempre foi uma presença que me veio ao socorro em meus momentos de maior aflição, quando eu estava em “desespero”, diante de situações que exigiam profundas escolhas existenciais. Vir em socorro em momento de desespero talvez seja a maior de todas as generosidades de um mestre-amigo. Por isso, Benincá era um amigo que inspirava muita confiança, que estava ali antes de tudo para escutar e para “aconselhar” somente na medida do possível e do necessário. Sabemos que não é fácil encontrar o caminho do meio entre “intervir” e “deixar acontecer”. Não estou bem certo disso, mas penso que a adequabilidade da práxis benincaniana deva-se ao primado concedido por ele ao “deixar falar”, pois via nesse ato um primeiro passo do exercício de liberdade do sujeito e de sua própria autolibertação: quando não se fala sinceramente e quando não se escuta, não há liberdade. Seu espírito aberto e generoso constituía-se em impulso necessário para que as pessoas se sentissem livres para falar, para abrir seus corações e colocar para fora suas aflições. Quem de nós não possui aflições? E feliz daquele que consegue encontrar um bom amigo para contá-las. Contudo, o “deixar falar” não significa omissão do mestre-amigo. Se não é omissão, significa o quê? Podemos voltar ainda a esse ponto durante nosso diálogo.

Balbinot: Enquanto você falava, fiquei aqui lembrando algumas conversas com o Benincá, pensando na dimensão de gratuidade que há na amizade e, tendo que essa transcende o aspecto emocional, na construção da formação humana e na relação entre “escutar” e “deixar falar”. Há uma relação simbiótica entre “escutar” e “deixar falar”, mas penso que podemos falar um pouco sobre cada uma delas,

descortinando seu potencial formativo. Começemos pelo “deixar falar”. O “deixar falar” é uma disposição do amigo-mestre que acolhe aquele que tem a necessidade de pronunciar-se. Para Benincá (2010), quem se pronuncia revela o seu interior e, nesse ponto, a amizade atinge o âmbito da existência íntima, onde dormem os sentidos mais profundos e secretos da vida. Daí que um mestre-amigo tenha, ao mesmo tempo, um compromisso ético e uma tarefa pedagógico-antropológica, pois o “deixar falar” possibilita que o outro ponha-se a limpo, mas esse desnudar-se tem de ser acolhido e de certo modo orientado sem que seja determinado. Da parte de quem fala, a confiança que sente no amigo desencadeia a pronúncia e possibilita o expor-se sem medo de ser julgado. O que você pensa sobre isso?

Dalbosco: O “deixar falar” tem uma longa tradição na história da humanidade, tanto no ocidente como no oriente. Está diretamente vinculado ao silêncio e à escuta, segundo aspecto que você levantou acima. Só consegue “deixar falar” quem se exercita no silêncio, que é a condição primeira da escuta. Sócrates é aqui o modelo paradigmático da disposição para silenciar e ouvir a si mesmo e aos outros. Em várias passagens de seus diálogos, Platão (2001) narra a postura de Sócrates profundamente voltada para dentro, dialogando consigo mesmo. Uma dessas passagens, descrita no *Banquete*, talvez a mais interessante, porque ocorre no caminho para uma festa, é aquela em que Sócrates pede aos seus jovens discípulos que sigam em frente, para o banquete na casa de Agaton, enquanto ele fica parado, embaixo da marquise de uma casa, profundamente absorto em seu silêncio interior. Essa retirada para o diálogo consigo mesmo foi uma constante de sua postura pedagógica, porque Sócrates estava convicto de que o diálogo sincero com os outros depende da escuta silenciosa de si mesmo, do escrutínio crítico de si mesmo. Por isso, tomando como referência essa experiência socrática, Platão concebe o diálogo consigo mesmo, a reflexão consigo mesmo, como a forma mais genuína de pen-

samento: dialogar é pensar, pois no exercício do diálogo somos levados a refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Benincá herdou essa prática socrática do silêncio e da escuta, traduzindo-a para o contexto pastoral-pedagógico. Há, seguramente, outras fontes inspiradoras de sua práxis do silêncio e da escuta de si mesmo, como a fonte cristã, representada na figura de Jesus Cristo, que soube ouvir os outros e que exercitou seu diálogo em pequenas comunidades, com seus discípulos. Benincá exercitou muito sua práxis dialógica por meio da oração silenciosa e demorada, pois estava convicto de que ela possibilita o encontro consigo mesmo na medida em que significa a procura de Deus e o encontro com Ele. Encontrar-se com alguém por meio da oração dialogada, por meio da conversa com o outro, é algo genuinamente humano, belo, sublime e formativo. Por isso, para a tradição hermenêutica, a palavra encontro (*Begnung*) é decisiva, pois caracteriza o espaço e o tempo onde as coisas humanas de fato acontecem. *Begnung* é o espaço e o tempo da intersubjetividade, e sabemos o quanto precisamos uns dos outros e o quanto é difícil construir o encontro humano na perspectiva da intersubjetividade. Nesse sentido, Benincá não só é herdeiro de Sócrates, como também da longa tradição do verbo interior (*verbum interius*), da palavra interior, inaugurada por Santo Agostinho. Em *Verdade e método*, Hans-Georg Gadamer (2002a) mostra o quanto há de revolucionário na doutrina do verbo interior, fazendo uma interpretação bem original da obra *A Trindade* (Agostinho, 1995), vendo no mistério da encarnação uma maneira não dualista de pensar a relação entre espírito e matéria, corpo e alma. O Cristo encarnado representa, na interpretação gadameriana, a mediação historicizada entre a palavra divina e a palavra-ação dos seres humanos. A Santíssima Trindade não é atemporal, mas sim encarnada na história dos seres humanos por meio da figura do Cristo libertador. Daí resulta o diálogo hermeneuticamente encarnado, preocupado em ouvir o outro e sopesar a possibilidade de que ele também possa ter razão. Isso é profundamente participativo,

ou seja, democrático, pois a autoridade brota e se sustenta no diálogo do grupo. Isso Benincá exercitou ao longo de sua vida, que foi nada mais foi do que uma vida construída na experiência de grupos, entre seres humanos muito diferentes entre si.

Balbinot: Talvez, neste particular – com a permissão de lhe interromper –, a Palavra, no sentido que lhe confere o evangelista João, ou seja, como Verbo criador de vida, é o que de mais limiar há entre a teologia e a pedagogia. Vejo a Palavra no princípio e no interior de ambas. Então, pronunciar-se contém em si mesmo uma potencialidade formativa que excede o nível instrumental, aquele que Heidegger chamou de palavrório e Freire de *blabláblá*. É algo profundamente humano e, com isso, carrega também as suas próprias ambiguidades. Não é à toa que filósofos e educadores como H-G Gadamer, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire, Martin Buber, Confúcio, Sócrates, Agostinho, Gandhi e o próprio Benincá, só para citar alguns, a tenham como aspecto fundante da condição humana. Fiori (1987), que foi mestre de Benincá, no prefácio à *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, chega a concentrar o sentido da condição humana e da própria pedagogia no *dizer a sua palavra*. Ao se fazer carne, o Verbo se faz ser humano e a Palavra se faz pedagogia, ou seja, ela se entrega à educação. A Palavra que se faz carne, no sentido bíblico-teológico, é a educação que se faz formação, no sentido pedagógico. E de que modo, pedagogicamente, a Palavra se faz carne? Podemos, como seres humanos, fugir da condição da Palavra? Não seria o processo sempre aberto da pronúncia-escuta-pergunta-resposta que a faz ganhar vida? Se, no princípio, a Palavra estava em Deus e era Deus (Bíblia de Jerusalém, Jo 1:1) e, depois, se faz carne e habita entre nós, não seria a práxis dialógica uma ação pedagógica formativa capaz de pôr em movimento a Palavra nesse *entre nós*, seres humanos, criados à imagem e semelhança de Deus? Creio que isso dá muito o que pensar e se desdobra como um necessário diálogo entre teologia e pedagogia, que Benincá

promovia pelo caminho da pastoral. A Palavra, outrossim, é o médium entre quem fala e quem escuta. Escutar o outro e deixá-lo falar não é apenas um comportamento gentil e cortês, mas tem em si mesmo um profundo conteúdo formativo. Dito isso, devolvo a palavra no ponto em que você a estava conduzindo, ou seja, na *preocupação de ouvir o outro e sopesar a possibilidade de que ele possa ter razão*.

Dalbosco: Essa preocupação em ouvir o outro e esse efeito que o diálogo tem na vida prática das pessoas é algo nuclear na práxis benincaniana. O possibilitar que se exercite a autonomia responsável tem muito a ver com isso, porque nele está implícita a exigência de que a manifestação do outro precisa vir acompanhada pela própria responsabilidade: o diálogo só transforma quando os parceiros assumem desde o início a responsabilidade pelo que dizem e levam o outro a sério. Então, não se trata apenas de deixar falar e de falar qualquer coisa, pois quando se sabe que se tem no outro um ouvinte exigente, é preciso “medir” bem as palavras, pensar antes de dizer e estar disposto a repensar o que foi dito – por isso, a importância do diálogo consigo mesmo. Isso é o que me acontecia nos encontros dialógicos com Benincá: sua simples presença exigia-me a meditação sobre o que dizer e a autorreflexão sobre o que foi dito. É nesse sentido que a presença do mestre parresiástico exige a autorreflexividade do espírito, que acontece vagarosamente, sem pressa e sem atropelo das palavras. Essa condição parresiástica do diálogo tem a ver, me parece, com este sentido formativo do “deixar acontecer”. O que você pensa sobre isso? E o que seria então o “conduzir”? Quando o mestre sabe que é chegado o momento oportuno para intervir, tomar a palavra, pronunciar algo e orientar o discípulo?

Balbinot: O diálogo que estamos fazendo nos conduz a questões que, inicialmente, não prevíamos; e penso que, assim como apontaram Gadamer e Flickinger, essa seja uma das características do diálogo vivo e formativo. Antes de entrar nas questões que você traz, gostaria de me ater a um aspecto que me tocou à medida que lhe escutava. Diz

respeito ao espanto, ao silêncio e à escuta de si mesmo, modelar em Sócrates e Agostinho, e característico em Benincá. São três aspectos pouco valorizados e, até diria, esquecidos em nossa cultura ocidental, que se voltou excessivamente à métrica da performance, ao olhar objetificador (Aristóteles), ao enunciar especulativo. O silêncio e a escuta de si comportam também o pronunciar-escutar interior, e remetem ao autoexame, sem o qual, no pensamento socrático, a vida não merece ser vivida; e, na percepção de Agostinho, não é possível uma autêntica conversão, que marca o que você costuma chamar de *giro da alma sobre si mesma*. Giro esse que abre horizonte para o caminho formativo de encontro com o mestre interior, que para Agostinho era o próprio Verbo. Pedagogicamente, o exercício do silêncio e da escuta é propedêutico ao exercício da docência. Talvez, adiante, poderíamos nos concentrar por mais tempo nesse aspecto. Sobre a menção que fizeste à influência da tradição teológica, mais precisamente de Santo Agostinho, no sentido do silêncio e da escuta em Benincá, talvez tenhamos aí uma vertente originária na confluência entre filosofia/pedagogia e teologia, e penso que um dos conceitos centrais dessa confluência seja o conceito de pastoral. Fica em aberto, aqui, a possibilidade de uma pesquisa mais a fundo sobre a concepção de pastoral formativa que sustenta aquilo que Benincá chamou, ao longo de sua trajetória como diretor, professor e pesquisador no ITEPA, de Metodologia Histórico-Evangelizadora. Se isso que digo tem sentido, então o conduzir – que é uma das ações-chave do pastor, junto com o cuidar –, como você propôs, não apenas tem relação com o silêncio e a escuta, mas também ganha um sentido ainda mais profundo como acontecer formativo. A partir da visão agostiniana, alcançaria, em Benincá, uma postura de silêncio meditativo e de escuta amorosa. Seria exagero pensar dessa forma? Gostaria de ouvir você sobre isso.

Dalbosco: Penso que é possível olharmos por essa fresta. No entanto, precisaríamos problematizar melhor o sentido dessas duas

expressões: “silêncio meditativo” e “escuta amorosa”. O silêncio meditativo não é algo passivo, que imobiliza o sujeito. Já contém intrinsecamente em si a “atividade”, a ação; em certo sentido, a própria práxis, pois a meditação joga o sujeito para fora de si mesmo, de uma maneira que não é simplesmente operacional e tarefaira, provocando uma retomada reflexiva de si mesmo e do mundo. O silêncio meditativo, assim, não acaricia o ego, mas sim acrisola a alma; e, nisso, somos herdeiros de Agostinho. Na tradição antiga, principalmente estoico-senequiana, a condição de ouvinte do discípulo não é uma condição meramente passiva, tratando-se de uma “escuta silenciosa ativa”. Isso tem a ver com entregar-se concentradamente à voz do mestre para ouvir o que ele tem a dizer. Quando há entrega e a vontade de aprender ouvindo atentamente a voz do outro (mestre), sua voz penetra em nossa alma e nos transforma. Lembro-me de meus intermináveis exercícios de escuta silenciosa ativa dos professores que ministravam seus seminários em alemão durante meu doutorado na Universidade de Kassel (Alemanha). A experiência provocava em mim uma dupla transformação, de familiaridade cada vez maior com a estranheza do idioma alemão, e da apropriação do conteúdo filosófico, com sua respectiva estrutura conceitual. Depois dos seminários, eu ficava um tempão remoendo o que tinha ouvido, retomava minhas anotações e meditava longamente sobre elas. Assim, aos poucos, fui aprendendo a difícil língua alemã, deixando de me estranhar por ela e querendo vivê-la, até que pudesse “sonhar em alemão”. Bem, isso brevemente sobre o “silêncio meditativo”. E a “escuta amorosa”? Entra em jogo aqui o conceito de amor, decisivo tanto à Filosofia e Teologia, como também, sobretudo, à educação enquanto formação humana. Do ponto de vista da Filosofia, o *eros* formativo do *Banquete* de Platão, o mesmo diálogo que já nos reportamos acima, é uma referência antiga importante. Embora o discurso socrático sobre o amor, colocado na boca da sacerdotisa Diotima, queira convencer os ouvintes de que o amor não é o desejo pela beleza do corpo, mas sim, repousa no próprio belo em si, há algo de formativo nele: é a

força que impulsiona a encontrar a outra metade perdida com a cisão originária (Aristófanes), ou a força que nos retorce e nos faz vibrar como se tivéssemos sido picados por uma víbora venenosa (Alcibíades). “Escuta amorosa” seria, então, assim talvez poderíamos resumir, a força que nos conduz a ouvir com cumplicidade o que o parceiro ou a parceira do diálogo tem a nos dizer, e a meditar detidamente sobre isso.

Balbinot: Certamente poderíamos entrar ainda mais a fundo nessas questões do silêncio meditativo e da escuta amorosa, porém, deixe-me dizer algo ainda sobre sua consideração anterior, entrando um pouco na última questão que você trouxe: “*Quando o mestre sabe que é chegado o momento oportuno para intervir, tomar a palavra e pronunciar algo?*” Esse é um discernimento muito difícil e exigente, pois envolve, primeiro, como você bem notou, o domínio de si; mais precisamente, do ímpeto de ensinar/transmitir o que se imagina que o outro não sabe – que supõe, obviamente, um autoconvencimento do próprio saber. Gadamer (2002b), em uma de suas conferências radiofônicas intitulada *Incapacidade para o diálogo*, trata isso como um perigo, que ele chama de *perigo da cátedra*. Se somarmos esse perigo a uma tradição ocidental que trata o mestre como aquele que sabe, fica muito difícil de exercitar o silêncio meditativo e a escuta amorosa no domínio de si, pois a tendência é o mestre falar para transmitir o que sabe e o discípulo silenciar para aprender o que não sabe. Supõe-se, assim, que o mestre sabe e deve ensinar, e o discípulo não sabe e deve aprender. Mas seria sempre assim? O mestre não teria nada para aprender com o discípulo que o pudesse fazer escutar? A postura da práxis benincaniana aponta para a alternativa do diálogo vivo e formativo, que remonta a outra tradição ocidental, aquela socrático-agostiniana que você comentou acima, que desemboca em Gadamer, Freire, Buber, Flickinger e Benincá. Outro aspecto diz respeito à noção de tempo que a pergunta carrega. Trata-se de um tempo oportuno, *kairológico*, que não pode ser medido, dominado ou previsto; é o

tempo que possibilita encontrar a medida certa – aqui, também há as reminiscências cristãs, que permitem um enfrentamento à noção da métrica performativa neoliberal. Talvez isso já aponte para o ritmo do acontecer formativo numa noção de tempo livre, no sentido clássico de escola como *Skholé* ou *Otium*. Nesse sentido, o tempo ganha o ritmo do discernimento, e a forma de intervenção do mestre se sustentaria mais como provocação com perguntas abertas, do que com afirmações de respostas fechadas. Estaríamos, com isso, extravasando no fluxo “natural” do diálogo consigo mesmo, para o exercício formativo coletivo da pronúncia-escuta-pergunta-resposta, próprio da práxis benincaniana?

Dalbosco: Ouvindo sua crítica ao mestre que só sabe ensinar e ao aluno que só deve aprender, lembro-me imediatamente do mestre explicador de Jacques Rancière (2002) e da educação bancária de Paulo Freire (1987). De outra parte, sua fala também refere-se aos conceitos de autoexame e conversão, conceitos-chave da tradição socrático-agostiniana que se tornaram muito férteis para o desenvolvimento do pensamento filosófico-teológico posterior, com nítidos desdobramentos pedagógico-formativos. O que significa o autoexame? Talvez seja a exigência mais difícil de ser cumprida, porque o ser humano precisa colocar-se frente a frente consigo mesmo, formulando a si mesmo perguntas que tocam o fundo de sua existência: o que fiz e o que pretendo fazer? O que isso significa para a minha existência e para a existência dos outros e do mundo? O autoexame crítico tem a ver com a busca pelo sentido da vida, e tal busca não pode ser imposta de fora, pois precisa acontecer no próprio curso da experiência, referindo-se a algo imanente à ação e à própria vida. Visto assim, o autoexame é um exercício de liberdade. Acabei de ler esses dias o livro *Vom sinn des lebens (Do sentido da vida)*, escrito pelo filósofo canadense Jean Grondin (2006), com quem estou desenvolvendo um longo diálogo vivo, em alemão, que será publicado, em breve, em versão portuguesa que estou traduzindo (Grondin; Dalbosco, 2024). No referido livro, Grondin,

especialista da hermenêutica gadameriana, critica inicialmente todas as formas de diálogo instrumental, cuja característica principal consiste em impor de fora a teleologia, ou seja, a finalidade, querendo fazer a ação humana encaixar-se nela. Penso que temos aí, nessa imposição, a origem de todo o procedimento autoritário, tanto na pedagogia e na pastoral, como na política e na educação. O que Grondin busca é outra coisa, uma espécie de finalidade imanente à própria vida, que precisa levar em consideração a livre espontaneidade do sujeito agente. Ele pensa encontrar isso na noção de esperança: “Existe algo assim imanente à vida que é a esperança (*hoffnung*), que deixa viver e que constitui a vida. Caso contrário, não se viveria de modo algum e também não se poderia discutir sobre o sentido da vida” (Grondin, 2006, p. 60, tradução nossa). Portanto, segundo ele, a esperança constitui o sentido inerente ao autoexame crítico. O que significa isso? De que esperança se trata? Recuperar a esperança e recolocá-la novamente no centro de nosso processo autorreflexivo não se torna fundamental em um mundo cada vez mais “desesperançoso”, marcado por guerras, competição lucrativa desenfreada e individualismo possessivo?

Tenho a impressão de que Benincá se manteve firme ao longo de sua trajetória educativa porque nunca perdeu a esperança em si mesmo, nos outros e na humanidade, principalmente nos pobres e nos injustiçados. Mas o que ele tinha não era uma esperança ingênua e nem dogmática, porque ele a baseava em um Deus amigo, dialógico e libertador dos sofrimentos humanos e das injustiças sociais. Seus testemunhos são muitos e, talvez, o mais marcante refira-se à sua decisão inusual, na época, de investigar o problema dos sem-terra na região norte do RS (Benincá, 2016). Essa decisão não foi de modo algum consensual nas duas instituições em que ele trabalhava, o ITEPA e a UPF, gerando muito descontentamento para alguns. No entanto, ele seguiu em frente com sua pesquisa, dialogando com os oprimidos e ouvindo-lhes sobre os motivos que o levaram a estar ali, no acampamento, e que sentido espiritual atribuíam à luta pela terra.

Conversão é outro conceito-chave que você empregou acima, cujo sentido teológico agostiniano tem claro alcance pedagógico-formativo. Nesse sentido, a obra *Confissões* (Agostinho, 1984) está entre um dos textos clássicos mais importantes da tradição cultural ocidental, que todo curso de Filosofia, Pedagogia e Teologia deveria estudar profundamente. Do que se trata aí que é decisivo ao pensamento de nossa atualidade? É difícil dizer isso em poucas palavras, dada a pluralidade de problemas que o livro trata. Em todo o caso, eu gostaria de enfatizar o que você falou acima, ou seja, que o exercício reflexivo agostiniano nos provoca “um giro da alma sobre si mesma”. Mas o que isso significa? De que modo a alma se torna capaz de girar sobre si mesma? É a imbricação do diálogo crítico consigo mesmo e da esperança que move *Confissões* e torna a obra de um valor educacional inesgotável. Antes da conversão, que acontece no livro VIII, Agostinho relata sua vida miserável, marcada pela tensão entre os prazeres mundanos e a busca por outro sentido da vida. O reconhecimento de sua condição finita (*conditio humana*) e a consciência dos perigos de uma vida soberba, cravada na vontade de dominação dos outros e na entrega consumista aos bens materiais mundanos, prepara o terreno para a conversão. Converter-se significa, nesse sentido, a decisão radical de dialogar consigo mesmo, de se tomar a sério, fazendo um escrutínio crítico de si. Assim, a conversão não é um momento que muda tudo, mas sim uma postura de mudança. Significa a mudança radical de vida e a consciência de que tal mudança pode fracassar, retrocedendo a condições anteriores ou até piores. Por isso, a conversão exige perseverança e testemunho constante, ou seja, autoexame crítico permanente. Não sendo um exercício solitário, acontece no encontro humano, caracterizado pela vida em comunidade, em grupo, com diálogo permanente.

Balbinot: O que impressiona na leitura de *Confissões* é a honestidade, a diligência e a força com que Agostinho perscruta a si mesmo, deixando nada imune ao questionamento no interior de si mesmo. Ali,

autoexame e conversão ganham o sentido limite da práxis, à medida que reconhecem e questionam sua dupla vontade: de paixões e de virtudes. E não seria essa uma tensão permanente da condição humana e que a práxis benincaniana também está exposta?

Dalbosco: A cena agostiniana no Jardim de Milão, narrada pelo próprio Agostinho no livro VIII de *Confissões*, é de profunda sensibilidade humana quanto às suas fraquezas, mas também quanto às suas forças. Revela, em todo o caso, o quanto precisamos estar sempre dispostos a mudar nossas vidas e, também, o quanto o diálogo conosco e com os outros torna isso possível. Confesso-lhe, Balbinot, que as aulas mais marcantes que tive com Benincá foram justamente aquelas em que ele tratou da conversão agostiniana, ligando-a com o mistério do tempo, tratado no livro XI de *Confissões*. O tempo é algo que todos nós sabemos e que, no entanto, quando somos perguntados, já não mais sabemos o que ele é. O que isso quer dizer? Que há algo em nossa vida que só compreendemos vivendo, fazendo a experiência, e que não depende de um fundamento a priori, dogmático, imposto de fora. O giro da alma sobre si mesma tem algo a ver com essa dimensão misteriosa do tempo, da qual sabemos vivendo, mas quando somos questionados, não sabemos “explicar”. Exige, por isso, um tipo de razão que é da ordem da esperança e da própria compreensão, mas não da explicação científica baseada na relação causa e efeito (Flasch, 2004). Penso que o reconhecimento da incapacidade de conhecer o mistério do tempo, insistentemente destacado por Benincá em sua interpretação de Agostinho, conduziu-lhe à própria humildade pedagógica que lhe era característica e, com ela, à centralidade de sua postura em escutar os outros.

Há outro aspecto ainda que gostaria de assinalar sobre a conversão. Guardando todas as diferenças, é possível relacionar a conversão agostiniana com a conversão benincaniana. No primeiro capítulo de sua tese de doutorado, Daniela De David Araujo cita o depoimento que um irmão de Benincá deu sobre sua decisão de largar o trabalho na roça e ir para o seminário:

[...] naquele dia, que era calor, cortando fumo, esticando – se botava aquele ferro pra esticar o fumo na roça, pra murchar –, quando tava prontinho já, o pai pendurou a última folha e quebrou o arame, caiu tudo no chão. Daí ele estava lá, todo suado, estava cortando os pés de fumo. Então ele pegou o facão e jogou assim: *mi vai a prete!* Aí pegou a égua Bisa, subiu o morro e foi embora (Benincá *apud* Araujo, 2025, p. 30).

Depois de conversar longamente com os familiares e fazer os devidos encaminhamentos, ele montou a “égua Bisa”, subiu o cerro e foi-se embora. Sua conversão foi marcada, como a de Agostinho, por profundo diálogo interior, ouvindo silenciosamente o *verbo interior*. Assim como Agostinho, os efeitos de sua decisão não se restringiram somente à sua vida pessoal, porque tal decisão foi colocada, desde o início, a serviço dos outros. Trata-se, portanto, de uma conversão que acontece na interioridade e que provoca profunda transformação interior, contribuindo para a transformação de outras pessoas. Em síntese, enquanto giro da alma sobre si mesma, a conversão tem esse efeito transformador, que modifica profundamente, para melhor, a interioridade das pessoas.

Deixando-me levar pela lógica clandestina do escrever (Flickinger, 2010), eu não havia, inicialmente, planejado escrever o que escrevi. Há, ainda, outros aspectos de sua fala anterior que mereceriam ser comentados, entre eles, o momento oportuno da ação (*kairós*). Mas, para não tornar nosso diálogo um simples monólogo de minha parte, devolvo-lhe a palavra, curioso para ouvir o que você tem a dizer.

Balbinot: Sobre o que você disse a respeito da potencialidade formativa do autoexame e da conversão, concordo e não tenho retoques. O que me atingiu de modo particular foi o aspecto da esperança, que você toma emprestado de Grondin como *algo inerente à própria vida* e que, aplicado agora na práxis benincaniana, penso que assume um sentido antropológico-pedagógico. Paulo Freire, fonte clássica da pedagogia da qual bebeu Benincá, repetia em suas falas que a esperança era uma condição da educação. No início da década de 1990, Freire faz

um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, e publica suas reflexões no livro *Pedagogia da esperança* (1992). É sintomático que, ao retomar e, em certa medida, atualizar as questões de sua obra-prima – que é, ainda hoje, uma das mais lidas em todo o mundo –, Freire atribui-lhe o sentido de esperança. Encontramos aí, entre outras, a ideia que você referiu no livro de Grondin, ou seja, que a esperança é “necessidade ontológica” e “precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1992, p 10-11). Freire chega a dizer que “precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída” (1992, p. 10). Penso que Benincá mantinha essa *esperança crítica* dentro de si, de modo que ela compunha sua postura humano- pedagógica e, ao mesmo tempo, sua proposta de práxis, possibilitando o autoexame pela reflexão da prática e a transformação do mundo. A esperança crítica assume, na educação, além do que você já apontou acima, aquele sentido antropológico da incompletude e pedagógico do indeterminado, sem os quais qualquer tentativa de diálogo seria uma farsa. A esperança, assim, ao mesmo tempo que desdobra horizontes, mantém a surpresa refrescante do mistério. Ao fazer referência ao acampamento natalino, que marca o início do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), penso que você aponta para um dos exemplos da encarnação dessa esperança crítica feita pedagogia em movimento.

Dalbosco: Pelas suas precisas observações sobre a esperança freireana, sou levado a complementar o sentido que Grondin lhe atribui. Ele a retoma de Ernst Bloch, escritor do importante livro intitulado *Princípio da Esperança*, que influenciou muitos autores, entre eles Theodor Adorno e Walter Benjamin. Penso que, no fundo, a primeira geração dos pensadores frankfurtianos tinha clareza de que não se exercita a crítica do pensamento sem esperança, e mesmo o aparente pessimismo está inundado pelo potencial transformador da crítica cultural, especificamente pelo efeito formativo inerente à obra de arte. Não tenho condições de avançar no sentido teológico (escatológico) que

o conceito de esperança possui, e nem seria aqui o lugar apropriado para fazê-lo. Contudo, o que talvez precisemos reter, como um resultado importante deste nosso diálogo, é que a esperança é constitutiva da maneira crítica de pensar, porque sem ela não conseguimos seguir adiante em nossa busca incansável pela vida feliz.

Balbinot: Sem a esperança, ao que parece, o pensar crítico se deixaria tomar pelo gosto amargo do pessimismo. Procurando ainda dar continuidade à sua fala anterior, quando retoma a incidência agostiniana em Benincá, você me oferece, com ela, também a possibilidade de continuar pensando a respeito de três influências na concepção da práxis benincaniana, que talvez formem uma única tradição e que Benincá interpretou de modo singular: a *maiêutica socrática*, de onde vem seu compromisso com a formação humana pelo diálogo franco; a *paideia agostiniana*, que lhe possibilita um passo além da maiêutica, incorporando o aspecto da graça divina, tanto como giro da alma sobre si mesma quanto como força de esperança; e a pedagogia freireana da práxis, que lhe descortina as possibilidades metodológicas de uma educação problematizadora e transformadora pela ação dialógica, desdobradas por Benincá em um processo sistemático de observação da prática, registro, sessão de estudos e reencaminhamento para a prática. Dessas três vertentes, poderíamos nos estender longamente aqui, mas penso não ser esse o nosso propósito. Então, atenho-me agora a um aspecto que penso ser nuclear na práxis benincaniana e que parece fugir um pouco a algumas perspectivas pedagógicas, pastorais e teológicas atuais, papel dos clássicos na formação humana. Quando falamos nos clássicos, impossível passar sem uma referência a Ítalo Calvino (2007) e sua obra *Por que ler os clássicos*. Entre as 14 razões que ele relaciona no texto de entrada de seu livro, chamam muito minha atenção duas delas: a razão 6, de que o clássico ainda não terminou de dizer o que tinha para dizer; e a razão 3, que diz que os textos clássicos, cito, “se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se

como inconsciente coletivo ou individual” (2007, p. 10). Considerando sua vasta experiência no estudo dos clássicos, Dalbosco, apreciaria muito escutá-lo sobre três aspectos: primeiro, sobre os clássicos na formação de Benincá e se, considerando o que diz Calvino, Benincá seria ele mesmo um clássico; segundo, a respeito da importância dos clássicos no exercício da práxis benincaniana; e terceiro, se o estudo dos clássicos é ainda necessário e em que sentido.

Dalbosco: Você faz colocações difíceis de serem comentadas, porque são provocadoras e de longo alcance para a atualidade. Antes de tudo, é preciso considerar que a definição de clássico não é de modo algum consensual, e que cada um possui seu clássico ou seus clássicos. Contudo, ninguém discordaria de que no âmbito da Filosofia, por exemplo, Platão e Kant são dois clássicos; no da Teologia, Agostinho e Pe. Vieira; no âmbito da literatura, Wolfgang Goethe e Machado de Assis; no âmbito da pedagogia, Jean Piaget e Paulo Freire. Para se ter uma ideia de autor clássico no âmbito da literatura, recomendo a leitura do *Cânone Ocidental*, de Harold Bloom, embora seja uma obra muito polêmica. Mas não é justamente a capacidade de provocar múltiplas interpretações que torna o autor um clássico? Vamos, então, aos seus três “pedidos”.

Benincá sempre demonstrou muito apego amoroso aos clássicos e às suas obras. Sua enorme biblioteca é prova disso, sendo ele pioneiro na aquisição e socialização, entre professores e alunos, de obras de autores clássicos (Araujo, 2022). Nas décadas de 1970 e 1980, tudo era mais difícil, não existia internet e mesmo a circulação de livros nas livrarias locais era muito tímida. Nós tivemos acesso a muitas obras clássicas em sua biblioteca pessoal, uma vez que algumas delas nem na biblioteca da UPF existiam. Há, contudo, um outro aspecto importante, nesse contexto, que se refere ao modo pedagógico-formativo com o qual Benincá introduzia os clássicos na sala de aula. Era uma introdução cuidadosamente preparada, com questões sempre abertas,

no intuito de provocar a leitura e a interpretação pessoal do texto estudado. Para ele, a leitura prévia do texto constituía-se em uma exigência indispensável, sendo isso parte de uma concepção dialógico-participativa de educação, que o distanciava da aula como mera transmissão de conteúdo. Portanto, ter o texto lido era a primeira condição. Depois, ele fazia questão de ouvir o que cada aluno tinha a dizer e, somente no final, fazia uma síntese marcada por mais perguntas que nos provocavam a pensar adiante. Era a leitura e a discussão do texto clássico que continuava e, por isso, suas sínteses não eram definitivas.

Sua atenção aos clássicos, assim ele nos contava, havia aprendido com bons professores que teve durante seus estudos de Filosofia e Teologia. Não se tratava simplesmente de uma leitura superficial e apressada de qualquer texto, mas atenta aos textos clássicos, cuidadosamente escolhidos. A combinação entre textos filosóficos e textos literários fazia parte de sua programação da disciplina de Introdução à Filosofia. Além de alguns diálogos de Platão, líamos também alguns romances e éramos incentivados a estabelecer a relação da Filosofia com a literatura, e delas com a condição humana e a realidade social. O que mais me marcou foi ler *Emílio*, de Rousseau, em sua disciplina de Filosofia da Educação. Não tenho dúvidas que foram a leitura dessa obra e a maneira pedagogicamente provocadora com a qual Benincá me envolveu no estudo dela que me motivaram a pensar questões de fronteira entre Filosofia e educação. Por fim, é difícil dizer se Benincá é um clássico ou se vai tornar-se um. Independentemente disso, cabe destacar o número cada vez maior de estudantes e professores que despertam o interesse por sua biografia e por seu pensamento. A escrita de dissertações, teses, coletâneas e livros desempenha papel importante para que sua obra se torne cada vez mais conhecida.

Sobre a importância dos clássicos na formação benincaniana, eu gostaria de me ater brevemente a dois exemplos. O primeiro deles refere-se à importância que Agostinho desempenhou em sua formação

de estudante. Por várias vezes, nos relatou sua experiência de grupo de estudos no sábado de manhã, no Seminário Maior de Viamão, assessorado pelo prof. Ernani Maria Fiori. Foi Fiori quem introduziu a geração de Benincá no estudo dos clássicos, principalmente, nos textos de Santo Agostinho. Há dois aspectos importantes a serem considerados aí: o modo contagiante com o qual o mestre introduz o discípulo ao texto clássico, e o papel solidário que o grupo de estudos desempenha no enfrentamento às inúmeras dificuldades surgidas do estudo do clássico. Por sinal, solidariedade e amizade são dois laços afetivos fortes que enlaçam a experiência formativa humana e que brotam do trabalho em grupo. O nexos entre esses dois afetos humanos foi problematizado profundamente por Gadamer (2000) em um ensaio publicado pouco antes de sua morte. De acordo com o depoimento de Benincá, Fiori atuava como um verdadeiro hermeneuta socrático, ou seja, como um intérprete mediador entre o profundo sentido do texto e o senso comum, fragmentado, dos estudantes. Sua postura era socrática e encantadora, porque consistia mais em fazer perguntas do que dar respostas prontas e acabadas. De outra parte, o debate do grupo auxiliava para esclarecer melhor o conteúdo e as questões que dele emergiam.

O segundo exemplo refere-se ao seu estudo sistemático da obra do filósofo italiano Antonio Gramsci. Isso ocorreu bem mais tarde, durante seu mestrado na PUC-SP, quando Benincá já havia acumulado uma longa experiência intelectual plural na docência, pesquisa, orientação e gestão. Eu gostaria de chamar a atenção aqui para dois aspectos. O primeiro refere-se ao interesse metódico com o qual Benincá lia Gramsci, fazendo acumular apontamentos recheados de paráfrases, dúvidas e questões a serem esclarecidas. Ele tornou-se, durante o mestrado, um leitor ainda mais voraz. O método sistemático de investigação a que você se referiu acima – observação e registro da prática, sessão de estudos e reencaminhamento para a prática –, ele desenvolveu melhor durante seu mestrado, principalmente com a ajuda de seu orientador, o prof. Queiroz. O segundo aspecto diz respeito

ao conteúdo e à importância que alguns conceitos gramscianos desempenharam na investigação de seu problema de pesquisa e, eu até diria, no aprofundamento dos conflitos inerentes à espiritualidade humana. Se, por um lado, conceitos como intelectual orgânico, bloco histórico e hegemonia foram importantes para compreender os conflitos políticos inerentes à luta dos sem-terra; por outro, o materialismo histórico gramsciano tocava fundo no conflito religioso e de modo algum era de fácil solução. Sua dissertação de mestrado também pode ser lida nessa perspectiva.

Por fim, quanto à sua última questão, sobre se ainda é necessária a leitura dos clássicos. Nós vivemos hoje, do ponto de vista cultural e educacional, uma situação muito complexa, cujos desdobramentos ainda não temos condições de compreender bem. Refiro-me ao distanciamento que a digitalização e a cultura de redes têm provocado nas novas gerações quanto aos livros físicos e, sobretudo, à leitura de textos mais longos. Frequentei um seminário na Universidade de Kassel (Alemanha) sobre Didática da Filosofia, durante os meses de maio e junho de 2024, ministrado pelo prof. Heinz Eidam para alunos de graduação. Ele optou por textos clássicos, mas fazia um recorte de duas ou três páginas e ficávamos a aula toda lendo e discutindo o referido texto. Se fosse um texto mais longo, o envolvimento dos alunos certamente iria diminuir consideravelmente. O mundo acelerado e a dispersão cultural provocam a recusa do estudo sistemático dos clássicos. É próprio da cultura e da educação cada vez mais mercantilizada tentar incutir nas pessoas, principalmente nas crianças e nos jovens, a “inutilidade” e a “perda de tempo” da leitura demorada, e o “sofrimento” de ocupar-se com os clássicos. Contudo, instituições educacionais e experiências formativas vagarosas e consistentes mostram como o estudo dos clássicos contribui para a autoformação e para a socialização crítica. Em síntese, a leitura e a escrita sobre os clássicos podem provocar a autocriação e a socialização intersubjetiva e solidária.

Balbinot: Bem, Dalbosco, agradeço imensamente pela partilha provocativa da experiência formativa com os clássicos. Universidades e faculdades, neste tempo histórico, têm um compromisso cultural com os clássicos. Quais as obras clássicas que, necessariamente, deveríamos ler e estudar em profundidade em cada curso? Penso que essa é uma tarefa inadiável e necessária para ressignificarmos os processos de formação humana.

Pela provocação que o diálogo gerava, poderíamos permanecer nele longamente. Contudo, nosso espaço aqui é limitado. Não cabe aqui uma síntese, pois o diálogo não quer ser fechado. Permanecem em nossa mira aquelas questões que abrimos durante nossa conversação e que, pelas veredas que ele nos embrenhou, não demos conta de retomar. De um diálogo fica sempre a sensação de que algo permaneceu em aberto e a impressão de que dentro de nós as ideias se remexeram, impulsionando-nos a novas práticas. Tal seja o propósito da práxis benincaniana.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984.

AGOSTINHO, Santo. *A Trindade*. São Paulo: Paulus, 1995.

ARAÚJO, Daniela De David. Elli Benincá e a simbologia da biblioteca – contribuições para a formação intelectual. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo. *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 331-338.

ARAÚJO, Daniela de David. *Práxis dialógica de grupo: contribuições de Elli Benincá para a formação docente*. 2025. 176 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2025.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis*. Passo Fundo: IFIBE/UPF, 2016.

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DERRIDA, Jacques; GADAMER, Hans-Georg. *Der ununterbrochene Dialog*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLASCH, Kurt. *Was ist Zeit? Augustinus von Hippo. Das XI. Buch der Confessiones. Text – Übersetzung – Kommentar*. Göttingen: Vittorio Klostermann, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 10-11.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermeneutische entwürfe: vorträge und aufsätze*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GRONDIN, Jean. *Vom sinn des lebens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.

PLATÃO. *O Banquete*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



Práxis dialógica, pesquisa como princípio formativo e a formação das novas gerações em Benincá

Altair Alberto Fávero

Angelo Vitório Cenci

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.2

Introdução

Benincá (2010b) concebe a pesquisa como esforço de compreensão de um “processo relacional” que acontece entre sujeitos. Esse, por sua vez, demanda uma epistemologia determinada, mediante a visão de que a realidade é sempre uma possível compreensão (fenomenológico-hermenêutica) de um determinado contexto, o que permite ultrapassar pedagogias positivistas e essencialistas para as quais a realidade poderia ser tomada como objetiva, verdadeira e única. Para Benincá, a visão da pesquisa como construção de sentidos, a partir da relação estabelecida em contexto entre as pessoas, demanda uma metodologia de caráter intersubjetivista e sistemática da práxis, uma vez que se trata de um processo estruturado que requer determinados passos, como a observação, o registro, a memória e a difusão do conhecimento produzido no grupo de pesquisa.

Sob essa compreensão, a pesquisa precisa constituir-se em um processo formativo, em que “o investigador é, simultaneamente, o investigado”, ou seja, assume uma perspectiva de transformação não apenas no modo de ver os demais sujeitos, processos e contextos estudados, mas também a si mesmo. Trata-se de “sujeitos em transformação, não objetos transformados” (Benincá, 2011, p. 61). Nesse sentido, a pesquisa assume também um caráter emancipador de todos os implicados nela e do próprio contexto, distanciando-se de uma perspectiva objetivista e opressora. Por fim, a metodologia da práxis se confunde com uma perspectiva hermenêutico-dialógica. Por se tratar de um processo relacional, a mediação que possibilita a compreensão e transformação dos sujeitos nele implicados, bem como do contexto em que estão inseridos, é o diálogo.

A perspectiva benincaniana insere-se no contexto mais amplo das filosofias e pedagogias do diálogo que marcaram o pensamento e muitas das práticas sociais do século XX. Souza (2003) destaca que as filosofias do diálogo constituem um movimento diversificado, com origem e formulações também muito diversas, mas que reúnem algumas características-chave que lhes são comuns. Elas passariam por três dimensões, a saber: a da “temporalidade”, a da “linguagem enquanto dizer”, e a da “multiplicidade ontológica primordial” (Souza, 2003, p. 206-207).

Isso significa afirmar, em primeiro lugar, que só existe diálogo com dialogicidade, pois, a temporalidade é tomada como “horizonte de referência” da relação que se estabelece com a realidade. Em segundo lugar, a inteligibilidade do real é possibilitada mediante a linguagem. A dinâmica do dizer, articulada à temporalidade que lhe envolve, é “irredutível a esquemas conceituais” fechados, o que mostra também que “toda síntese é uma síntese parcial” (Souza, 2003, p. 207). Por fim, há, na base de tais filosofias, uma ontologia em que “o pensar está sempre defasado em relação ao ser”, posto que “*ser*” significa “*ainda-não-ser*” por se dar no tempo e, esse, por sua vez, dá-se na linguagem (Souza, 2003, p. 207, grifo nosso).

A breve síntese acima elucidada uma tradição de pensamento diversificada, mas unida por algumas dimensões fundamentais que permitem situar a pedagogia e a metodologia de pesquisa de Benincá no seu interior. Vale lembrar a importância, para Benincá, de autores como Martin Buber, Martin Heidegger, Hans Georg-Gadamer, Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Anton Makarenko, entre outros que compõem essa tradição. Benincá recolhe as dimensões fundamentais da filosofia do diálogo ao converter o princípio do diálogo em cerne de sua pedagogia e de sua epistemologia pensada como metodologia da práxis.

Tomando como referência esse pano de fundo, o presente texto visa a tematizar uma possível relação entre práxis dialógica, pesquisa como princípio formativo e formação das novas gerações. Para tal, inicia-se com uma retomada da práxis do diálogo na tradição hermenêutica filosófica e educacional, em que são indicadas as dimensões formativas nela contidas. Destaca-se, nesse momento, as contribuições de Gadamer (1999, 2002), bem como suas implicações para o campo educacional, levadas adiante por autores como Hermann (2002) e Cruz (2010), entre outros.

No passo seguinte, levando-se em conta sempre o papel hermenêutico da práxis dialógica, adentra-se a obra de Benincá para explorar o modo como ele toma o senso comum como base de investigação da metodologia da práxis. Esse passo nos possibilita avançar na tematização da articulação existente entre o método da práxis, a formação continuada do pesquisador e o papel formativo do grupo de pesquisa. À guisa de conclusão, é mostrada a contribuição que essa abordagem traz para a formação das novas gerações.

A dimensão formativa do diálogo na tradição hermenêutica filosófica-educacional

A palavra diálogo é frequentemente tematizada no âmbito filosófico e amplamente utilizada no campo educacional. Na história da

Filosofia ocidental são inúmeros os filósofos que não só teorizaram sobre o diálogo e tornaram seu fazer filosófico dialógico, mas também o utilizaram como estilo de escrita. A lista é extensa e está presente em todas as épocas. Enquanto estilo de escrita, não podem ficar de fora os famosos *Diálogos*, de Platão; o *De magistro*, de Santo Agostinho; *Sobre o infinito*, de Giordano Bruno; ou os *Diálogos sobre a religião natural*, de David Hume. Cada um, a seu modo, fez do diálogo uma forma instigante de proporcionar aos seus leitores uma forma de expressar suas ideias e de tornar a Filosofia uma experiência pulsante de vida, em diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Contemporaneamente, são amplamente conhecidos os textos e expressões de Gadamer que tratam do diálogo. Para citar algumas, é possível mencionar “o diálogo como encontro hermenêutico”, “a força transformadora do diálogo”, “a fusão de horizontes”, “a realização da linguagem”, “a relação entre linguagem e entendimento”, ou, ainda, “nossa incapacidade para o diálogo”. Segundo Gadamer (2002, p. 247), “um diálogo é, para nós, aquilo que deixa uma marca”, ou seja, o diálogo deixa dentro de nós algo que pode nos transformar, pois provoca uma mudança na compreensão de mundo de cada sujeito nele envolvido.

No nosso entendimento, mesmo que não se tenha Gadamer como interlocutor direto, todas essas dimensões do diálogo gadamerianas têm grande proximidade à forma como Elli Benincá constituiu sua práxis dialógica no seu trabalho pedagógico, nas suas práticas de pesquisa e na formação das novas gerações de professores e pesquisadores. Para explicitar isso, nesta primeira seção do texto, empenhamo-nos em reconstruir, mesmo que de forma breve, as dimensões gadamerianas de diálogo, para, na segunda seção, apresentar de que forma Benincá, por meio do método da práxis, constituiu a pesquisa como princípio formativo.

Embora o diálogo apareça em diversos textos, foi na conferência *La educación es educarse*, realizada em 19 de maio de 1999, no *Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium* de Eppenheim, por ocasião de um

ciclo sobre o tema “A educação em crise: uma oportunidade para o futuro”, que Gadamer (2000) justifica por que acredita que o aprendizado só é possível por meio do diálogo. Em sua visão, dizer que o aprendizado é um modo de diálogo significa compreender, no dizer de Fávero (2007, p. 43), “o diálogo como encontro hermenêutico”, e que não há educação sem uma relação aberta com o outro.

Se, na perspectiva do diálogo gadameriana, “educação é educar-se” e “formação é formar-se” (Gadamer, 2000, p. 11), podemos inferir, então, que é possível deixar de conceber a educação como um modelo de transmissão de princípios morais, ou de crenças e saberes já consagrados e definidos. A educação torna-se um processo aberto de construção, de um fazer-se coletivo, de uma interlocução que acontece quando os interlocutores se encontram. A ideia é que aquele que se assume como educando precisa da mediação do diálogo com o outro para se colocar diante de sua própria existencialidade, carregada de preconceitos que, na perspectiva gadameriana, constituem nosso manancial histórico de concepções prévias ou, na heideggeriana, de “estar-no-mundo” (Hermann, 2002, p.40).

O diálogo de Gadamer possui uma *força transformadora*, e possibilita que:

[...] a hermenêutica se apresente como uma forma de racionalidade com pretensões de superação das condições objetivadoras e dominadoras, de uma racionalidade que se solidificou historicamente como pano de fundo de todo um modo de ser, proceder, pensar e relacionar do homem ocidental (Cruz, 2010, p. 82).

A hermenêutica, dessa forma, “rompe com a ideia de que existe uma verdade absoluta” (Cruz, 2010, p. 83), ou de que a verdade possa ser revelada nas ovacionadas evidências dos dados empíricos, ou nos escrutínios estatísticos das pesquisas instrumentais endeusadas pela técnica. Em termos educacionais, ela sugere que nossos anseios e preocupações não sejam resolvidos nas respostas prontas e definitivas produzidas pela racionalidade técnica, mas sejam buscadas “por meio

de um mergulho na existência, onde podemos encontrar o ser humano em sua condição de relação por meio da linguagem e da conversação” (Cruz, 2010, p. 83).

É essa conversação que possibilita que a educação se torne uma força transformadora apta a identificar “as linguagens puramente tecnicistas, carregadas de dogmatismo objetivista capaz de exclusão de individualidades, culturas, saberes e tradições” (Cruz, 2010, p. 84), visivelmente presentes nos atuais contextos educacionais seduzidos e colonizados pela mentalidade economicista que está transformando a escola em uma empresa (Laval, 2004). Assim, a força transformadora do diálogo gadameriano apresenta-se como possibilidade contra-hegemônica a um projeto reformista educacional pautado pela instrumentalização da educação para os fins do mercado.

Para compreender de maneira mais aprofundada a questão do diálogo em Gadamer e, na pretensão deste escrito, perceber os traços gadamerianos que se aproximam da práxis benincaniana, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de “horizonte hermenêutico”. O conceito de “horizonte”, na hermenêutica de Gadamer, está ligado à ideia de que toda possibilidade de compreender remete a um modo de ver, que encontra seus limites na situação presente daquele que vê.

“Horizonte”, diz Gadamer (1999, p. 452),

[...] é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto. Aplicando-se à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc.

Não ter horizontes significa não ter possibilidade de ver mais longe e limitar-se àquilo que está imediatamente perto. Ele continua:

Pelo contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver mais além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que caem dentro deles, segundo os padrões de próximo e distante, de grande e de pequeno (Gadamer, 1999, p. 452).

Nessa citação potente de Gadamer, encontra-se a dimensão profunda da abertura da compreensão possibilitada pelo diálogo hermenêutico, concebido como um processo de “abertura de horizontes”. Essa possibilidade aqui se coloca como uma das tarefas mais importantes e promissoras de um processo educativo, constituindo-se, possivelmente, como um dos traços mais inovadores da pesquisa enquanto processo coletivo dialógico de investigação.

A “abertura de horizontes” proporcionada pelo diálogo hermenêutico requer dos envolvidos “o esforço pessoal de pôr em jogo os preconceitos que trazemos conosco” (Ferreira, 2015, p. 78), que não é a simples atitude de nos colocarmos no lugar do outro quando esse não partilha da mesma opinião que temos. Na perspectiva da hermenêutica gadameriana, tal atitude pode significar apenas “conhecer a posição e o horizonte do outro”, e pode acontecer “quando travamos um diálogo somente com a intenção de conhecer melhor a outra pessoa, ou seja, de termos uma compreensão mais clara de seu horizonte” (Ferreira, 2015, p. 79).

Para Gadamer (1999, p. 454), esse não é o verdadeiro diálogo, pois não ocorre uma “abertura de compreensão”, um encontro de entendimento. Dele, saímos apenas com a compreensão da opinião da pessoa, sem colocar “nossos preconceitos em jogo” e abrir novos horizontes. Um diálogo genuinamente hermenêutico requer “uma fusão de horizontes”, ou seja, possibilitar que o horizonte do outro se abra para nós como uma possibilidade legítima de compreensão, e que o tema sobre o qual buscamos entendimento seja constituído na confrontação de nossas opiniões prévias, próprias de nossos preconceitos subjacentes.

Nesse sentido, Gadamer (*apud* Hermann, 2002, p. 94) tem razão quando diz que “uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda a radicalidade”. A afirmação de Gadamer de que “só podemos aprender pelo diálogo” reforça a posição de

que “é o próprio sujeito quem se educa com o outro”. Assim, o diálogo, na perspectiva gadameriana,

[...] não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos (Hermann, 2002, p. 94).

Dialogar, em um sentido genuinamente gadameriano, não se restringe a confrontar falas, opiniões ou interpretações particulares, pois, em uma situação dialógica, nenhum dos interlocutores pode arrogar-se de ter uma posição superior a do outro. “Ao contrário”, diz Hermann (2002, p. 95), “os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro, e, desse processo, surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos”. É dessa forma que, em uma situação autêntica de diálogo, ocorre a “fusão de horizontes, onde novas explicações de sentido e de entendimento surgem, dando novos rumos à própria compreensão”. Conforme veremos na segunda parte do texto, a práxis benincaniana nos grupos de pesquisa constitui indícios da “fusão de horizontes” que se dá entre os integrantes.

O diálogo é, também, na perspectiva da hermenêutica gadameriana, *a realização da linguagem*, pois não existe diálogo sem linguagem. A terceira parte de *Verdade e método* (Gadamer, 1999), intitulada *A virada ontológica da hermenêutica no fio condutor da linguagem*, é dedicada a mostrar “o sentido da linguagem no processo de compreensão” (Hermann, 2002, p. 43). Na assertiva observação de Ricoeur (1988, p. 41), toda essa seção da obra pode ser vista como “uma apologia apaixonada do *diálogo que somos* e da concórdia prévia que nos impulsiona”. Por isso, para Gadamer (1999), a linguagem é o médium da experiência hermenêutica e o horizonte de uma ontologia hermenêutica. Sendo assim, é possível dizer que a linguagem se torna o fio condutor do giro hermenêutico.

Conforme nos diz Hermann (2002, p. 62), “todo processo dialógico de produzir sentido se realiza por meio da linguagem, pela qual os interlocutores produzem acordo”. O ato de produzir acordos não se estabelece por um protocolo dogmático, mas por uma dimensão fenomenológica no contexto da linguagem, dentro do qual nos movemos e nos constituímos enquanto seres históricos. A “ontologia linguística”, proposta por Gadamer, coloca-se na oposição “a uma interpretação antropocêntrica da linguagem, que a reduz a um instrumento de pensamento”. Derivada da dimensão histórica e finita da compreensão, “a linguagem é a marca da finitude humana”, tornando-se “o meio pelo qual se efetiva o entendimento a respeito de algo” (Hermann, 2002, p. 62).

Gadamer (1999, 2002) defende um sentido não instrumental da linguagem quando diz que ela não é um instrumento do pensamento. Ao discorrer sobre “homem e linguagem”, Gadamer (2002, p. 173-174) afirma que “o homem pode comunicar tudo o que pensa”, e por ter tal “capacidade de se comunicar que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns pelos quais se torna possível a convivência humana” salutar, que viabiliza não só uma vida social, mas, acima de tudo, condições favoráveis para uma boa convivência. Tudo isso pode ser sintetizado em uma simples frase: “o homem é um ser vivo dotado de linguagem”.

Nossa relação com o mundo se dá dentro de um contexto de linguagem, assim como todo o conhecimento que nos possibilita ter acesso ao mundo. Como diz Hermann (2002, p. 64), “nosso acesso às coisas se dá pela palavra, pela linguagem”, sendo necessário compreender que “as palavras não pertencem a nós, mas à situação em que estão e são aprendidas dentro da tradição no fluxo da experiência”. É nesse sentido que a linguagem não pode equivocadamente ser resultado de puro pensamento, mas de uma prática, de um acontecer histórico (historicidade), de um conviver dialógico com os outros e com o mundo.

A linguagem é, pois, o centro do ser humano, quando considerado a âmbito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente, tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos (Gadamer, 2002, p. 182).

Linguagem e entendimento, na perspectiva hermenêutica gadameriana, constituem duas faces da mesma moeda. Conforme diz Gadamer (2002, p. 174), não só possuímos linguagem, “somos linguagem”, realizada no diálogo como unidade de sentido que vai além da simples expressão de enunciados. Pensar na vitalidade da linguagem, no seu envelhecimento, ou na sua renovação, implica pôr em movimento o intercâmbio possibilitado do diálogo que se estabelece uns com os outros, pois “a comunicação humana é a construção de uma interpretação comum do mundo” (Fávero, 2007, p. 48). Por isso, existe uma relação intrínseca entre linguagem e entendimento que pode ou não se dar por meio do diálogo. Pensado dessa forma, o diálogo deixa de ser uma ação de disputa e de convencimento do outro, tornando-se abertura para possibilitar o entendimento, a transformação dos que dialogam.

O diálogo, na perspectiva hermenêutica gadameriana e na práxis benincaniana, provoca mudanças na compreensão de mundos dos sujeitos envolvidos. Conforme diz Gadamer (2002, p. 247), “um diálogo é para nós, aquilo que deixou uma marca”, pois o que torna um diálogo genuíno “não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”. Nesse sentido, “o diálogo tem uma grande proximidade com a amizade”, com aquele momento transbordante em que “os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro” (Gadamer, 2002, p. 247). Mais uma vez, as vivências testemunhadas no convívio com Benincá atestam a amizade e marca de transformação referida por Gadamer.

Mas se o diálogo é tão potente e promissor para o entendimento, para a dimensão transformadora dos sujeitos, para a “fusão de horizon-

tes”, para a “abertura de horizontes”, ou, ainda, para a “comunhão da compreensão de mundo”, por que ele nem sempre acontece no cotidiano e nas práticas pedagógicas? Por que o diálogo, embora enunciado nas metodologias dos planos de ensino, amplamente pronunciado nos discursos pedagógicos, e fartamente explicitado nos registros acadêmicos, nem sempre se realiza nas ações pedagógicas das salas de aula, ou é facilmente confundido com simples conversa e troca de opiniões?

O próprio Gadamer (2002, p. 248) adverte que há “diversas formas de diálogo que ocorrem em nossa vida”, e que existe uma certa “incapacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe”. Referindo-se ao diálogo pedagógico, é possível reconhecer que a incapacidade para o diálogo se faz sentir quando quem ensina acredita que quanto mais clareza, fluência, densidade e organização do tema exposto, melhor o resultado produzido. O professor sente-se, nesse caso, “transmissor autêntico da ciência”, e passa a produzir um monólogo expositivo que inviabiliza os espaços do diálogo. Como alerta Hermann (2002, p. 92), “nessa perspectiva, o aprisionamento da educação pelo modelo de cientificidade cria dificuldades para que a tradição maiêutica socrática viceje”, e para que o diálogo como lugar de encontro se torne cada vez mais raro.

As reflexões sobre o diálogo em Gadamer são oportunas para pensar os desafios educacionais do nosso tempo e como a incapacidade para o diálogo pode apresentar-se enquanto obstáculo que ronda o fazer pedagógico. Uma das formas de vivenciar o diálogo e de enfrentar os obstáculos de nossa possível incapacidade para sua realização ocorre por meio da pesquisa e dos grupos de estudo, amplamente incentivados por Elli Benincá. Trataremos disso na próxima seção.

A pesquisa entre senso comum e metodologia da práxis

Além de guia sistemático para a prática da pesquisa, Benincá compreende *método* como “postura” do docente-pesquisador. Em sua

visão, postura implica primeiramente a opção pessoal intransferível pelo que se está fazendo – não se trata, pois, apenas do cumprimento de um exercício profissional, mas também do compromisso ético com a própria prática e com as pessoas envolvidas na ação da docência e da pesquisa; secundamente, a consciência do sentido político de tal ação, ou seja, que ela deve estar orientada para a transformação social e das pessoas envolvidas na ação.

Mais que compreender como se manifesta a subalternidade em determinados grupos sociais, é sobre criar condições para que agentes sociais, educadores e os próprios envolvidos tomem consciência dessa situação e orientem a prática de modo a ajudar, dentro do possível, a ultrapassá-la. Aqui, ecoa o antigo método *Ver, Julgar e Agir*, oriundo da Juventude Operária Católica e de grande influência para o método como postura de Benincá, que exige do intelectual (docente, pesquisador ou agente social) uma profunda compreensão teórica da realidade, a capacidade de examiná-la criticamente e a decisão de levar adiante esses dois passos de maneira consequente para contribuir com sua transformação.

Por sua vez, a prática de pesquisa é entendida por Benincá como algo sistemático e que demanda, pois, *metodologia* adequada para ser bem desenvolvida. Se o coração do método é a postura do pesquisador, sua efetivação requer procedimentos que precisam respeitar a natureza do objeto de pesquisa, constituído por sujeitos em sua ação concreta. Nesse sentido, a pesquisa sobre as práticas docentes, religiosidade popular, movimentos sociais ou grupos sociais subalternos – como o caso daquelas voltadas a caboclos ou a indígenas –, assume como ponto de partida a busca pela compreensão das singularidades de cada um desses grupos, conforme as manifestações culturais vivenciadas em seus respectivos territórios.

Como orientação geral, a perspectiva de Benincá se filia a um tipo de pesquisa que articula fenomenologia e dialética. Nesse modelo, o ponto de partida são as manifestações do fenômeno estudado, como a prática pedagógica, a religiosidade popular, as lutas dos movimen-

tos sociais ou as expressões culturais de grupos sociais subalternos. Ao conceber “fenômeno” como manifestação de algo, Benincá destaca, em sentido filosófico, que “o fenômeno, ao se manifestar, mostra-se a si mesmo, mas não diz tudo de si. Indica para outra realidade que se esconde [...]” (Benincá, 2010, p. 35). Com base em Heidegger, ele argumenta que “aquilo que está oculto não se revela por si mesmo”, pois, “o que se mostra não é somente aquilo que aparece, porque ele é o fundante da manifestação” (Benincá, 2010, p. 36).

Por esse prisma, todo fenômeno apresenta-se como “relativamente escondido”, e é o atento esforço teórico do pesquisador que permite desocultá-lo. Aqui, destaca-se que o esforço do pesquisador implica desvelar a “consciência disponível” que “intenciona a ação espontânea”, em razão de ser essa que “intenciona a ação” dos agentes: “trata-se da consciência prática que, de forma mecânica, orienta nossas ações cotidianas”, e o acesso ao fenômeno é a própria prática dos envolvidos, observada com o necessário distanciamento. Assim, é somente “por meio de um processo metodológico” que se torna possível “chegar à consciência disponível” (Benincá, 2010, p. 31-32).

Por outro lado, no que tange ao recurso à dialética, necessita-se compreender essas práticas em contexto, articuladas sob a ótica do conjunto das relações sociais em que estão inseridas; e, também, identificar ali suas contradições e a concepção de mundo compartilhada entre as pessoas. Aqui, os principais referenciais são Marx e Gramsci.

De Marx, são particularmente importantes as premissas da concepção materialista da história, conforme ele as indica em *A ideologia alemã*. Nessa obra, Marx e Engels (2007) argumentam que uma concepção de história que tome como ponto de partida metodológico as condições materiais de existência tem de levar em conta suas premissas, que são: os seres humanos reais, sua ação e suas condições materiais de existência. Trata-se, pois, de entender os sujeitos da pesquisa como seres historicamente situados.

Todavia, os sujeitos da pesquisa são também portadores de uma concepção de mundo que pode ser mais ou menos coerente, ou ocasional e desagregada. Em *Concepção dialética da história*, Gramsci (1995) destaca que todos os seres humanos são portadores de uma concepção de mundo e que, por intermédio dessa, compartilham um determinado modo de pensar e de agir. Ocorre que, “quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa”, razão pela qual:

[...] nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (Gramsci, 1995, p. 12).

Esse recurso à teoria gramsciana permite a Benincá colocar na base de suas pesquisas, como fio condutor a ser desvendado em suas múltiplas e complexas facetas, o senso comum em seu caráter dialético de fragmentação e de bom senso. O *leitmotiv* do trabalho de pesquisa consiste, então, em examinar as concepções do mundo em estudo, sobretudo em perguntar por que não se manifestam de forma unitária e coerente. Nesse sentido, a dialética gramsciana indica a finalidade política de todo esforço investigativo, formativo e transformativo mediante a práxis pedagógica e o exercício da pesquisa, ou seja, os seres humanos tornarem-se parte de seu próprio tempo e guias de si mesmos.

Nessa esteira, o senso comum é apresentado como um conjunto de sentidos absorvidos no cotidiano cultural, constituindo-se em “estrutura da consciência prática” na forma não reflexiva de “conhecimento prático” do mundo (Benincá, 2011, p. 45, nota 3). Somente o recurso a uma adequada metodologia de pesquisa possibilitaria explicitar o caráter fragmentário do senso comum e aceder o seu núcleo de bom senso. Benincá denominou essa abordagem de metodologia da práxis, mais uma vez com influências decisiva de Gramsci.

Se é possível haver, em um mesmo sujeito ou grupo social, a coexistência de duas concepções de mundo – uma teórica e outra prática –, a predominante será sempre essa última, que possui um poder muito maior de guiar as ações das pessoas. A tensão entre senso comum e seu núcleo de bom senso mostra a Benincá a existência de um cunho “assistemático e ametódico”, razão pela qual não reúne condições de fazer e nem ter “estrutura para sua autocrítica” (Benincá, 2010a, p. 165).

Dessa forma, somente o método da práxis possibilita explicitar o caráter fragmentário, contraditório e assistemático supracitado, criando condições para poder superar essa condição. Esse método tem o papel de evidenciar que a ação espontânea tende a manter-se coerente com a consciência disponível que a intenciona, e que “a consciência teórica, se não se tornar prática, nunca será transformadora” de si mesma (Benincá, 2010, p. 29). Isso somente é possível pelo esforço sistemático demandado por uma metodologia adequada, o tempo necessário para seu exercício e as condições para tal no grupo de pesquisa concebido como comunidade de diálogo.

O método da práxis, a formação continuada do pesquisador e o papel formativo do grupo de pesquisa

Benincá não se dedicou a tematizar, de modo específico, “como” formar pesquisadores. Ainda assim, mesmo que ele não tenha escrito sobre esse aspecto de sua pedagogia, pode-se depreender inequivocamente uma práxis de formação nessa direção. Entre vários, três requisitos podem ser destacados ao pensar tal formação enquanto formação em comunidade de diálogo: o método, a formação continuada e o grupo de pesquisa.

(a) O método da práxis e a unidade entre prática pedagógica e prática de pesquisa

O primeiro aspecto a considerar em Benincá é a inseparabilidade entre autoformação e formação coletiva do e no grupo de pesquisa.

Sob o enfoque de um “método da práxis”, é a própria prática, seja pedagógica ou de pesquisa, a referência prioritária para haver processo de formação. Nesse sentido, embora nosso autor tenha como objeto principal de estudo a prática pedagógica, pode-se estender esse princípio também para a prática de pesquisa, que assim como a prática pedagógica, pode ser considerada “uma fonte permanente de conhecimentos” (Benincá, 2002, p. 104) na perspectiva do método da práxis. É possível buscar essa associação estreita entre um tipo e outro de prática na forma proposta de investigação da prática pedagógica, na medida em que a pesquisa sobre ela não visaria apenas a produção de conhecimentos, mas também a qualificação do professor. Aqui, a prática pedagógica e a prática de pesquisa, bem como o docente e o pesquisador, já não se separam, uma vez que sua unidade é fornecida pelo princípio formativo da investigação da própria prática.

(b) O caráter autorreflexivo e a formação continuada do pesquisador

O segundo aspecto é aquilo que pode denominar-se caráter autorreflexivo da formação continuada do pesquisador. Se tomada de forma autorreflexiva – e não apenas como objeto de pesquisa –, a própria prática de pesquisa teria de possibilitar a qualificação do professor-pesquisador. A reflexão ou a investigação de sua prática possibilitaria não apenas sua permanente atualização, mas também sua constante autotransformação como pesquisador, que em termos de domínio de conhecimento específico e de experiência, precisaria converter-se também em formação continuada (qualificada e autorreflexiva).

Essa forma de entender a formação do pesquisador exige método, denominado por Benincá “método da práxis”, visto que assume um papel central na compreensão, sistematização e orientação da prática pedagógica e da pesquisa, pois, do contrário, seria impossível que tais práticas ocorressem de maneira organizada ao invés de espontânea. Se fossem a prática pedagógica e a prática de pesquisa imersas no

espontaneísmo, não seriam práxis, nem assumiriam um caráter formativo e autoformativo.

Nesse sentido, argumenta Benincá,

[...] o método da práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo. [...] Trata-se de um processo metódico de observação da prática, essa registrada e refletida de forma sistemática (2002, p. 104).

A partir desse argumento, é possibilitado ao autor ampliar o método da práxis da prática docente para a prática da pesquisa:

[...] o processo de investigação atua também sobre o professor pesquisador, de forma que, à medida em que ele investiga sua prática, transforma-se, significando que o método requer do investigador a formação de atitudes, e não apenas a produção de conhecimentos (Benincá, 2002, p. 105).

É em razão da permanente investigação da própria prática e da exigência de formação de atitudes que ela assume um caráter autor-reflexivo e formativo, ou seja, autoconsciente e transformador do próprio pesquisador.

(c) O papel formativo do grupo como comunidade de diálogo na prática de pesquisa

O grupo de pesquisa sempre teve um papel central na maneira benincaniana de compreender a prática de pesquisa em sua dimensão formativa e autoformativa. Sua indicação a esse respeito é bastante explícita: “o método da práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo” (Benincá, 2002, p. 104). Um olhar sobre sua forma de compreender o método no exercício de pesquisa auxilia a tornar essa dimensão mais clara, sendo dois aspectos centrais.

O primeiro é o exercício do método mediante a “observação documentada” (Benincá *et al.*, 2010, p. 30). A própria metodologia de pesquisa, entendida como método da práxis, é estruturada de maneira a envolver sistematicamente o grupo na prática de pesquisa. Nesse

sentido, professores e alunos pesquisadores observam sua ação pedagógica, sendo na sessão de estudos em grupo que uma espécie de primeira fase de validação da investigação inicia, a partir da narração dos registros individuais. O grupo é *locus* tanto da busca por avanço em termos de pesquisa quanto da formação continuada pelo exercício do método que, ao mesmo tempo em que é circular e aberto, também é exigente e envolvente do grupo inteiro por intermédio de seu exercício.

Sua sistemática traduz todos esses aspectos. Inicia-se pela (a) observação da própria prática, que é registrada e, então, (b) levada à narração de seus registros no grupo. Após a narração, o grupo busca (c) sistematizar as observações, organizando-as por semelhança e significação. O passo seguinte, caso seja constatada a necessidade de novas análises, (d) consiste no retorno à observação sistemática de determinados indicativos (núcleos oriundos da observação inicial). Quando esses forem suficientemente evidentes, (e) procede-se à análise com recurso à teoria, com critérios que advêm de quatro fontes, a saber:

[...] dos objetos da investigação pedagógica, da teoria que fundamenta a metodologia, da metodologia enquanto ação transformadora e da realidade a ser transformada pela ação metodológica em direção aos objetivos (Benincá, 2010, p. 33).

Disso, decorre (f) a busca por superação dos problemas identificados, com a formulação de hipóteses por meio das quais “retorna-se à prática pedagógica com a proposta de modificar a ação” (Benincá, 2010, p. 33).

Todavia, o processo de observação não se esgota aí, pois pode manter-se em observação determinados indicativos e observar-se outros novos. Desse modo, “reencaminhada a ação, retoma-se a observação, e o processo é refeito” (2010, p. 33). As sessões de estudo são documentadas em relatórios e publicadas na forma de textos, sem nunca terem a pretensão de esgotar o processo realizado.

Por fim, outro aspecto que assinala a importância da abertura do grupo em relação às complexidades colocadas pela compreensão teórica da investigação, é o recurso a assessorias externas a ele. Abrir o grupo tem o sentido epistemológico e hermenêutico de estar sempre atento e disponível para reiniciar o processo todo, assim como de ampliar sua perspectiva de investigação com o auxílio de outros pesquisadores sempre que necessário.

Essa forma de compreender o método e a centralidade do papel do grupo de pesquisa permite explicitar o sentido formativo tanto de um quanto de outro. O do primeiro reside em capacitar o pesquisador a assumir uma postura sistemática sobre sua própria prática e, pois, sobre si mesmo. Como afirma Benincá (2010, p. 31) a esse respeito, “o professor-pesquisador é o observador de si mesmo; é o observador, mas, simultaneamente, é o objeto de observação enquanto relação”. Já o papel do grupo, entre outros aspectos, constitui-se como instância de validação primária do conhecimento, exercício paciencioso e sistemático do método da práxis e de transformação permanente dos próprios pesquisadores, na medida em que é assumida uma condução responsável e solidária em relação ao objeto e ao método de pesquisa.

À guisa de conclusão: a práxis dialógica de pesquisa em Benincá e a formação das novas gerações

A práxis dialógica certamente é um dos traços que melhor caracteriza o pensamento, as ações e o testemunho de vida do mestre Elli Benincá. Quem conviveu de forma mais próxima, ou quem teve o privilégio de ter sido seu aluno ou companheiro de jornada nos longos e valorosos anos de suas atividades docentes e pastorais, pode testemunhar como o exercício do diálogo marcava não só sua forma de ensinar, mas principalmente seu modo de ser.

Influenciado pela tradição filosófica que bem conhecia e pelo pensamento pedagógico crítico de tradição freireana, ele soube como pou-

cos articular de forma lúcida e propositiva tal tradição para o campo educacional em que se envolveu por quase cinco décadas. Em diversos escritos, Benincá (2002, 2010, 2011) e Benincá *et al.* (2010) reafirmou sua convicção de que o diálogo não é somente uma estratégia pedagógica, mas primordialmente um princípio educativo. Essa convicção se tornou importante ao longo de sua trajetória de professor e formador, conforme ressalta em um dos seus textos quando diz que “o dialógico” não pode ser tomado como sinônimo de “pedagógico”, assim como não se pode simplesmente fazer jogos de inversão dizendo que, assim como “o diálogo é pedagógico, a pedagogia seria também dialógica” (Benincá, 2010, p. 180).

Como já referido em outro texto, “Benincá possuía, como ninguém, uma imensa capacidade de transformar as dificuldades em potencialidades de estudo e de escrita” (Fávero, 2022, p. 273). Conviver com Benincá possibilitou a vivência do diálogo vivo, pois seus posicionamentos, seus ensinamentos, suas práticas de coordenação e seu modo de vida, principalmente, foram testemunhos de um diálogo formativo intenso que contagiou muitos e deixou muitos legados.

Um dos legados da pedagogia benincaniana para as novas gerações é ter mostrado que o diálogo, assim como a escuta, demanda a constituição de uma “postura” de educador e de pesquisador, ou, mais precisamente, de educador-pesquisador. Em sentido fenomenológico-hermenêutico, essa exigência como modo de ser e como exercício permanente de si implica tanto um modo de ser pessoal do docente-pesquisador quanto uma perspectiva ético-formativa, um *methodos* e um *ethos* que permitem unir o sujeito docente como pessoa e como educador.

Esse modo de ser do docente-pesquisador precisa constituir-se mediante dimensões como (a) a exigência da formação docente permanente; (b) o compromisso e a responsabilidade com a preparação prévia de todas as atividades docentes; (c) o diálogo e o respeito em relação ao educando e aos pares; (d) o trabalho em grupo como princípio;

(e) o compromisso do educador com o projeto político-pedagógico; (f) o envolvimento com processo de planejamento participativo; (g) o engajamento cooperativo e solidário na ação pedagógica; (h) a avaliação das práticas pedagógicas e do projeto político pedagógico; (i) e o exercício do poder como serviço ao outro (Cenci; Casagrande, 2022, p. 288).

Referências

BENINCÁ, Elli. A busca de compreensão do fenômeno religioso. In: BENINCÁ, Elli. *Religião, saúde e o popular*. Passo Fundo: Berthier, 2010. p. 21-46.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 99-109.

BENINCÁ, Elli *et al.* Em busca de um método para a ciência pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010. p. 35-53.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2011. p. 46-67.

CENCI, Angelo Vitorio.; CASAGRANDE, Edison Alencar. Sobre a escuta: uma dimensão implícita, mas fundamental da pedagogia de Elli Benincá. In: DAL MORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio (org.). *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 272-293.

CRUZ, Raimundo José Barros. *Compreensão e diálogo: contribuições da hermenêutica gadameriana à educação*. Passo Fundo: Editora UPF, 2010.

FÁVERO, Alcemira Maria. O diálogo como encontro hermenêutico. In: FÁVERO, Alcemira Maria *et al.* *Diálogo e investigação: perspectiva de uma educação para o pensar*. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 19-42.

FÁVERO, Altair Alberto. A práxis benincaniana na formação continuada de professores. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: Editora UPF, 2022. p. 270-288.

FERREIRA, Adriana Ribeiro Gil. O papel do diálogo na formação humana segundo a filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. *Revista Educação Online*, v. 10, n. 18, p.76-95, jan./maio, 2015. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/168/pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índices*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Tradução: Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOUZA, Ricardo Timm. Origens das filosofias do diálogo: aproximações. *Veritas*, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 205-209, jun. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/34793>. Acesso em: 30 ago. 2024.



Mediação pedagógica: o diálogo como princípio educativo

Daniela De David Araujo

Gislene Garcia

Telmo Marcon

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.3

Introdução

No mundo contemporâneo, a capacidade de dialogar – de ouvir o outro e de, com ele, respeitosamente interagir – torna-se condição para a vida em sociedade, para a participação democrática em espaços sociais, e para a mediação de situações conflitivas, buscando a construção de soluções comuns. A formação para o diálogo é cada vez mais necessária como forma de enfrentamento e de superação do individualismo, do isolamento, da tendência ao monólogo das mídias e à automação da vida.

Da educação básica ao ensino superior, a sala de aula possui, enquanto espaço de *encontro*, de socialização e de participação, a responsabilidade coletiva de formar cidadãos que tenham condições de transitar pelas diferenças com postura ética, crítica e emancipadora. Dessa forma, fortalecer as práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva do diálogo é uma

possibilidade concreta no contexto educativo, capaz de promover mudanças que atendam aos anseios de uma formação integral voltada ao respeito à diversidade e à liberdade.

Nessa perspectiva, este capítulo objetiva tecer considerações com base nas seguintes problemáticas: o que é o diálogo em uma perspectiva pedagógica e o que significa compreendê-lo como princípio da ação educativa? Quais são as condições necessárias para que, de fato, o diálogo se efetive na relação professor-aluno?

Para tanto, inicialmente, intencionamos recuperar e compreender o conceito de diálogo e suas implicações do ponto de vista antropológico, epistemológico e pedagógico. Na sequência, buscamos discutir a dialogicidade como mediação pedagógica e como princípio da ação educativa. Por fim, procuramos explicitar as condições para um diálogo efetivo na relação professor-aluno, avaliando suas possibilidades de contribuir com o processo de socialização-individualização e de participação dos sujeitos.

Neste percurso, recorreremos aos estudos de Luiz Síveres (2015) e de Elli Benincá (2010a, 2010b) como referências teóricas para apoiar a reflexão. Ambos são professores que se dedicaram à investigação do exercício do diálogo reflexivo como princípio pedagógico, articulando teoria, prática e reflexão permanente sobre o ser e o fazer docente no contexto educacional. Metodologicamente, optamos pela postura hermenêutica como modo de melhor interagir com os textos basilares, procurando ouvir com atenção os autores e ponderar sobre seus argumentos, em cotejo constante com o contexto contemporâneo. Desejamos, assim, avançar na construção de sentidos e na reflexão sobre teoria e prática, alimentando o pensar acerca da qualificada mediação pedagógica e de sua importância no fomento ao processo formativo.

Diálogo: caracterização em diferentes dimensões

Com o intuito de recuperar o conceito de diálogo e suas implicações, buscamos apoio em Síveres (2015), de maneira a compreendê-lo

e caracterizá-lo por meio de suas dimensões antropológica, epistêmica e pedagógica, que, embora distintas, são articuladas entre si.

Síveres (2015, p. 25) afirma que “o diálogo é uma experiência cheia de sentidos e plena de significados para a existência humana”, esclarecendo ser um elemento constitutivo da humanidade, do processo de construção do conhecimento e do percurso educativo. Nessa perspectiva, o diálogo é o princípio da ação do sujeito que fundamenta o seu modo de ser (dimensão antropológica); de pensar (dimensão epistemológica) e de agir (dimensão pedagógica). Na tríade, o homem é compreendido como um ser de relações, cuja fortaleza é nutrida pela dinâmica integradora do diálogo, que atravessa a vida como mediação e intencionalidade nas relações estabelecidas com o outro, com o transcendente, consigo mesmo e com o ambiente.

[...] o diálogo é uma característica específica do ser humano e, historicamente, é possível observar que a condição humana foi sendo gestada e consolidada por meio de relações dialogais, e tal atributo esteve presente nas civilizações ancestrais de maneira informal, mas se tornou uma categoria formal, principalmente com a sistematização da sabedoria filosófica da Idade Antiga, com os pensamentos teológicos da Idade Média e com os conhecimentos científicos da Idade Moderna (Síveres, 2015, p. 28).

Apesar do diálogo ser um princípio da ação humana, e das relações dialogais constituírem uma parte importante da trajetória das civilizações, o antidiálogo, o autoritarismo, o dogmatismo e a guerra também fazem parte da história da humanidade. Em diferentes aspectos da vida é possível observar que, ainda hoje, uma relação não dialogal, antidemocrática e violenta também pode ser a escolha de muitas pessoas. Por isso, mais do que nunca, as relações dialogais precisam ser exercitadas enquanto responsabilidade individual, reforçadas coletivamente e renovadas cotidianamente. Trata-se de uma postura ética e de um compromisso social a ser exercitado e cultivado permanentemente.

Ao aprofundar a caracterização do diálogo, Síveres confere-lhe três possibilidades: a de criar, a de pensar e a de conversar. Como criação, é percebido na relação entre o imanente (experiência possível) e

o transcendente (que extrapola a natureza física); como pensamento, assume o conceito de *práxis*, entendido como ação e reflexão na relação teoria e prática; como conversação, destaca a aproximação do outro pela linguagem, atributo natural do homem que amplia suas possibilidades de relacionamento, sendo a escuta e a confiança recíproca elementos necessários para esse fim.

As características citadas acentuam a necessidade e a disposição do outro para que o diálogo aconteça. Quem dialoga o faz com alguém que também optou pelo diálogo como postura relacional, permitindo ampliar sua compreensão da realidade. Isso requer, contudo, capacidade de interlocução social e disposição ética para o acolhimento e reconhecimento do outro. Sujeitos dispostos a vivenciar a dialogicidade transitam entre lógicas distintas com potencial de se revelarem complementares, na medida em que permitem compreender a conjuntura, realizar novas sínteses e (re)descobrir outras formas de convivência social.

Essa compreensão de diálogo recupera o sentido etimológico grego do próprio conceito: *diá* mais *logos*. O radical *diá*, do grego, significa diferente, distinto. Conforme o Dicionário grego-português (Pereira, 1976, p. 127), *diá* significa “separando, dividindo, por um lado e outro, aqui e ali, diferentemente, em parte, um com outro ou contra o outro, através de [...]”. Acarreta, portanto, a existência de lugares distintos e pontos de vista diferentes. O *logos*, por sua vez, implica disposição para uma interlocução. Nesse sentido, não existe diálogo sem pontos de vista distintos e disposição para confrontos pedagógicos dessas diferenças, visando ao crescimento dos envolvidos.

Como anunciado, vamos compreender e aprofundar o diálogo nas dimensões antropológica, epistêmica e pedagógica. No entanto, apesar de as tratarmos separadamente, para fins de compreensão conceitual, é importante entendê-las como aspectos que se articulam de forma intrínseca.

Inicialmente, Síveres (2015, p. 41) aborda a *dimensão antropológica do diálogo* como faceta essencial da condição humana, uma porta

de entrada para o exercício cotidiano das relações balizadas na ação. As atitudes e atos que pautam os encontros humanos determinam se as relações são estabelecidas entre *sujeito x sujeito* (Eu x Tu), ou entre *sujeito x objeto* (Eu x Isso). São nossas escolhas que possibilitam: a) uma relação regrada “pela gratuidade e pela vulnerabilidade, considerados os pressupostos de uma relação face a face para criar um ambiente de encontro e de diálogo”, ou seja, entre sujeitos; b) uma relação marcada “pelo interesse e pelo poder, características de realidades coisificadas e sobre as quais já se tem um conhecimento ou se detém algum domínio”, isto é, entre sujeito e objeto.

A relação *sujeito x objeto* ocorre “na apropriação, na conexão e na unidirecionalidade” (Siveres, 2015, p. 41), tornando-se uma relação utilitária na qual o sujeito tem domínio sobre o objeto. Ao apropriar-se dele, o homem utiliza o objeto para atender às necessidades – políticas, sociais, econômicas – que lhe permitem a sobrevivência. Trata-se, portanto, de uma conexão monológica e mecânica.

Por sua vez, a relação entre sujeitos necessita a presença de um “outro” (Tu) disposto a encontrar-se e a dialogar, ocupando um espaço de poder que conduz a ação do outro, mas que também deixa espaço para que o outro exerça a sua liberdade. Isso só é possível no encontro entre dois sujeitos inclinados a viver uma relação constituída como “Nós” e a criar uma dimensão comunitária que possibilite “vivenciar o diálogo como reciprocidade” (Siveres, 2015, p. 42).

Nessa perspectiva, quando o singular de cada “Eu” se abre ao outro, nasce a possibilidade de que a constituição do “Nós” se torne momento de criação, decorrente do encontro que o diálogo proporciona. O que surge é um novo conhecimento, um novo pensamento, uma nova percepção; ou seja, um alargamento de horizontes que, sozinhos, o “Eu” e o “Tu” não eram capazes de enxergar.

Na sequência, como *dimensão epistemológica*, o diálogo tem a função de aproximar os saberes sociais dos saberes da ciência. Para o avanço da humanidade e a valorização do conhecimento produzi-

do por ela, é condição reconhecer e dialogar com os diferentes povos e culturas, abandonando os julgamentos de inferioridade que ainda marcam as relações com diferentes etnias e que, por vários motivos, obstaculizam o diálogo.

Por meio da integração entre os conteúdos escolares e os saberes apresentados pelos estudantes, reconhece-se a importância de todo o conhecimento que já foi produzido pela humanidade e do conhecimento que ainda será produzido. Igualmente, por meio de uma atitude reflexiva, pode-se reconhecê-los como indispensáveis para a transformação responsável do espaço social em que vivemos.

Assim, o diálogo é um elemento constitutivo do processo de construção da ciência e de valorização da diversidade cultural, possibilitando a relação entre os saberes científicos e os não científicos. Isso requer, porém, que todos os sujeitos e suas experiências sejam chamados ao diálogo. As transformações da sociedade contemporânea, tanto no que diz respeito às mudanças científicas quanto às sociais, poderão acontecer com mais equilíbrio somente com atitude dialógica, favorecendo o combate à desigualdade e à exclusão. Articulando teoria e prática, o diálogo epistemológico entre as instituições formais de ensino e a sociedade assume a função de estabelecer um percurso contínuo entre as distintas formas de conhecimento, além de proporcionar uma integração entre os saberes acadêmicos e comunitários.

Por sua vez, a transformação da realidade torna-se elemento-chave da *dimensão pedagógica do diálogo*, já que é consequência da articulação entre ação e reflexão. Nessa perspectiva, a educação dialógica vincula-se à amorosidade, à confiança, ao respeito pelo diferente e à abertura para construir novas relações. O processo dialogal é central na educação e pode ser potencializado pelo educador e pelo educando por meio do ato de *problematizar* – a si mesmo e a realidade –, transformando o que nos cerca em objeto do conhecimento.

Toda pergunta é dinamizadora do pensamento crítico e da consciência. Para Síveres (2015, p. 61), “o diálogo, como problema-

tização no espaço educativo, possibilita o encontro das pessoas para pronunciar o mundo como compreensão e transformação”. Enquanto princípio pedagógico, o diálogo também se revela como comunicação, possuindo poder de desvelar a natureza humana e o processo de desenvolvimento pessoal. Sujeitos mais capacitados, com mentes reflexivas e criativas, por sua vez, têm melhores condições de agir com responsabilidade social e ambiental, provocando, na individualidade e na coletividade, relações educativas que impactam o ambiente onde vivem e as pessoas com quem convivem.

Sucintamente, em sua dimensão pedagógica, o diálogo permite construir um projeto de educação fortemente enraizado no contexto, que, por meio de abordagens práticas, priorize a relação *sujeito x sujeito*; a valorização dos variados saberes; o acolhimento ao diferente; e a transformação pessoal e social.

Retomando algumas das ideias sistematizadas ao longo deste primeiro tópico, reconhecemos que o diálogo é uma característica essencial da condição humana. Por essa razão, está presente nas relações pessoais (dimensão antropológica); na integração dos saberes sociais, culturais e científicos (dimensão epistemológica); e na postura educacional humanizadora, viabilizada pela palavra crítica e pela práxis (dimensão pedagógica). Por consequência, as relações dialogais potencializam movimentos de transformação pessoal e social, uma vez que os indivíduos se fortalecem no encontro com o diferente, numa perspectiva de emancipação, liberdade e autonomia.

Diálogo e mediação pedagógica: condições e possibilidades no processo educativo

Após compreendermos o diálogo como um fator constitutivo da existência humana, como ferramenta para a construção do conhecimento, e como forma de dar sentido especial à dinâmica educacional para otimizá-la, buscamos, na sequência, avançar a discussão da se-

gunda questão que norteia este texto: quais são as condições necessárias para que, de fato, o diálogo se efetive na relação professor-aluno?

Elli Benincá investigou o diálogo como princípio pedagógico em seus estudos, defendendo uma pedagogia dialógica como fundamental na sala de aula, de modo a inspirar toda a atividade de ensino e a transformá-la em prática educativa. Entendeu o diálogo como processo dialético entre consciências que se anunciam, mas que também se disponibilizam a ouvir:

Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, e ele acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto (Benincá, 2010a, p. 110).

Ao identificar os principais empecilhos ao diálogo, Benincá (2010a) destaca o fato de que, muitas vezes, o sujeito acredita conhecer o íntimo do outro com quem está em interlocução, quando, na verdade, só o conhece parcialmente. O íntimo do ser resiste à revelação e, quando o faz, muitas vezes expõe uma intimidade fictícia traduzida por *palavrórios*, sempre superficiais porque não são, de fato, um pronunciar da consciência do indivíduo. O comodismo é mais um obstáculo ao diálogo efetivo, pois nem todos desejam comprometer-se com o pronunciamento de suas ideias.

O professor Benincá também se debruçou sobre a investigação do *pedagógico* presente nas relações dialógicas. Para ele, toda relação é pedagógica e, por isso, educativa. Contudo, os papéis institucionais delegados ao professor e ao aluno no contexto formal de aprendizagem criam relações assimétricas que, por sua vez, “admitem” o exercício de autoridade ao primeiro.

Há possibilidade de que essa relação desigual seja horizontalizada se a subjetividade de ambos optar por torná-la dialógica. Nesse sentido, coloca-se em questão a possibilidade do diálogo verdadeiro

entre diferentes níveis de experiência, de saberes e vivências. Embora exista horizontes muito distintos entre professor e aluno, entende-se que, confrontados pela postura dialógica – de respeito e valorização de cada um em sua capacidade de construir conhecimento –, há oportunidade para o desenvolvimento de ambos¹.

Não é, pois, a posição hierárquica que alguém ocupa em seu espaço de trabalho, por exemplo, que determina a sua forma de agir. A decisão de exercer uma relação pedagógica autoritária ou democrática é sempre do sujeito que participa da ação.² Ainda que exerça um papel institucional de poder em virtude do espaço de autoridade que detém, o professor pode desempenhar sua função de modo dialógico. A relação dialógica tem, portanto, a capacidade de transformar relações assimetricamente desiguais em horizontalmente iguais, como observa Benincá (2010b, p. 187):

O diálogo é aqui definido como uma relação entre sujeitos. Significa dizer que é uma relação horizontal. Se a relação se estabelece de forma assimétrica, assume a dicotomia entre sujeito-objeto, não a dialogicidade de sujeito-sujeito. O diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe-se, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõem os polos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos. A palavra não é concedida como no caso da relação sujeito-objeto, ou seja, professor-aluno; é “proferida” em condições subjetivas de igualdade, mesmo que os sujeitos que a proferem sejam investidos em papéis assimetricamente desiguais.

O diálogo é, então, uma dimensão essencialmente humana que se processa na horizontalidade, no encontro de um “Eu” com um “Tu” que se reconhecem como sujeitos com experiências e saberes, ainda

¹ Ao pensar o poder das relações pedagógicas entre professor e aluno, é importante deixar claro que, para Benincá, elas devem ser de diálogo, e não verticalizadas como na pedagogia tradicional. Freire também discute essa questão em suas obras, especialmente em *Professora sim, tia não* (2015).

² Benincá (2010b) ressalta que a autoridade pode ser exercida de forma democrática, autoritária ou basista. Para aprofundar essa discussão, ver o texto de Benincá, Balbinot e Marcon (2009, p. 131-158) intitulado “Práxis e senso comum: relação teoria e militância nos movimentos sociais populares”.

que diferentes, a serem compartilhados, (re)vistos ou (re)descobertos continuamente.

Assim, as relações democráticas e dialógicas estabelecidas entre professores e alunos exigem uma construção permanente. Ou seja, requerem o rompimento de paradigmas autoritários e a disposição para elaborar coletivamente o novo, que surge a partir da participação e da abertura ao diferente. Quando transcende a relação “Eu” e “Tu”, o diálogo também viabiliza um “Nós”, ampliando a conexão com o mundo e ensejando uma pauta social e histórica que, da mesma forma, é política e ética (Siveres, 2015). A dimensão pedagógica do diálogo une-se, portanto, à *práxis* como processo contínuo de formação do aluno e do professor.

Ao compreendermos, então, que as atitudes dos indivíduos e os procedimentos adotados em sala de aula podem fomentar o autoritarismo ou a participação, torna-se, no contexto atual, fundamental retomar e fortalecer a mediação dialógica como intrínseca a um processo educacional focado na formação integral e democrática dos sujeitos. Caso instaurada em sala de aula uma relação de opressão, a ocultação e a mudez podem ser evidenciadas nas posturas de ambos: professor e aluno. O opressor omite-se no diálogo para evitar o confronto de saberes; o oprimido cala-se porque aceita sua incapacidade passivamente, ou porque opta por não se comprometer. O discurso monológico, ainda muito presente no campo educacional, evidencia uma relação unidirecional do processo pedagógico, que não plantará nos educandos a semente da criticidade, da autonomia e da consciência sobre seu papel individual e sobre sua responsabilidade coletiva na sociedade (Freire, 2020).

O tempo e o espaço educativo perdem sentido se a relação professor e aluno não for balizada por uma postura dialógica, que requer amorosidade e proximidade ao conhecimento e à formação humanística dos estudantes. Justifica-se, então, que o processo dialogal é fundamental na mediação pedagógica, visto que o ato de educar é

uma construção de consciência que pressupõe levar o aluno: a) a ver, compreender e vivenciar sua realidade; b) a expressar sua realidade e a si mesmo; c) a descobrir e assumir a responsabilidade de ser um elemento de mudança na realidade (Benincá, 2010a).

Uma metodologia dialógica ou problematizante compromete o aluno a interagir com o professor e com os colegas por meio de palavras e de ações democráticas, pronunciando a interioridade, base do diálogo. É o debate que gera novas perguntas e, por isso, torna-se razão de plenificação de consciência mútua para professores e alunos. Entretanto, ele só pode acontecer em sala de aula em torno de um tema comum e com a preparação para esse momento.

Como ressalta Benincá (2010a), a aproximação do aluno a um determinado tema pode se dar por sua bagagem e experiência de mundo, ou pela busca de uma nova informação orientada pelo professor por meio de leituras, observações, pesquisas, entre outras estratégias. No confronto dialógico em sala de aula, será conferida a veracidade ou a inadequação desses conhecimentos.

Assim, cabe ao professor a iniciativa de desencadear o diálogo, dedicando o tempo da sala de aula a alimentar e orientar a discussão. Debates em grupo propiciam maior participação, mas só devem acontecer quando os alunos fizerem seus estudos individuais preparatórios. Sem a preparação preliminar, a experiência do debate pode ser negativa e pode manter a situação de submissão à narrativa do outro. Para que a atitude dialógica se materialize, a elaboração do programa de ensino de cada disciplina, ou de cada conteúdo do conhecimento, deve prever o diálogo e as condições para o debate, com a consequente formação do raciocínio, do espírito participativo e da criticidade, assim como do hábito de reflexão (Benincá, 2010a).

De modo a aprofundar a compreensão acerca da mediação dialógica no ambiente educacional, retomamos Síveres (2016), que destaca três elementos basilares desse processo: *reciprocidade*, *responsabilidade* e *alteridade*. O primeiro refere-se à relação inter-humana que

nasce do encontro entre educador e educando; o segundo requer uma postura responsável para com o outro no pensar e dizer sobre a vida e a condição humana; o terceiro ocorre pelo movimento básico dialógico, que postula o direcionamento a cada indivíduo e demanda abraçar suas perguntas e proposições para, a partir delas, estreitar novas interlocuções:

O princípio dialógico caracteriza-se, portanto, como a plenitude da condição humana, que vai se efetivando por meio de uma relação inter-humana, que pode ser exercida através de inúmeras mediações, mas a proposição da reciprocidade, da responsabilidade e da alteridade, foi considerada mais adequada para o conjunto da reflexão (Síveres, 2016, p. 21).

Dessa forma, o processo educativo colabora com o ser (dimensão antropológica), com o saber (dimensão epistemológica), e com o agir (dimensão pedagógica), tanto de professores quanto dos alunos. Requer-se, portanto, que a prática dialógica seja marca identitária das pessoas que estão nas instituições formais de ensino e que se relacionam, se vinculam e se responsabilizam pela dinâmica de trocas significativas.

O compromisso de assumir uma postura dialógica como princípio de ação educativa que transversaliza todas as ações no espaço formativo é, como aponta Benincá (2010a), responsabilidade de professores e alunos. Nesse sentido, cabe ao professor: a) ter conhecimento dos temas em debate e da relação deles com o contexto e com outros assuntos; b) ter consciência de suas limitações científico-pedagógicas, aceitando-se como aluno que também necessita de mais leituras e pesquisas a partir das provocações que as interações dialógicas fazem surgir; c) ter liderança democrática, manifestando segurança no posicionamento pedagógico assumido, para encorajar o estudante a desenvolver sua independência e, portanto, sua liberdade; d) desacomodar o aluno da facilitação do saber, uma vez que a prática pedagógica opressora é diferente da prática pedagógica emancipatória; e) ter noções básicas de antropologia para melhor planejar a metodologia de

trabalho, de modo que propósitos e técnicas utilizadas pelo docente sejam coerentes aos princípios de homem e de sociedade que se quer formar; f) ter disponibilidade e desejo de crescimento, pois nenhuma transformação significativa acontecerá na instituição se, primeiramente, não se operar no professor em si.

Benincá (2010a), igualmente, elenca os requisitos básicos exigidos ao aluno como participe do processo de mediação dialógica. Dele, espera-se leitura intensa, o uso da biblioteca e a busca de novas referências com curiosidade e criatividade, sendo a redescoberta dessa prática de estudo (de teor crítico-investigativo) um passo estratégico para outras conquistas.

Com efeito, falar e escrever serão ações vivas e conscientes quando forem experiências inevitáveis, emergentes de outras experiências geradas pela vida, pelas observações, pelas leituras e pesquisas (Benincá, 2010a, p. 114).

Acima de tudo, porém, requer-se do estudante a abertura para a participação efetiva no processo dialógico, que, na visão do autor, precisa ser conduzida e apoiada pelo professor por meio: a) da organização da disciplina em núcleos temáticos com bibliografia específica, podendo haver instrumentos de observação da realidade; b) do estabelecimento de um cronograma de leituras e pesquisas, apoiando o aluno na organização de seu tempo e de suas tarefas; c) da exigência e cobrança das leituras e pesquisas; d) da realização de trabalhos em grupo sobre o tema e posterior plenária (entre professor e aluno, ou entre os próprios alunos), sendo tarefa docente alimentar e complementar a discussão; e) da escrita sobre a experiência de classe pelos alunos e pelo professor, para ser lida na abertura do encontro seguinte como memória da aula e registro do desenvolvimento da ação dialógica. “Em suma, a aula é um tempo despendido na correlação dos fatos, dando-lhes ordem e forma lógica, isto é, tomando deles consciência, fazendo deles experiência, atribuindo-lhes significado” (Benincá, 2010a, p. 114). Assim, percebe-se que a forma com que o professor seleciona

e apresenta suas estratégias de trabalho à turma pode tornar-se um empecilho ou uma possibilidade de diálogo em sala de aula.

Faz-se necessário, ainda, valorizar o convívio e a amizade para fortalecer os vínculos interpessoais entre os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento. Afinal, a mediação dialógica ultrapassa o “falar de duas pessoas”, requerendo relação ética e verdadeira entre professor e aluno, tanto no cotidiano quanto na corresponsabilidade do ensinar e do aprender. Como visto em Síveres (2015), a mediação pedagógica centrada na ação dialógica pressupõe presença e proximidade, mas também continuidade e confiança. Ao compartilharem a responsabilidade do desenvolvimento humano e cognitivo, educador e educando criam laços que fazem do “*Eu*” e do “*Tu*” um “*Nós*”.

A prática pedagógica dialógica exige, portanto, que professores e alunos vivenciem um processo de envolvimento que não valorize só os aspectos afetivos, mas também os intelectuais e sociais; e que a presença não se efetive apenas no presente, mas traga junto o legado do passado e a expectativa do futuro.

É uma presença que não se esgota na circularidade dos que estão presentes fisicamente [...] por isso, quanto mais presenças houver, mais possibilidades educativas poderão ser inauguradas e sistematizadas (Síveres, 2015, p. 87).

Reconhecer a complexidade da convivência social na realidade cada vez mais virtualizada em que estamos inseridos, e encontrar alternativas para o estabelecimento do diálogo nessas condições requer, então, reconhecer outras tendências que se apresentam no horizonte. Dentre elas, Síveres (2015, p. 36) destaca: a) a mudança nas relações pessoais e sociais, ainda que num contexto diverso, plural e caótico, para encontrar sinergia por meio do diálogo e dar vitalidade ao ser humano e à sociedade; b) a retomada de uma vivência dialógica capaz de interações humanas mais flexíveis, mesmo em espaços marcados pelo poder, pela dominação e pela exclusão; c) o reconhecimento da presença e da importância das interações humanas que acontecem em espaços de convivência virtuais.

De fato, o uso intenso das tecnologias, especialmente pelas novas gerações, reacendeu a reflexão sobre a importância das trocas dialógicas presenciais e, igualmente, sobre como as ferramentas digitais podem fragilizar ou potencializar a interação entre as pessoas. “O diálogo apresenta-se, portanto, como um aspecto necessário, não para sucumbir à lógica das tecnologias, mas para conviver com elas e ampliar o horizonte de seus significados”, salienta Síveres (2015, p. 32).

Nas situações educativas, se o encontro é o pressuposto do diálogo, mantê-lo sem a presença física envolve: a) o interesse do aluno e do professor em aprender; b) a disposição para cooperar; c) o conhecimento técnico sobre as ferramentas disponíveis que possibilitam a interação; d) a competência pedagógica para realizar as adaptações necessárias à transposição didática; e) a manutenção dos mecanismos de vínculo e dos valores que sustentam a comunidade educativa. Para fazer do espaço virtual um lugar privilegiado no exercício do diálogo, é necessário reafirmar a humanidade das relações e torná-las também significativas.

Considerações finais

Ao encaminhar as reflexões que encerram este texto, cientes de que há ainda muito mais a explorar em relação à temática central do capítulo, entendemos ser pertinente retomar o caminho percorrido. Partimos da caracterização do diálogo, tomando como referência três dimensões conexas: a antropológica, a epistemológica e a pedagógica. Na sequência, a dimensão pedagógica do diálogo foi salientada, de modo a enfatizar o processo dialogal como fundamental na mediação da aprendizagem. Por último, problematizamos o contexto educacional contemporâneo, elencando condições e possibilidades para que o diálogo efetivo na relação professor e aluno seja viável. Ao fim, tematizamos o diálogo mediado pelas ferramentas digitais e a necessidade de pensarmos alternativas que possam humanizar as relações nesses ambientes.

Ao longo do texto, procuramos evidenciar que o diálogo, para além de uma estratégia ou técnica metodológica, deve ser compreendido como um princípio educativo primordial, que fundamenta a ação docente, o planeamento das aulas e sua postura frente aos alunos e à construção do conhecimento. Para tanto, o exercício dialogal precisa ser verdadeiramente assumido como postura ética pelos sujeitos envolvidos.

Essa conduta não é, então, ocasional, momentânea, pontual. Pelo contrário, revela-se em todas as situações do percurso educativo: na relação com discentes, docentes, equipe técnica e equipe diretiva; na seleção dos conteúdos de trabalho; no planeamento das aulas; nos espaços de formação; nos momentos festivos e informais; na ponderação e na resolução dos conflitos diversos; no processo avaliativo; nas reuniões pedagógicas, entre outros. A postura dialógica torna-se uma opção consciente do docente, que tem como pilares de seu exercício profissional a valorização do outro, a relação respeitosa, e a participação responsável de todos os envolvidos no processo formativo.

A atitude criativa e reflexiva que emana da postura dialógico-participativa no espaço educacional não permite que a relação pedagógica seja encerrada após “ouvir” o outro. As dúvidas e questionamentos dos alunos, por exemplo, inquietam e desafiam o professor à reflexão e suplicam a ação: o que se faz com o (inesperado) ouvido? Como ir além? As mudanças que nascem do diálogo e da participação são sementes que brotam do tempo processual, do silêncio e da reflexão. Por conseguinte, desacomodam e, por vezes, angustiam, mas permitem que algo novo, surpreendente e transformador surja na mediação pedagógica, pela abertura da relação estabelecida.

O desafio que persiste, pois, é o de assumir o diálogo como postura mobilizadora de toda a ação educativa. As instituições têm o dever de favorecer e de incentivar a opção pela postura dialógico-participativa como premissa que conduz o ser, o pensar e o agir de professores e alunos. Assegurar o diálogo nos documentos oficiais das instituições é

um movimento indispensável, mas insuficiente para torná-lo prática viva do cotidiano. O diálogo como princípio educativo postula resgatar a essência da relação pedagógica e da formação humana.

Destacamos, por fim, que a relação pedagógica assentada no diálogo implica um trabalho muito exigente para alunos e professores, pois requer atitude de escuta ativa, capacidade de reflexão, coragem de ação e habilidade para mediação de conflitos em direção ao bem comum. Uma pedagogia assentada no diálogo exige firmeza na condução, mas também sensibilidade e amorosidade (Freire, 1981), domínio do conhecimento e uma compreensão profunda do ser humano.

Implica, também, reconhecer a existência da pluralidade, transformando-a em potencialidade educativa, e não em obstáculo para a convivência. Tudo isso evidencia o quão difícil é essa incumbência. A opção pelo diálogo é exigente e demanda abertura e reconhecimento dos limites existenciais que temos. É esse reconhecimento, todavia, que nos torna mais preparados para a *cultura do encontro*, imprescindível a qualquer projeto de educação.

Referências

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. In: BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2010a.

BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. In: BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2010b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. 5. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.

SÍVERES, Luiz. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*. Brasília: Liber Livro, 2015.

SÍVERES, Luiz. O diálogo na educação: uma relação entre o dialógico e a dialogicidade. In: SÍVERES, Luiz (org.). *Diálogo: um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro, 2016.



Entre o ser, o aprender e o ensinar: o espaço do diálogo e da experiência na sala de aula

Regiano Bregalda

Selina Maria Dal Moro

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.4

Introdução

Fomos impulsionados a escrever este capítulo por dois motivos principais. O primeiro é dar continuidade às descobertas e à compreensão do legado intelectual de um dos grandes pensadores orgânicos do Sul do Brasil, Elli Benincá¹, reconhecido como um “clássico regional” (Dalbosco, 2022), e descrito por pesquisadores que se debruçaram sobre seus escritos como o “Mestre de Todos”. O segundo motivo, no qual situamos a linha de raciocínio que iremos percorrer, trata-se de apreender e interpretar a perspectiva de Benincá sobre temas que lhe foram muito singulares e mereceram sua atenção especial: as dimensões do diálogo e da participação,

¹ Entre as diversas obras, citamos: Dal Moro e Rodighero (2022), Biancheti (2022), Dalbosco e Araujo (2022) e Scartezini (2024).

particularmente no intuito de explorar mais a dimensão da experiência formativa em sala de aula.

Recuperar o legado de um personagem que marcou a história de inúmeras pessoas, das instituições educacionais e de formação teológica onde atuou, e dos lugares em que suas reflexões continuam a ressoar e a tecer releituras de mundos, constitui-se uma responsabilidade social, moral e ética. Em um mundo marcado por tantas contradições e desafios, como a marginalização, a pobreza, a miséria, a ausência de reconhecimento, o avanço do autoritarismo, das guerras e do populismo, bem como a destruição da natureza e da vida como um todo, evidencia-se a emergência de pensar caminhos de contracorrente, capazes de sinalizar outros mundos possíveis.

Ante tais dilemas antigos, mas persistentes, problematizamos essa realidade plural, complexa e globalizada para, num exercício reflexivo, conhecê-la e interpretá-la numa perspectiva de transformá-la. Assim, nosso objetivo é questionar o espaço do diálogo, da participação e da experiência formativa em sala de aula, com o seguinte problema que orienta nosso estudo: em que sentido as dimensões do diálogo e da participação, enquanto princípios, podem ser repensadas a partir da categoria de experiência formativa?

Postulamos, como hipótese, que somente um processo educativo capaz de mobilizar a experiência formativa mediada pelo diálogo, será capaz de comprometer os sujeitos para a construção de uma consciência crítica, autônoma e livre. Para dar conta do objetivo, seguimos uma metodologia qualitativa quanto ao problema de pesquisa, mas bibliográfica quanto à sua natureza, centrados, particularmente, na contribuição teórica de dois grandes autores: Elli Benincá e Paulo Freire.

Nesse sentido, dividimos este texto em três momentos. No primeiro, buscamos investigar o diálogo como princípio formativo a partir da práxis benincaniana e freireana. No segundo, indicamos possíveis cenários em que a mediação do diálogo em sala de aula pode ser capaz

de abrir horizontes de imaginação, criação e inauguração do novo no mundo. Por fim, buscamos questionar a dimensão da experiência formativa como princípio orientador e dinamizador do processo formativo.

A dialogicidade como princípio formativo

Para sair do círculo fechado de nós mesmos, em que só vemos nosso próprio rosto refletido nas coisas, é preciso que nos coloquemos fora de nós mesmos. Não somos o umbigo do mundo. E isso é muito difícil: reconhecer que não somos o umbigo do mundo!
(Alves, 2014, p. 37)

Iniciamos nossa reflexão buscando compreender a concepção de dialogicidade e práxis pedagógica desenvolvida por Elli Benincá², por entendermos que ali se encontram os pilares das relações humanas e, portanto, da educação, foco de nosso interesse. Para a realização desse intento, cremos ser significativo destacar o longo e cuidadoso aprendizado realizado por Benincá em sua longa presença no campo educacional e teológico, ao procurar penetrar a essência das produções intelectuais que foram inscritas na história do pensamento filosófico-pedagógico.

Sem deixar de considerar os aprendizados anteriores, com certeza merece destaque o envolvimento de Benincá com Ernani Maria Fiori, intelectual que mais o marcou em sua formação. Nas palavras de Mühl e Mainardi (2022, p. 185),

[...] como ele mesmo reconhece, a postura humana e a visão crítico-libertadora de Fiori desafiaram-no a envolver-se com a prática educativa transformadora, especialmente na defesa da dignidade da pessoa humana e na luta contra a opressão e o autoritarismo.

O contato com Fiori o aproximou de outra referência decisiva em sua formação: Paulo Freire. O nexos entre Fiori e Freire levou Benincá a envolver-se durante toda a vida com a pedagogia do oprimido, a edu-

² Sugerimos a leitura da biografia do Pe. Prof. Elli Benincá, de autoria de Telmo Marcon e Eldon Henrique Mühl (2022, p. 19-33).

cação libertadora, a teologia de libertação, o *diálogo* e a *dialogicidade* (Mühl; Mainardi, 2022, p. 185).

A partir da prática pedagógica e à luz desse eminente pensador-educador, hoje consagrado patrono da educação no Brasil, Benincá ancorou sua dimensão epistemológica. Um dos conceitos que atravessa sua teoria e no qual repousa nosso interesse é o de *diálogo*, que para ele “significa a manifestação recíproca das pessoas através da palavra”. Aliás, para Benincá (2010, p. 110), quem pronuncia a palavra,

[...] pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério.

Uma compreensão que o endossa é a releitura do pensamento de Morin oferecida por Albuquerque (2021, s.p.), ao afirmar:

O diálogo é uma experiência plural, complexa, que interliga pensamentos, sentimentos e ações. Através dele, essas experiências, esses saberes, pontos de vista ou práticas que por alguma razão foram fragmentados podem ser religados em uma perspectiva de humanização e sustentabilidade do desenvolvimento local, nacional, internacional e planetário. Para a compreensão do mundo atual, da globalização de mercado e dos impactos das tecnologias da comunicação e da informação, pensar linearmente já não dá conta. São múltiplas as tessituras em rede, e é na perspectiva de rede, de ligações e religações, de identificação dos nós e dos núcleos geradores das informações que poderemos aprender a pensar a complexidade com as suas próprias ferramentas de rupturas paradigmáticas. Pensar o complexo com a própria complexidade. A pluralidade, as diferenças, as singularidades, mas, sobretudo, o que é capaz de ligar e religar os seres humanos e a natureza para a sustentabilidade do desenvolvimento da nossa mãe Terra, é que definirá a capacidade do ser humano de se realizar na liberdade.

Assim como na releitura de Morin, Benincá compreende o diálogo enquanto relação entre sujeitos, um encontro frente a frente entre um *eu* e um *tu*. O diálogo é relação que acontece mediante o reconhecimento de um saber que está fora do eu, requerendo do outro uma complementação a essa falta. Enquanto sujeitos falantes, o ser humano

precisa do outro para que ambos possam emitir a palavra, aquela que faculta a alteridade. Essa palavra proferida por dois sujeitos é capaz de aquilatar as diferenças e as assimetrias que atravessam o ser e o agir humano, como sustenta Benincá (2010, p. 187):

[...] a palavra não é concedida como no caso da relação sujeito-objeto, ou seja, professor-aluno; é “proferida” em condições subjetivas de igualdade, mesmo que os sujeitos que a proferem sejam investidos em papéis assimetricamente desiguais.

Assim, numa relação assimétrica, é resguardada a simetria entre sujeitos livres e com capacidade de escutar e falar.

Se retomarmos o relato bíblico da criação, lemos que no princípio era o Verbo, e o Verbo encarnou-se entre nós (Bíblia de Jerusalém, 2008, Jo 1, 1-18, p. 1842-1843). A palavra encarnada, na tradição judaico-cristã, é condição de vida. A palavra humana, tal qual a palavra divina, é criadora. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire, 2019, p. 108). Benincá ratifica o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que a palavra assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo, ou seja, a palavra verdadeira é *práxis social* comprometida com o processo de humanização, em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2019, p. 107).

Na esteira de Freire, Benincá reafirmava uma educação humanista-libertadora, pautando o diálogo como uma das categorias centrais de um projeto pedagógico-crítico, propositivo e capaz de esperar o futuro. Ou seja, “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2008, p. 130). Assim, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial.

A partir dessas e outras referências, Benincá firmou o conceito de que todo processo formativo é relacional. Vásquez (2007, p. 31) diz que “o homem comum e corrente é um ser social e histórico, isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico”. Para além disso, ele segue afirmando que a própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente. Em outras palavras: todo ser humano se constitui nas relações e inter-relações que estabelece consigo, com o outro e com o mundo que o cerca.

Assim, o autor parte da compreensão de que todo ser humano é um ser em construção, portanto, reconhece tanto aquilo que já foi vivido quanto aquilo que está por vir, a continuidade, a transformação. Ou seja, o encontro com o diferente é um traço constitutivo da própria identidade, uma vez que ninguém se torna humanizado sozinho. Como diz Benincá (2010, p. 189),

[...] o diálogo define-se como construção e busca permanente; introduz-se na luta contra a tendência da ordem institucional a se reificar e, contra a pretensão de cada indivíduo, obter “absoluta” segurança existencial.

O diálogo torna-se uma pulsão de vida, aquela que mobiliza para um outro modo de ser, rompendo com o *ensimesmamento* e com as condições reificadoras. Impulsiona para o exercício de mobilização do sujeito a sair da zona de conforto, da acomodação, do basismo e da simples instrução. É no e pelo diálogo feito relação que o ser humano se forma e se transforma no curso de seu existir, nas leituras de mundo que vai tecendo, segundo suas condições e possibilidades de imaginar e criar novos horizontes a serem inaugurados.

É nessa direção que se posiciona a questão: em que medida as relações humanas, sobretudo as tecidas nos ambientes educativos, são permeadas pelo diálogo? Mais singularmente: as relações na sala de aula são exercícios de prática de liberdade? Se o diálogo é palavra, partilha, encontro, vida..., urge pensá-lo, portanto, como um dinamismo nuclear nos ambientes que são, por natureza, mobilizadores

de relações humanas e de reconhecimento recíproco. Nesse aspecto, a educação naquilo que lhe é próprio enquanto arte de ensinar torna-se o lugar do diálogo por excelência, ou seja, de produção de vida, reconhecimento de si, do outro e do mundo. Ensinar torna-se um ato político de ajudar a inserir o outro e o novo no curso da história, para ser capaz de ler, compreender e se afirmar como sujeito.

O diálogo é uma potência formativa, que atravessada pela ética, impulsiona a transformação de mundos, seja do sujeito, seja da realidade que o cerca. O diálogo faz com que as relações do saber e do fazer mediadas pela palavra se transformem em práxis. A palavra exige uma incursão no mundo da vida, a fim de que ela repercuta o progresso qualitativo do ser no mundo. Assim, ela não se torna vazia, sem sentido e virtualizada. A palavra feita vida potencializa a superação da fragilidade em que se encontra o sujeito, impulsionando a abertura de outros caminhos de libertação e emancipação humana. Portanto, o diálogo faz com que haja relação, haja impulso, haja movimento, haja vida.

Diálogo, formação e a sala de aula

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.
(Freire, 2021b, p. 102)

Se o diálogo constitui, forma e transforma o sujeito, ou melhor, é “uma exigência existencial” (Freire, 2019, p. 109), significa que ele pode ser potencializado, dinamizado e priorizado. Um dos âmbitos que possui a capacidade ímpar de fortalecer as relações dialógicas é o espaço da sala de aula e/ou da educação como um todo. Para caminhar

conforme o movimento do pensamento que levou à elaboração deste texto, permanecemos com esse primeiro traço. O ambiente da sala de aula, na relação tecida entre sujeitos, é fértil para a promoção do diálogo. E se o diálogo constitui, emancipa e liberta o sujeito, ele deve, então, ser ensinado, praticado e vivido. A sala de aula, por sua vez, é um momento singular para que ele possa ser mobilizado.

A sala de aula, entendemos aqui, é o laboratório do diálogo. Ela tem a possibilidade de ser o espaço de trocas, de partilhas, de descobertas, de socializações, e de interesses comuns, capaz de promover aberturas a outros mundos possíveis de visualizar, criar e habitar. Por isso, o encontro que se tece em sala de aula é, por excelência, um lugar de afeto, de acolhimento, de reconhecimento, e de relação, onde cada qual elabora e alarga sua própria história. A sala de aula enquanto lugar do diálogo é o lugar das tecituras do sujeito, onde na relação com o outro, ele lapida a si. Nas palavras de Benincá (2010, p. 113):

A sala de aula é um espaço e um tempo privilegiados para o professor e aluno estabelecerem o diálogo. Para que tal ocorra, cabe ao professor a iniciativa de desencadeá-lo (iniciativa esta não opressora, uma vez que ao opressor não interessa tal atitude), concebendo, para tanto, a sala de aula como um palco de debates e consumindo o tempo que passar nesse palco na alimentação e habitação desses debates.

Ensinar e aprender pela mediação do diálogo não são ações fáceis, afinal, dialogar requer exposição; acolher o outro e seu íntimo, enquanto dá tudo de si numa troca simbiótica profunda. Mesmo assim, apesar da profunda troca, não é possível conhecer tudo do outro e, ao mesmo tempo, tudo de si. O conhecimento de si e do outro é sempre parcial e sempre mediado pela palavra, ou seja, passa sempre pela mediação do diálogo que nunca se esgota.

Enquanto lugar do diálogo, a sala de aula é também o lugar da palavra, aquela que comunica a interioridade e faculta o reconhecimento de si e do outro, possibilitando, com isso, a tomada de consciência. Paulo Freire (2019, p. 108) afirma que “não é no silêncio que

os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Sendo assim, o diálogo que se inscreve na palavra, torna-se práxis e relação. Um encontro mediatizado pelo mundo que não se esgota numa relação comunicacional entre um eu e um tu, mas se torna um “ato de criação”.

Por isso, precisamos falar da qualidade do diálogo. Afinal, se o diálogo requer uma exposição da intimidade dos sujeitos, uma vez que exige que eles possam dizer de si e dar abertura para o desconhecido que emerge do outro, significa que é um espaço de vulnerabilidade. Não há diálogo sem que o sujeito esteja vulnerável, justamente para permitir que algo novo possa repercutir em si.

Porém, colocar-se nessa condição o transforma em um ser frágil, suscetível, despojado, nu. Por esse motivo, exige a requisição do papel do docente como agente mediador da palavra, capaz de orientá-la eticamente no sentido da alteridade e do reconhecimento, impulsionando a identificação da dignidade humana que habita em cada um. Nas palavras de Freire (2021a, p. 19), “quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. Afinal, uma vez que é próprio da natureza ontológica do ser humano a busca pelo ser-mais, qualquer perspectiva que cerceie, negue ou fragilize esse direito, viola a dignidade humana e fere não apenas um sujeito, mas a própria humanidade.

O diálogo, quando atravessado pela ética do reconhecimento, é libertador. Ou melhor, transforma-se numa prática de liberdade. Pensar a sala de aula como exercício da liberdade é concebê-la como lugar de troca de práticas e saberes, onde se explicitam as visões de mundo, narrativas são colocadas, leituras de mundo são manifestadas, e a consciência prática dos envolvidos é posta em comum. Para que isso ocorra, há necessidade de confiança e capacidade de escuta dos pares.

Mediante tais atitudes e pela partilha da palavra, vão se configurando e reconfigurando os saberes de cada sujeito. É só numa profunda

confiança que o diálogo em sua dimensão mais alargada torna-se eficaz, uma vez que estabelece relações de reconhecimento da singularidade, da pluralidade e da diversidade. Conforme Freire (2019, p. 113),

[...] a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. [...] Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens e as mulheres é uma mentira.

O poder do diálogo reside justamente nessa capacidade criativa de colocar em movimento aquilo que é próprio de cada sujeito, para que na “mistura das palavras”, o novo possa emergir. Por isso, o diálogo é iniciador, criador e inventor, inaugurando a todo tempo o novo no mundo. Trata-se da capacidade de tomar aquilo que é comum aos sujeitos com uma abertura ética, oportunizando a passagem da consciência ingênua para uma consciência crítica. Uma consciência que é fruto da troca coletiva entre muitos mundos singulares, que abre para a criação de outros tantos e faculta aos sujeitos habitar nesses mundos criados. A sala de aula é um devir, algo que vai tornando-se, gerando vida. Assim, metaforicamente falando, ela está prenhe de um porvir, de algo que está para nascer. É o diálogo que dá vida à sala de aula, pois, do contrário, ela adoece, enfraquece e torna-se pulsão de morte. Mediante o diálogo, a sala de aula torna-se o lugar do inesperado, daquilo que não se sabe, de um desejo de querer encontrar algo a mais.

Criar uma consciência crítica advém dessa troca coletiva de experiências, aberturas e exposições que facultam ao sujeito humanizar-se. Dessa forma, a sala de aula encontra um papel fundamental em ser espaço de confiança, acolhida e reconhecimento. Ela não é somente o lugar de uma exposição de conceitos por parte daquele que tudo sabe, do erudito (professor) ante o ignorante (aluno). A sala de aula torna-se um lugar problematizador, que por meio das perguntas e dos debates, promove o diálogo. Ao professor, cabe – conforme compreende Benincá ao reler Freire – promover um diálogo em torno de

um tema comum, ou seja, algo que os sujeitos possam problematizar. A consciência crítica emerge da troca de experiências daquilo que é conhecido e que, mediante a problematização, inaugura o novo àquele que ainda não conhecia.

Partir do universo cultural do sujeito implica reconhecê-lo como capaz, possibilitando que ele problematize aquilo que lhe acontece. Afinal, não partir de algo comum entre o estudante e o professor torna-se, para Freire, uma educação bancária, uma vez que não implica o sujeito numa transformação de si e do mundo. Sobre o professor repousa a capacidade de despertar a ação e a reflexão, para que assim seja gerada nova ação. Portanto, é papel do professor planejar a aula (Ação) e criar condições favoráveis de estudo, estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos (Reflexão) e, por fim, reelaborar as aulas após observadas a necessidades dos educandos (Nova ação).

Pode-se dizer que a postura dialógica do docente em sala de aula desperta para o “ainda não”, ou melhor, para o “vir a ser”. Há uma função que não é do todo saber, mas da mediação das experiências, despertando o uso da criatividade, da imaginação, da autonomia e da liberdade. Por isso, em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2021a) retoma a importância da postura dialógica e da prática da dialogicidade em uma educação humanizadora, referindo-se à importância da educação corporificada. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa para a vida e seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Essa abertura só pode efetivar-se pelo diálogo crítico e criativo sobre a existência humana concreta, superando conceitos estruturados pelo senso comum, conforme diz Benincá (2002, p. 79-80):

[...] o senso comum estrutura, com muita habilidade e criatividade, processos de resistência capazes de anular qualquer proposta político-pedagógica, por mais estruturada que seja, principalmente nos grupos mais excluídos.

Na perspectiva de uma educação libertadora, impõe-se ao educador uma prática minimamente orientada por dois princípios inques-

tionáveis. O primeiro consiste em se dedicar à escuta silenciosa dos depoimentos e dos textos utilizados, entendendo de maneira imanente o que eles têm a dizer. Consideramos que, sem essa entrega silenciosa-ativa, não há diálogo participativo, mas somente a posição de um dos interlocutores, que tenderia a impor sua “verdade” aos demais em uma via de mão única. No entanto, no sentido dialógico participativo, a verdade assume a dimensão histórica, inconclusa e, principalmente, intersubjetiva, que caracteriza, no sentido ético, a própria condição humana em sua sociabilidade.

Saber escutar é, assim, um dos saberes necessários à prática educativa. Trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade. Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Paulo Freire, tanto em seu pensamento quanto em sua prática, testemunhava que à medida que aprendemos a escutar paciente e criticamente o educando, deixamos de falar *para* ele como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida, passando a falar *com* ele. “Nessa perspectiva, saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente” (Saul, 2008, p. 171).

O segundo princípio repousa na capacidade de interrogar o que foi ouvido, buscando compreender as razões do que foi dito e, sobretudo, daquilo que possivelmente permanece oculto. Não podemos esquecer que a atitude crítica a ser construída depende basicamente da capacidade humana de ouvir e perguntar, sendo precisamente por isso que tal capacidade acontece sempre num âmbito contingente e incerto dos acontecimentos, além de exigir que os próprios participantes assumam os riscos inerentes às fragilidades dessa contingência, que nada mais significam do que a própria vulnerabilidade da condição humana.

Portanto, ouvir pacientemente, perguntar insistentemente, refletir, intervir e avaliar constantemente, são aspectos constitutivos do procedimento dialógico que sustenta a ideia democrática de participação, buscada obstinadamente pela práxis benincaniana e decisiva à formação da comunidade humana e ao próprio cuidado da casa comum.

Hoje, precisamos nos colocar no lugar do mestre Benincá para entender o ponto de partida de sua visão de mundo e de sua fala. Adentrar esse cenário é condição indispensável para entender Benincá, que sempre testemunhou que a natureza ontológica do ser humano é de *ser-mais*. Portanto, qualquer ato que negue ou cerceie esse direito é transgressão ética, violência que fere a sua humanidade.

Qualquer forma de discriminação ou preconceito contra raça, gênero, etnia ou classe social, deve ser radicalmente explicitada, enfrentada e denunciada. Qualquer ato que desrespeite o sujeito humano, não garantindo o seu direito à diferença, é transgressão da ética universal que defende a humanização. Freire (2021a, p. 16) reafirma, em *Pedagogia da Autonomia*:

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso, quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo [...]. O meu ponto de vista é o dos condenados da Terra, os excluídos.

Experiência, formação e a sala de aula

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui. Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva.
(Brum, 2006, p. 22)

Falar de experiência é trazer à tona o ser sujeito, aquilo que afeta o todo do ser. Afinal, experiência diz respeito ao “que nos passa”, “o que nos acontece” e “o que nos toca”. Em um mundo onde “muitas coisas passam” e poucas “nos passam”, muitas tocam e poucas “nos tocam”, pensar a educação e a arte de ensinar, a partir da experiência, torna-se um desafio. A possibilidade de fazer acontecer um processo educativo capaz de mobilizar a experiência, é fazer da arte de educar

não apenas uma “passagem”, mas uma significância que permanece, que faz morada no sujeito.

Pensar a sala de aula como aquela que orienta para a experiência requer pautá-la de um outro lugar, para além da tecnicização, do imediatismo, da pressa, da pura preparação para o trabalho, da profissionalização, de um simples lugar de acontecimentos. Pensar a educação é pensar um processo de ensino-aprendizagem vivo, capaz de encontrar aderência nas individualidades e singularidades. Afinal, num universo social complexo, marcado por lógicas marginalizadoras, medicamentadoras, e incapazes de reconhecer o sujeito para além de uma patologia ou de um diagnóstico, as experiências formativas são capazes de simbolizar e ressignificar os laços sociais.

Mas o que significa a experiência e o saber-fazer educativo atravessado pela experiência? Para responder a essa questão, vale a pena recorrer a Heidegger, que compreendia experiência como algo que nos toca, nos tomba e nos transforma, apoderando-se de nós. Para o filósofo, a experiência diz respeito ao *“sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Algo se hace, adviene, tiene lugar”* (Heidegger, 1987, p. 143). O sujeito da experiência é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Alguém que se deixa encontrar com o desconhecido e mergulhar em si mesmo. Nas palavras de Jorge Larrosa (2015, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência orienta o olhar sobre si e sobre o mundo a partir daquilo que afeta, enxerga, simboliza e significa o viver. Pensar a

educação entremeada pela experiência repousa na metáfora trazida por Brum (2006, p. 22): “E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva”. Não basta aprender, pois a vida não habita no conceito. Aquilo que marca, afeta e ativa o sentido de viver, repousa na qualidade das experiências que o sujeito vive ao longo da sua vida. Na esteira de Freire, se são as experiências aquelas que nunca morrem, pautar a sala de aula e os processos educativos por elas é possibilitar que a educação seja capaz de formar e transformar.

Eis a questão: para que serve a educação? Ou melhor: educar para quê? Tais questões parecem posicionar o papel do processo educativo em outro lugar: a partir do reconhecimento e da alteridade. Pensar a educação e os processos educativos tendo em vista a experiência, não significa falhar nos pressupostos básicos do ensino e da aprendizagem enquanto transmissão do saber historicamente produzido, mas sim que esses saberes despertam outras experiências, capazes de enriquecer o ser e o agir humano a partir da vida do educando. Ou seja, não significa que a instrução não seja reconhecida no processo de ensino-aprendizagem; ela apenas não é a centralidade, mas sim a experiência formativa. Os saberes são aqueles que qualificam a experiência de si onde repousa o sujeito. Quanto mais qualificada for a mobilização desses saberes para a ampliação e ressignificação das experiências, mais intensas serão as possibilidades do que o sujeito poderá fazer com eles, ampliando-os e mobilizando-os para outras experiências.

Seguindo o enfoque na esteira de Dewey (2023, p. 38-39), a tarefa pedagógica é sempre a de tomar a qualificação da experiência enquanto continuidade. Inclusive, uma experiência não finda em si mesma e nem é a conclusão do todo, senão abertura. A experiência formativa da sala de aula é aquela que abre buracos na experiência para promover outras. Como salienta o autor, “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Pautamos exemplos para iluminar essa afirmação. Os medalhistas das Olimpíadas de Paris de 2024 não lograriam a subida ao pódio se um dia não tivessem superado o movimento de engatinhar, e se não tivessem alargado sua experiência motora correndo, pulando e treinando, gradativamente, até alcançar o máximo que a humanidade pode chegar. Outro exemplo é que, ao considerarmos a monumental obra de Paulo Freire, podemos perceber que ela se funda nos alicerces de sua alfabetização pela ação de sua mãe, que o ensinou a escrever com pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família. Em Jaboatão, ele concluiu a escola primária; em seguida, fez o primeiro ano ginásial no Colégio 14 de Julho, de Recife. Por fim, alcançou o pódio da educação, sendo aclamado “Patrono da Educação Brasileira”.

Inspirados na perspectiva freireana e considerando o percurso formativo de Elli Benincá, resgatamos as palavras do saudoso bispo emérito de Passo Fundo, dom Urbano Allgayer. Sua homenagem está registrada no livro “Teologia e Pastoral: Práxis e Evangelização”, organizado pelos professores da Itepa Faculdades, Clair Favreto e Roderinei Balbinot (2006), e publicado por ocasião dos 70 anos de Benincá. Nessa obra, dom Urbano (2006, p. 39) afirmou:

O Pe. Elli Benincá é um sacerdote – educador de excepcionais qualidades, que integra as duas funções. Provido de doutoramento, emérito professor universitário, concilia o carisma presbiteral, formador de futuros padres, com dotes de eminente pedagogo, mestre e orientador do nosso clero, com uma atuação bem sucedida no meio universitário.

Menino nascido às margens do rio Uruguai, diversas vezes repetiu àqueles que por ele cruzaram nos bancos escolares que, nas lidas agrícolas realizadas na pequena propriedade familiar, aprendeu que cada espécie vegetal tem seu tempo de plantio e de colheita, e que cada uma necessita de implementos e cuidados específicos. Transferindo sua experiência para o cultivo da humanidade, seja pela docência da filosofia ou da teologia, seja pela construção de metodologias para a prática pastoral e pedagógica, intuiu que era na sala de aula onde

a palavra, mediada pelo exercício de diálogos construtivos, constituir-se-ia *locus* privilegiado de realização de uma educação e uma pastoral libertadoras, na perspectiva de superação da subalternidade e para construção de sujeitos humanos, sempre inconclusos, mas com vocação para ser sempre mais.

Em sua prática pedagógica, ciente de que a experiência formativa vai sempre se alargando e se constituindo em movimento experiencial do próprio sujeito aprendiz, a pergunta era a chave utilizada por ele para abrir mais janelas que permitissem ver novos mundos. Um ver que não se constituía num simples olhar, mas um ver que permitia perceber o que não é visto por um simples olhar. Ou seja, a prática pedagógica de Benincá induzia ao desvelamento do encoberto sob as aparências a partir do movimento do pensamento crítico. Repetia, assim, a afirmação de um personagem desconhecido, que deixou registrada num velho almanaque surrado pelo tempo e que o vento nos entregou na mão: “Não é sobre o que você está olhando, é sobre o que você vê”. Um ver mediado pela compreensão do texto escrito ou da escuta do “outro”.

Ademais, longe de ser um professor opressor, Benincá utilizava a pressão para “empurrar” adiante e, assim, promover a libertação do estudante por sua própria experiência, compreendida por ele como a única forma de se tornar mais, mediante o exercício da cognição. Por isso, sempre exigia a leitura prévia do texto a ser debatido coletivamente em sala de aula. Caso alguém se descuidasse nesse primeiro exercício, era convidado a buscar na biblioteca fontes bibliográficas para se inteirar, mediante a leitura, da mensagem posta pelo autor. É importante enfatizar que aqueles que apreendiam seu projeto educativo, mergulhavam profundamente nos recursos didáticos (textos) propostos, de maneira a dar continuidade no processo de aprendizagem.

Paralelamente às práticas que visavam impulsionar os estudantes para frente, destacava-se em Elli o cuidado com aqueles que já caminhavam com bastante liberdade em direção à descoberta do outro,

que se apresentava nos textos indicados para estudo. Esses eram sempre encaminhados para que, pelo exercício da cognição, avançassem na descoberta de si. Registramos aqui a experiência vivida por um grupo de estudantes de Filosofia nos primórdios da Universidade de Passo Fundo. À tardinha, depois de cada aula ministrada por Benincá, um pequeno grupo sistematicamente reunia-se sob uma frondosa “maria-mole” situada num espaço de lazer e que espraiava, gratuitamente, sombra refrescante. Ali, no coletivo, eles liam, analisavam e compreendiam a mensagem do texto encaminhado pelo professor Elli.

Atento a esse movimento, muitas vezes ele surpreendia o grupo e, depois de um saboroso lanche oferecido graciosamente pelo dono do bar, juntos mergulhavam novamente na leitura. Nesse momento, provocados pelas perguntas de Elli, os estudantes surgiam com novas questões que, analisadas, permitiam enfrentar o senso comum e focar no contexto sociopolítico e econômico dos desafios postos à educação e da construção do senso crítico.

Seguindo o exemplo da proposta pedagógica de Freire e Benincá, o que está em questão é a experiência enquanto continuidade da elaboração do sujeito aprendiz. Cada experiência afeta as subsequentes, atribuindo qualidade e fragilidades, facultando ou dificultando novas experiências. O papel do professor como aquele que coloca em movimento as experiências é, então, o que oportuniza sua maturidade e alargamento, qualificando-as para que sejam éticas e formativas. Afinal, diz Dewey (2023, p. 45-56):

A experiência não se processa simplesmente no interior da pessoa [...]. Toda experiência genuína tem um lado ativo que, de algum modo, muda as condições objetivas em que se passam as experiências. A diferença entre civilização e o estado selvagem, para dar um exemplo em larga escala, se encontra no grau em que experiências prévias mudaram as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes. A existência de estradas, meios de deslocamento rápido e transporte de ferramentas, utensílios, mobiliário, luz e força elétricas, ilustram o exemplo dado. Se fossem destruídas as condições externas da experiência civilizada presente, nossa experiência regressaria, pelo menos por um tempo, ao mesmo nível dos povos primitivos.

A experiência, por não dizer respeito apenas ao sujeito, implica tudo e todos. Portanto, quando falamos de educação, falamos de toda a turma, toda a instituição. Pensar o processo educativo mobilizado pelo docente a partir da experiência, é ampliar a concepção de educação como uma prática de liberdade. A experiência é aquela que mobiliza e promove a continuidade da aprendizagem, uma vez que nunca se sabe tudo. Uma educação mediada pela experiência coloca o sujeito em constante construção, numa continuidade do amadurecimento de si, do outro e do mundo.

Ao ancorar o processo formativo na experiência educativa, formativa e ética, a educação torna-se um processo social, como enfatiza Paulo Freire (2022). O professor não é aquele que possui verdades absolutas, um todo-saber; ele é um mobilizador de experiências formativas. Por isso, deve conhecer a realidade que o cerca e a seus educandos, para que seja capaz de criar estratégias capazes de impulsionar experiências e ter condições de instigar o interesse por novas experiências, potencializadoras do novo mais uma vez, numa constante espiral.

O que é nuclear, nessa perspectiva, é que em meio aos desafios de uma educação contemporânea marcada pelo individualismo; pelo empresariamento da subjetividade; pela medicamentação da infância; pela ausência de escuta e de diálogo; e pela destituição de laços familiares e sociais, essa abordagem mostra que a dimensão da experiência aponta para outra lógica. Trata-se de um caminhar que coloca em diálogo singularidades, modos de ser e individualidades que marcam cada sujeito como si mesmo. É essa capacidade de educar na pluralidade, valorizando e mobilizando experiências formativas capazes de educar cada sujeito para o viver comum, que se encontra um dos pilares da resposta à pergunta “para que serve a educação?”. Mas como pensar um percurso didático-formativo capaz de mobilizar todos os educandos envolvidos, com suas singularidades e individualidades, para experiências formativas?

Compreendemos que os sujeitos que se encontram na sala de aula são atravessados por inúmeras relações que vão além de uma universalidade. Cada um deles possui uma estrutura familiar, modo de ser, pensar, criar e imaginar. Pensar o lugar da experiência e da abertura de si ao mundo é um sinal de luz, de abertura, de acolhimento, de sentido, de escuta, e de diálogo. Uma educação pautada pela experiência se torna o espaço da arte, da criatividade e da imaginação. Afinal, como salienta Freire (2021a, p. 136):

Na verdade, não podemos viver senão em função do amanhã, daí o ser da curiosidade, da imaginação, da invenção que não podemos deixar de estar sendo. E não se pense e não se diga que a imaginação e a criação são domínio próprio do artista enquanto ao cientista cabe o desvelamento ou a desocultação de verdades pré-estabelecidas. A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.

Diante dessa dimensão e do já exposto nas linhas acima, a educação necessita ser mais do que instrução, ou um ambiente de alto grau de sistematização e organização de saberes a serem transmitidos a mentes “vazias” ou a meras “esponjas”, como se cada sujeito fosse uma tábula rasa. Tampouco trata-se de uma proposta restrita a uma aprendizagem de um modelo de sujeito ideal, ou de um processo educativo desprovido de sistematização. O que está em questão é a possibilidade daquilo que é vivido tornar-se experiência, e que ela possa não apenas reproduzir, mas inaugurar o novo. É nessa direção que compreendemos repousar o papel e a função da educação e do fazer docente.

Uma educação capaz de ser espaço de alteridade é aquela que se mobiliza por e para experiências. No docente é estabelecida a grandeza de qualificá-la e, por meio de sua prática e didática, despertar

meios e possibilidades de acolhimento das singularidades do sujeito como sujeito, mobilizando para algo mais, uma experiência subsequente, na linguagem de Dewey (2023). Assim, a sala de aula, mais do que um espaço de elaboração de conceitos, torna-se um laboratório de troca de saberes, práticas e experiências. Um processo formativo cujo fim não é em si e para si, mas para o mundo, para a sociedade, para a civilização, e para um agir humano, ético e democrático. Trata-se de um lugar de aprender a aprender, aprender a viver, aprender a ser consigo e com os outros. Em sala de aula, o professor defronta-se com as dimensões humanas mais belas, alcançando e despertando a imaginação e a criatividade para novas experiências e novos mundos a serem habitados.

Postular o espaço formativo da sala de aula atravessado pela dimensão da experiência requer, entretanto, uma outra noção de escola, de Estado e de nação. Afinal de contas, em um contexto marcado pela privatização da vida e por um individualismo meritocrático reinante, nortear a educação para a sociabilidade de experiências, e não para um carreirismo, significa postular novas formas de pautar a educação. Novos currículos, novas avaliações, novos investimentos, novas escolas, novas formações e novos modos de operar o papel da instituição educativa, da educação, da família, do docente e do educando.

Um novo horizonte mobilizar-se-á com o tempo e o esforço daqueles que buscam, nas pequenas alternativas possíveis, despertar experiências nas fendas enrijecidas de um viver fixista. Aos novos formadores e novos formandos cabe mobilizar novos esforços pedagógicos, políticos e institucionais, capazes de impulsionar um novo saber-fazer. Quiçá, seja nossa inspiração cotidiana. O que pontuamos e sustentamos é que, ainda que num horizonte distante, os princípios, as metodologias e as práticas deverão ser pautados para a realização de uma educação de e para a experiência. Daí, reforçamos a importância e a urgência de que a formação de professores-educadores seja perpassada por luzes que mobilizam para esse horizonte.

Considerações finais

Tendo presente as linhas que orientaram a reflexão, salientamos que buscamos situar o diálogo como princípio formativo, aquele que mobiliza o sujeito a ser mais. Tomamos, inicialmente, as abordagens de Benincá e Freire como sustentação teórica e epistemológica, à medida que postulamos a íntima relação entre o diálogo e a experiência formativa. Almejamos sustentar que o diálogo é uma potência formativa que mobiliza a dimensão ética do reconhecimento e da abertura ao outro. O diálogo torna-se uma prática de liberdade e de autonomia, promovendo, no jogo das palavras, a efetivação de uma práxis emancipatória.

Num segundo momento, após as considerações supracitadas, seguimos aprofundando a relação entre o diálogo, a formação e a sala de aula, uma vez que a entendemos como lugar privilegiado onde o ser humano pode alargar seus horizontes de imaginação, criação e inauguração do novo no mundo. Buscamos sustentar que a dimensão da experiência formativa mobilizada pelo diálogo, faculta compreender a singularidade do papel docente e do educando não como um “todo saber” e como uma “tábula rasa”, respectivamente, mas como espaço de construção e troca de experiências. A compreensão de práxis postulada por Benincá e Freire marcam essa dimensão.

Por fim, situamos o terceiro momento deste texto, que buscou evidenciar a dimensão da sala de aula como uma experiência formativa mobilizada pelo diálogo. Um ensino mediado pela experiência e sua continuidade pressupõe uma relação pedagógica que se estabelece na relação dialógica entre docente e discente. Nesse sentido, sustentamos que a relação mobilizada pela sala de aula, mediada pelo diálogo, é a experiência formativa e seu alargamento contínuo como um processo de reconhecimento de si, do outro e do mundo. É a experiência formativa que faculta o interesse pela descoberta do diferente, bem como projeta e inaugura outras formas de vida, sejam elas pessoais

e/ou sociais. A sala de aula, compreendida como troca de práticas e saberes, é o espaço-tempo que mobiliza para a experiência, alarga o universo simbólico dos envolvidos e provoca para outras leituras da realidade, oportunizando novas descobertas.

À luz da prática de dois grandes pensadores como Freire e Benincá, bem como da companhia de outros grandes interlocutores, defendemos a riqueza de pensar a sala de aula como expressão e reverberação de uma experiência formativa. Um lugar de aconchego, partilha, trocas, bem-querer e bem-viver, onde se aprende e se ensina, oportunizando a mais nobre das dimensões humanas: ler o mundo. Quiçá essas inspirações mobilizem a compreensão da sala de aula não apenas como um ambiente de aprendizagem cognitiva, mas de elaboração do viver; espaço onde as subjetividades se encontram, se dinamizam e se qualificam. Um desafio à formação humana.

Referências

- ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. Paulo freire na escola: ensinar exige diálogo. *Revista Construir Notícias*, [s. l.], n. 117, 2021. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/paulo-freire-na-escola-ensinar-exige-dialogo/>. Acesso em: 23 set. 2024.
- ALVES, Rubem. *Ostra feliz não faz pérola*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.
- BENINCÁ, Elli. *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BIANCHETTI, Lucídio. Formação dialógica interdisciplinar: as tecituras urdidas e orquestradas por Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 37-82.
- BÍBLIA. *A Bíblia de Jerusalém*. 5ª reimpressão. São Paulo: Paulus, 2008.
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

DALBOSCO, Claudio Almir. Padre e Educador Elli Benincá: fonte de inspiração e de compromisso. *ITEPA*, 2022. Disponível em: <https://itepa.com.br/2022/05/03/padre-e-educador-elli-beninca-fonte-de-inspiracao-e-de-compromisso/>. Acesso em: 22 set. 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir; ARAUJO, Daniela De David. A simplicidade formativa do mestre professor: um tributo à memória de Elli Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 121-154.

DAL MORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio. Vida e missão do Professor e Pe. Elli Benincá. In: DAL MORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio. *Itepa Faculdades 40 anos refletindo sobre Evangelização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 23-48.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2023.

FAVRETO, Clair; BALBINOT, Rodinei. *Teologia e pastoral: práxis e evangelização*. Passo Fundo: Berthier, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HEIDEGGER, Martin. *De camino al habla*. Barcelona: Del Serbal, 1987.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARCON, Telmo; MÜHL, Eldon Henrique. Traços biográficos da trajetória intelectual de Elli Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo. *Formação de Educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 19-33

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Dialogicidade e práxis pedagógica de Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo. *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 184-205.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SAUL, Ana Maria. Escutar. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 159-160.

SCARTEZINI, Angela Trombini. *Exercícios formativos da práxis benincianiana: diálogo e memória em sala de aula*. Passo Fundo: EDIUPF, 2024.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 117-118.



Práxis dialógica, educação, direitos humanos e democracia

Telmo Marcon

Neri José Mezdri

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.5

Introdução

Elaborar um capítulo com uma reflexão minimamente original sobre as contribuições de Elli Benincá não é tarefa fácil. Já existem muitas produções do próprio autor e de seus grupos de pesquisa, ou mesmo produções em sua homenagem, iniciativas de pessoas que participaram com ele de projetos, compartilharam de experiências docentes, ou engajaram com movimentos sociais ou organizações da sociedade civil. O que pretendemos, aqui, é buscar elementos metodológicos que fizeram parte da formação filosófico-teológica de Benincá, e que fundamentaram sua práxis pedagógica e política. Para tanto, consideramos importante iniciar retomando alguns dos seus depoimentos sobre aspectos metodológicos, que fazem parte de coletâneas organizadas por Marcon *et al.* (1998) e por Mühl e Marcon (2022).

Buscando dar conta dessa tarefa, o texto recupera a metodologia herdada pela Juventude Operária Católica

(JOC), baseada nas implicações político-pedagógicas e teológicas do *Ver, Julgar e Agir*. Em seguida, articula essa metodologia com a inserção social intensa em defesa dos direitos humanos, de uma educação crítico-emancipadora, da teologia da libertação e, em última instância, de uma perspectiva democrática.

Quando se define metodologia como caminho a ser percorrido, não se está a falar de qualquer coisa. Fala-se de escolhas que, por sua vez, fazem alusão a elementos de várias naturezas. As escolhas metodológicas feitas e construídas por Benincá nem sempre foram as menos conflitivas. Ao contrário, a opção pela práxis gerou muitos problemas tanto no campo epistêmico-teológico quanto no campo político e pedagógico. Entretanto, foram essas escolhas que possibilitaram um jeito próprio de atuar como educador e como sacerdote. São algumas dessas questões que pretendemos aprofundar.

A experiência metodológica vivenciada na pastoral

A tradição teológica católica primou por uma perspectiva metodológica, especialmente com a escolástica de Tomás de Aquino, profundamente verticalizada. As disputas pela elaboração e defesa de dogmas foram marcantes na Idade Média, o que acentuou a autoridade central do papa e, por decorrência, os demais degraus hierárquicos até chegar aos leigos. Recuperando a lógica aristotélica do motor imóvel como o gerador de tudo que existe, a teologia escolástica pausou-se numa metodologia dedutiva. Basta uma lida breve do *Ratio Studiorum*¹ (Franca, 1952) para se ter uma ideia da pedagogia que os jesuítas encamparam de forma plena e implementaram por onde passaram.

O que isso tem a ver com o tema em questão? Tudo. A Igreja Católica desenvolveu, ao longo dos séculos, uma estrutura hierárquica

¹ Documento que regulamenta o ensino nos colégios jesuítas, Ordem Religiosa da Companhia de Jesus da Igreja Católica, fundada por Santo Inácio de Loyola.

muito rigorosa. É evidente que não se pode fazer uma leitura linear de sua história, mas há uma forte propensão, mesmo que conflitiva, a aceitar as verdades teológicas derivadas da hierarquia e a convocar os subordinados a segui-las. Onde isso não ocorreu, sabemos o fim. A título de exemplo, pode-se referir ao livro *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, de Carlo Ginzburg (1987). Ao defender ideias que contrariavam dogmas católicos, Menocchio foi submetido a um primeiro julgamento e condenado, mas como se comprometeu a não mais defender as consideradas “heresias”, acabou sendo absolvido. Posteriormente, voltou a defender ideias contrárias à doutrina, sendo novamente julgado e, então, condenado à fogueira. Milhares de outras pessoas tiveram o mesmo destino.

O que ocorre no século XX no âmbito da Igreja Católica? Muitas coisas. Destacamos, aqui, a organização da Ação Católica e, dentro dela, as atuações específicas da Juventude Agrária Católica (JAC); da Juventude Estudantil Católica (JEC); da Juventude Independente Católica (JIC); da Juventude Operária Católica (JOC); e da Juventude Universitária Católica (JUC). A experiência de Benincá foi, principalmente, com a JOC.

Um dos protagonistas da abertura da Igreja para esses diferentes atores foi o padre Cardijn, ordenado em 1906. Nascido em 1882, na Bélgica, vivenciou as durezas da vida operária e desenvolveu estudos em sua atuação como padre junto aos operários. Cabe destacar, aqui, sua contribuição metodológica e os três momentos do processo: Ver, Julgar e Agir. O que isso significou? Ele experienciou uma vida sofrida com sua família e acompanhou os dramas de outras pessoas que trabalhavam muito e não tinham as condições básicas de vida atendidas, além de ter vivenciado os dramas da Primeira Guerra Mundial, quando chegou a ser preso.

Nesse contexto, também cabe destacar as preocupações da Igreja Católica em relação ao comunismo. Um dos desafios enfrentados foi o

de investir na formação e engajamento de jovens católicos na transformação das relações de opressão, mas mantendo uma identidade católica. É nesse cenário que o padre Cardijn formula os pressupostos da metodologia que produziu profundos impactos epistêmicos, políticos e pedagógicos: Ver, Julgar e Agir. Quais são as implicações desse método, aparentemente inofensivo, mas que tem um potencial subversivo?

O método Ver, Julgar e Agir não parte de uma doutrina previamente elaborada, mas da realidade. Parece retórico, mas é efetivamente subversivo na medida em que faz nascer do chão algo novo. A vertente que jorra água viva e cristalina do chão é subversiva, algo que nasce de baixo. Assim, é a metodologia que toma como ponto de partida a realidade, e não a doutrina. Ver a realidade implica um método capaz de identificar o que está acontecendo. A partir disso, a doutrina social, a tradição teológica e bíblica são convocadas a contribuir para ajudar a entender o que está acontecendo. Aqui é o momento do Julgar. Então, projeta-se o Agir.

Esse método produziu uma revolução mais importante do que se possa imaginar num primeiro olhar. Não é apenas uma inversão da doutrina que se antecipava a qualquer fato real, mas é pensar o real como ponto de partida. Em outras palavras, os conflitos reais vivenciados por Cardijn possibilitaram a elaboração de outra perspectiva metodológica, que partiu da realidade das pessoas, no caso, dos trabalhadores operários. Essa perspectiva implicou, também, uma metodologia de leitura da realidade. É dentro desse horizonte que a tradição dialética da práxis se introduziu nas organizações eclesiais, especialmente na Juventude Operária Católica (JOC). Nesse contexto, elementos da tradição marxista adentram organizações eclesiais não como concepção de mundo, mas como fundamento de leitura da realidade. Há, portanto, uma inversão extremamente importante, com inúmeras implicações pedagógicas, políticas e éticas.

Ao inverter essa lógica escolástica que partia da doutrina e de verdades enunciadas pela hierarquia eclesial, o novo método partia

da realidade, leituras do mundo em transformação. A doutrina e a Bíblia possibilitam interpretar os problemas e propor soluções. É importante contextualizar, aqui, mudanças em curso nas décadas de 1950 e 1960. No caso brasileiro, estão ocorrendo processos crescentes de êxodo rural, de crescimento exponencial das cidades, de multiplicação de movimentos e organizações sociais reivindicando mudanças. Destaca-se, também, a influência da Revolução Cubana (1953-1959) e os problemas decorrentes da Guerra Fria (1947-1991).

Tudo isso colocou novas questões que não podem ser sonegadas. No contexto do Concílio Vaticano II, o papa João XXIII conclama os católicos a atentarem para os sinais dos tempos. Três outros importantes eventos na América Latina vão traduzir e impulsionar esse movimento transformador: a Conferência de Medellín, na Colômbia (1968); a de Puebla, no México (1979); e a de Santo Domingo, na República Dominicana (1992). Nessas conferências, as realidades latino-americanas estão na ordem do dia, com suas contradições e possibilidades. Ou seja, a doutrina passa a ser pensada a partir da realidade, com o objetivo de ajudar a iluminar a transformação das injustiças e opressões.

A Ação Católica e suas pastorais específicas ganham mais relevância nesse contexto. O método proposto dialoga, pelo menos enquanto Ver, com o materialismo dialético. A teologia da libertação vai aprofundar essa perspectiva ao analisar as lutas de classe, as contradições socioeconômicas, as práticas históricas de dominação econômica e cultural, o silenciamento de populações etc., o que vai gerando mudanças na forma de evangelizar. A referência passa a ser a prática social e política dos sujeitos, ou seja, há um novo método baseado na práxis social. Segundo Benincá, em entrevista a Marcon (1998, p. 30, grifo do autor), “a Ação Católica trabalhava com a formação *na* e a *a partir* da prática social. O método é indutivo e reflexivo; o modelo tradicional, ao contrário, continuava com o princípio da autoridade”.

Essa tensão não desaparece no âmbito eclesial, ocorrendo com uma parcela expressiva de estudantes de Filosofia e Teologia nos seminários que preparavam os futuros padres, uma inserção na dura realidade vivida pela população empobrecida. O contato com grupos de estudo e com as novas leituras deu condições para a constituição de novos referenciais, tanto de leitura de mundo quanto de intervenção política. Mühl e Marcon (2022, p. 21) destaca a importância dessas experiências em sua formação:

Foram múltiplas e intensas as experiências com operários nos trabalhos pastorais em vilas, as mobilizações estudantis, a constituição de grupos de estudo, a abertura da igreja com o Vaticano II, os movimentos juvenis [particularmente, a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC)], o contato com autores e leituras oriundas de tradições críticas, entre as quais, destaca-se a obra “Fenômeno humano” do padre Jesuíta Teilhard de Chardin. Essa obra permitia superar a concepção criacionista e fixista defendida pela teologia tradicional.

Emerge, nesse contexto, um conjunto de realidades que vão constituir novas formas de ver e agir no mundo. A perspectiva da práxis ganha impulso e gera crises tanto no ponto de vista doutrinário escolástico quanto no âmbito das relações de poder intra e extraeclesial. Constituída desde o século IV, a rígida hierarquia da Igreja vai sendo redefinida, mas não sem resistências e tensões. Os setores conservadores e reacionários resistiram até onde puderam às mudanças clamadas pelo Vaticano II, assim como as conferências latino-americanas de Medellín, Puebla e Santo Domingo. Por outro lado, ocorreram muitos avanços em setores comprometidos com os pobres.

Nesse sentido, o crescente diálogo com a sociedade, com os empobrecidos e com os marginalizados, promovido por setores progressistas, bem como o acesso à produção acadêmica crítica da tradição marxista, deu condições para a produção de novos referenciais bíblicos e pastorais. É essa a síntese que faz Mühl e Marcon (2022, p. 21):

A obra de Chardin tinha em comum com os textos oriundos da tradição marxista, lidos e discutidos no grupo de estudo coordenado por Fiori e nos grupos da Ação Católica Brasileira, especialmente a JOC e a JUC, uma perspectiva metodológica que rompia com a hierarquia verticalizada da escolástica: trabalhava com uma perspectiva indutiva de conhecimento, ou seja, partia de observações empíricas que constituam o VER, avançava para o JULGAR e daí projetava-se o AGIR.

A inversão metodológica produzida por essas novas realidades possibilitou um jeito novo de ver e agir no mundo. A mudança mais radical está no deslocamento de uma perspectiva fixista e dedutiva para uma perspectiva de um sujeito histórico-existencial. Uma das primeiras obras de Benincá (1977) está marcada por essa visão existencialista. Em suas atividades docentes, ele sempre partia da compreensão que os alunos tinham dos temas, das questões, ou dos textos lidos previamente. Essa experiência vem da sua formação teórico-prática. Desde sua chegada ao ensino superior em Passo Fundo, em 1965, sempre atuou em parcerias e constituindo grupos de estudos. No início da década de 1970, em plena Ditadura Militar, reuniam-se clandestinamente para ler e discutir Paulo Freire, especialmente, a *Pedagogia do Oprimido*. Desde os anos de 1970, Benincá² coordenou um conjunto de pesquisas com professores universitários e da educação básica, em Passo Fundo e na região, das quais resultaram muitas publicações.

Repensando a práxis e ressignificando o senso comum pedagógico

A realização do mestrado em Ciências da Religião na PUC de São Paulo deu condições ao professor Benincá para aprofundar questões até então não suficientemente refletidas. O tema da dissertação tratou do *Conflito religioso e práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni* (Benincá, 2016). O mestrado possibilitou, como ele mesmo observa, uma ruptura com o que já tinha construído. Observa que a escolástica:

² Benincá (1994, 1997, 2001, 2002, 2004, 2011, 2016), Benincá, Balbinot e Marcon (2009), Benincá *et al.* (2002a; 2002b 2004; 2010).

[...] era a concepção de mundo que ainda orientava minha consciência prática. Quando decidi sair de Passo Fundo para realizar o mestrado em São Paulo, tive que argumentar contra minha pretensa sabedoria. Ao final prevaleceu a decisão de fazer o mestrado (Benincá *apud* Marcon, 1998, p. 35).

Esse período possibilitou não apenas um confronto com um tema emergente, mas relativamente novo, como também um confronto teórico. Em entrevista concedida a Telmo Marcon, ele reconhece essa situação dramática:

Como, pessoalmente, havia conhecido a obra de Marx através dos textos de Afanassiev e de outros autores que reduziam o marxismo ao materialismo dialético, ou também chamado de marxismo ortodoxo, tentei contestar a interpretação dada pelo professor, ao que me respondeu: “Vai primeiro estudar a obra de Marx”. Não consegui entender sua resposta e demorei muito tempo até conseguir responder para mim, por que razão devia estudar a obra de Marx. Certamente foi a melhor aula do Mestrado. Posso, hoje, pouco entender de marxismo, mas, ao menos, desconfio da minha sabedoria (Benincá *apud* Marcon, 1998, p. 35).

Sua experiência possibilitou repensar um conjunto de questões sobre a resignificação da consciência ingênua para uma consciência crítica, fazendo isso ao analisar a vivência dos agricultores sem-terra acampados na Encruzilhada Natalino (1908-1982), e a ocupação da Fazenda Annoni, ocorrida em 1985. Essas duas experiências forneceram elementos empíricos para aprofundar um conjunto de conceitos, como o de fetiche, alienação, resignificação e não superação do senso comum etc.

A dissertação de mestrado me possibilitou adentrar numa temática que continua desafiando. Trata-se de uma pedagogia capaz de operar as consciências submissas em consciências revolucionárias. Refiro-me à tarefa acadêmica. Os nossos cursos de graduação e de pós-graduação insistem em informar os alunos sobre pedagogias elaboradas em outros contextos sociais e históricos e não conseguem perceber e refletir as pedagogias que atuam e educam as nossas populações (Benincá *apud* Marcon, 1998, p. 36).

A dimensão da práxis ganhou destaque nessa pesquisa. Assim como a publicação da pesquisa dissertação de Benincá (2016), a dis-

sertação realizada por Marcon (2016) sobre o *Acampamento Natalino* trouxe muitos elementos históricos que ajudam a contextualizar as transformações nas consciências dos acampados, e os embates culturais, políticos e pedagógicos dentro e fora do acampamento. Segundo Benincá (*apud* Marcon, 1998, p. 36):

O desafio, que constantemente provoca minha curiosidade, reside na possibilidade de compreender academicamente a estrutura da pedagogia da resignação, tão eficaz na produção de consciências passivas e submissas politicamente. Os frutos dessa pedagogia são encontrados na Universidade, nas escolas, nas organizações políticas e sociais. As pessoas portadoras de uma consciência apassivada, nesta situação, não têm condições de operar qualquer transformação social e nem de assumir-se como sujeitos e cidadãos autônomos e livres. Esse desafio, porém, conduz-me a uma segunda provocação.

A metodologia implementada no âmbito interno do Acampamento Natalino, especialmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), tinha os mesmos princípios da Ação Católica: Ver, Julgar e Agir. Um ver para as desigualdades no acesso à terra, a luta de classe em relação à propriedade da terra, os posicionamentos das instituições em relação à reforma agrária. Entre essas, verificavam-se contraditórias posições da própria Igreja Católica, de um lado parceira e, de outro, contestando a legitimidade das reivindicações dos acampados. Tais temas colocavam em pauta questões fundamentais sobre como julgar essas realidades opressoras, bem como a elaboração de propostas de ação. Esse movimento dialético pode ser definido como práxis.

A práxis dialética em perspectiva de defesa dos direitos e promoção da cidadania

A distinção recebida na categoria Personalidade da terceira edição do Prêmio Passo Fundo de Direitos Humanos, em 2008, simboliza o reconhecimento público da contribuição de Elli Benincá na promoção de uma educação emancipadora e libertadora, elemento fundamental na luta por direitos. Estamos buscando traduzir um pouco do legado

dessa figura tão querida por colegas, alunos, familiares e amigos, por meio da categoria da práxis-dialética, referencial teórico-metodológico central na vida do padre e educador Elli Benincá. Entre as possíveis maneiras de expressar o compromisso com os direitos humanos e a promoção de uma sociedade democrática, destaca-se a dedicação às pessoas, à formação humana integral e à noção de projeto coletivo.

Construímos, aqui, certa retrospectiva do modo de vida de Benincá, motivado no desejo de ressignificar o senso comum e no compromisso de transformar a realidade em prol do bem-estar coletivo, com foco em três categorias: a) “fé” no ser humano; b) opção pela formação permanente, integral e emancipadora em perspectiva da práxis; c) aposta no projeto e na noção de “salvação” coletiva. Assumimos, a partir desses referenciais, o desafio de dar conta da noção de práxis-dialética como expressão do compromisso de Elli Benincá com os direitos humanos e com a promoção de relações radicalmente democráticas.

Há, certamente, elementos muito particulares e de fundo psicológico, de herança familiar/cultural, entre outros, que podem ser considerados fatores importantes para que Elli Benincá se transformasse no professor, padre, pedagogo, intelectual, enfim, na pessoa que se tornou. O processo formativo de modo amplo, como o contato com pensadores, autores, o mestrado e o doutorado, exerceram um papel importante na forma como encarou a própria vida e os compromissos pedagógicos. Esse traço da vida pessoal, de encarar cada oportunidade como missão e deixar-se moldar por ela, foi decisivo na sua trajetória para acreditar e oportunizar a capacidade de reinvenção e ressignificação de concepções de mundo sobre outras pessoas. Outro elemento significativo diz respeito às noções ou categorias que sustentavam a crença no ser humano, a coerência de vida apoiada na compreensão antropológica de que o ser humano é inconcluso. Portanto, seria aberto a desenvolver-se na relação com o meio em que está inserido, e na historicidade como elemento constituído das relações sociais, recusando-se a aceitar interpretações fatalistas ou deterministas da realidade.

A fé no ser humano

O ser humano é inconcluso e inacabado. Vai fazendo-se na interação com o meio social e, portanto, é mediado pelas relações com as outras pessoas. Comparado aos outros animais, é o que nasce com maiores fragilidades e o que mais precisa de auxílio dos outros. Porém, ao mesmo tempo, possui muitas potencialidades a desenvolver. Como ser político e cultural, tende a ser inicialmente condicionado e moldado pelo meio em que vive, reproduzindo seu modo de vida e assumindo como verdade aquilo que assimila ou que experimenta nas relações que estabelece. Com o passar do tempo, tem a possibilidade de tomar certa distância e fazer o julgamento crítico das primeiras experiências, sem, no entanto, ser capaz de reproduzir a seu bel-prazer um mundo ideal que brota da imaginação ou de teorias estudadas. A vocação a ser mais na perspectiva do cuidado de si e do reconhecimento do outro, além do desejo de transformação social, encontram-se com outras noções e desejos. Afinal, somos seres históricos e sociais, e a capacidade de operar em nossas consciências está na origem da transformação em direção a um projeto coletivo.

A categoria teológica-cristã “amor ao próximo” ajuda a identificar um princípio fundamental da vida de Elli Benincá. Isso se manifestava de diferentes maneiras, como no auxílio material, na escuta atenta e na boa orientação. A habilidade de se fazer próximo dos simples, provocando a todos para a formação e a autoformação, fez parte da vida de Benincá e desafiou pessoas a fazerem cursos e a prepararem assessorias. Encontrava sempre uma maneira de colocar as pessoas em situações que exigissem crescimento pessoal, além de ser pouco apegado ao resultado estrito dos processos que as incentivava a passar. O mais importante era desencadear esses processos e acreditar em seus efeitos a longo prazo, provocando situações em que as pessoas se colocassem “em formação”, saindo da “zona de conforto” e da sensação de segurança. Seu despojamento era simbolizado não ape-

nas pela vida simples, mas também pelo completo desapego ao suposto poder ou autoridade emanada do domínio do conhecimento. Era como se quisesse multiplicar as oportunidades que tivera de estudar e de se transformar pessoal e profissionalmente. Um verdadeiro mestre, como observa Cenci (2020, online), é:

[...] aquele que ajuda os discípulos crescerem, não aquele que impede, sufoca. Muito pelo contrário, aquele que dá asas, que ajuda a pessoa de fato crescer, desenvolver sua autonomia e sua identidade intelectual própria.

E não se tratava apenas de desafiar as pessoas a fazerem cursos, buscarem formação ou simplesmente seguirem carreiras profissionais. Aí entram as inquietações do pensador Elli Benincá, que o levaram a questionar a educação tradicional e os processos sociais geradores de conformidade, subalternidade ou passividade (Benincá, 2022, p. 79). A constituição da práxis-dialética, quando focada no sujeito, é compreendida como um processo permanente que possui apenas data de início, constituindo-se no pensamento crítico e na autocrítica quanto à prática pessoal. Assim, organizava grupos de pesquisa que tinham como objeto de investigação a prática pedagógica. Ao refletir, elaborar registros e memórias sobre as próprias práticas, tinham como objetivo tomar consciência das potencialidades e limites das práticas desenvolvidas, acessando o núcleo do senso comum para transformar concepções de mundo. Segundo Cenci (2020, online):

Benincá sempre insistia que quando as pessoas não se transformam a si próprias nos processos educativos, não há formação, não há educação no sentido pleno do termo, então formação implica mudar a si mesmo, mudar a forma de pensar, de agir, de ver as coisas.

A fé no ser humano é a aposta de que a oportunidade pode fazer a diferença, ligando-se simultaneamente à crença em processos formativos para a constituição tanto de sujeitos conscientes e autônomos quanto de sociedades onde caibam todos. O olhar sobre o contexto sociopolítico atual, que parece apontar para o fracasso da política como instrumento para o bem comum e para sociedades baseadas no

reconhecimento do outro, pode levar alguns a duvidar dos efeitos da práxis-dialética. Até mesmo as narrativas de ataque à democracia e as noções predominantes, em alguns contextos, de que os direitos humanos defendem bandidos e que a violência seria uma forma de resolução dos problemas sociais, podem ser vistas como fracasso dessa perspectiva formativa e autoformativa.

O que se verifica é, na verdade, o predomínio da pseudo-formação ou da “de-formação” (Dalbosco, 2019, p. 36), ambientes e instrumentos que promovem a desinformação e transformam as pessoas em reprodutoras de discursos desconectados da realidade, nas palavras de Casara (2018), um empobrecimento subjetivo. Ou seria a falta de processos formativos consistentes, baseados na práxis-dialética ou similares, que está a desenvolver uma educação fragmentada e inconsistente? Deve-se considerar que a perspectiva da práxis não tem o alcance e a velocidade das redes sociais e dos “gurus” e “coaches” midiáticos. A práxis pedagógica é antídoto da “má formação”, mas exige tempo e compromisso pessoal com os procedimentos analíticos, o pensamento crítico e a opção por princípios éticos. Mais adequada a pequenos grupos, onde o diálogo pode ser franco e o ambiente favorece trocas recíprocas, é incompatível com a reprodução em grande escala.

A “fé” no ser humano, em Benincá, está estreitamente ligada à formação consistente, permanente e em perspectiva da práxis. Com base em concepções antropológicas da inconclusão e do sujeito que se assume protagonista no contexto histórico em que está inserido, Benincá estruturou uma proposta metodológica capaz de atingir o núcleo do senso comum. Foram valiosos os estudos de mestrado e a análise de como as pessoas ressignificaram suas concepções religiosas para a luta pela terra e para melhores condições de vida (Benincá, 2016). Como observa Dirceu Benincá (2022, p. 79-80):

[...] a metodologia por ele denominada de histórico-evangelizadora evita que o/a agente de pastoral assumira posturas dogmáticas e autoritárias e, por outra via, consiga plasmar e desenvolver ações com caráter dialógico e libertador.

A aposta na formação continuada em perspectiva da práxis

A aposta na formação é quase uma consequência do “ato de fé” no ser humano e na noção de que as pessoas se constituem a partir das experiências e do contexto. A trajetória de estudos e a articulação entre diferentes instituições e grupos, especialmente a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Itepa Faculdades, transformou Elli Benincá em referência no campo metodológico, conectando as áreas da Pedagogia, da Filosofia e da Teologia (pastoral/eclesial/evangelização). Benincá soube articular essas interfaces e sua formação intelectual para criar um referencial metodológico e liderar mudanças no enfrentamento de problemas “práticos”, identificados na realidade de docentes e agentes de pastoral, nominalmente as pedagogias/teologias tradicionais e da resignação.

O método Ver, Julgar e Agir, a “pedagogia da libertação”, o pensamento de Teilhard de Chardin, Paulo Freire, Antonio Gramsci, entre outros, além das experiências de atuação junto a grupos populares, movimentos jovens e mobilizações sociais já mencionadas, foram decisivos no caminho assumido. A elaboração de uma metodologia própria, com *status* de ciência pedagógica/pastoral, teve como principais elementos a observação documentada (da prática) e as sessões de estudo, registradas sob diferentes etapas, mas com os mesmos princípios e critérios formativos.

No capítulo *Pedagogia pastoral: metodologia histórico-evangelizadora*, Benincá (2005) reflete sobre os conflitos teológico-pastorais e reconstrói o projeto da disciplina de Metodologia e Prática Pastoral – MPP, do curso de Teologia da Itepa Faculdades³. A partir daí a disciplina de MPP passa a ser oferecida nos oito semestres do curso

³ Até 2004, “ITEPA – Instituto de Teologia e Pastoral” era a nomenclatura utilizada para a instituição de ensino. A partir desse ano, passou a referir-se à mantenedora, sendo a faculdade denominada Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – Itepa Faculdades. Quanto à organização curricular, a disciplina de MPP foi aprovada no Colegiado de 1992 e entrou em vigor no ano de 1993.

sob a orientação da Metodologia Histórico-Evangelizadora – MHE, tendo como passos metodológicos: observação; registro; sessão de estudos (aulas de MPP); relatório e reencaminhamentos (Benincá, 2005, p. 115-118). Não foi um projeto pessoal, mas institucional, coletivo e participativo, princípios fundamentais para ter consequências pedagógicas e ser duradouro. Entre as metas, destacam-se: a transformação das disciplinas específicas de pastoral em espaço de reflexão e aprofundamento, a partir da experiência sistematizada da prática pastoral; iniciar metodologicamente discentes e docentes na ciência pastoral; fazer da teologia sistemática e da prática pastoral refletida e avaliada, eixo condutor da formação de agentes de pastoral (Benincá, 2005, p. 110-111).

O projeto representou uma guinada epistemológica, além de ter significado muito no sentido de não aceitar que as coisas simplesmente continuassem “como sempre foram” e de não ver a resignação como única alternativa. O projeto tinha por objetivo definir uma pedagogia que auxiliasse a comunidade a caminhar como sujeito do seu próprio processo histórico (Benincá, 2005, p. 113), carregando as principais preocupações dos contextos de atuação dos estudantes de Teologia. Entre os pressupostos centrais, estão a relação entre o senso comum pastoral, a teologia tradicional e a necessidade de uma atuação contextualizada e processual; os estudos realizados sobre a religiosidade popular e seu *modus operandi*; a opção do agente de pastoral para com a comunidade; o compromisso com mudanças gradativas; e a proposta metodológica compreendida como mística e não mera técnica.

A observação, primeiro passo metodológico da MHE, é ponto significativo e comum em diferentes maneiras de fazer ciência. Porém, possui características peculiares, a começar pelo fato de que o observador não é objeto da observação nas ciências experimentais.

O objeto de observação e investigação pastoral não é o ambiente externo à consciência humana, nem o outro enquanto o diferente, mas a relação entre o agente de pastoral com a comunidade, em determinado contexto social e religioso. [...] a observação da pastoral requer do agente uma atitude inquiridora, sempre desejosa de investigar e descobrir, na rotina pastoral, novos conhecimentos pastorais e teológicos (Benincá, 2005, p. 116).

É na dimensão de observar a relação e a si mesmo que se constitui uma das principais resistências ao projeto e, ao mesmo tempo, o grande diferencial para analisar sistematicamente a própria prática, que tende à defesa e à preservação da consciência. Quando assumida, permite a transformação das concepções de mundo por meio do acesso à consciência e ao modo de pensar. O registro, segundo passo metodológico, nada mais é do que a objetivação da subjetividade da consciência, procedimento que garante o caráter científico ao método, pois deixa de ser objeto externo à consciência e possibilita o procedimento analítico.

A sessão de estudos, por sua vez, é a tentativa “de interpretar coletivamente as práticas pastorais à luz de determinada teologia” (Benincá, 2005, p. 117). Em outras palavras, a sessão de estudos é o espaço do diálogo/confronto da prática documentada com a teoria, considerando os objetivos da ação desenvolvida e o campo de atuação, com o caráter didático-pedagógico-metodológico sempre em debate. A prática registrada passa pelo crivo analítico em sessões previamente preparadas para o confronto teórico, mas também abertas a análises de referenciais teórico-práticos de que os envolvidos são portadores. Elas podem ter como consequências questões-chave que orientam a prática desenvolvida, indicando novas pistas de ação e/ou apontando para a necessidade de novas observações, o que já se configura nos (re) encaminhamentos.

O relatório é a forma de documentar a sessão de estudos e os encaminhamentos para novas práticas, novas observações e até mesmo novos referenciais teóricos, analisando a relação pedagógica investi-

gada. Essa perspectiva metodológica provoca a mudança no modo de ver a realidade, no aprofundamento e na ampliação dos conhecimentos, instigando o movimento contínuo, o que inclui a elaboração de textos para sistematizar as reflexões produzidas.

No capítulo *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, Benincá *et al.* (2010) revelam a consolidação dos passos metodológicos. O texto analisa processos desenvolvidos em grupos de pesquisa que têm como objeto mais geral a produção de conhecimento a partir da relação pedagógica e ética entre professor e aluno. Embora o texto enfatize os passos da observação documentada e da sessão de estudos, o registro e os reencaminhamentos estão pressupostos. Docente, discente e comunidade escolar

[...] interferem e podem transformar ou conservar o contexto em que se situam. A observação tentará perceber como acontece esta relação e por que acontece dessa forma, levando em conta as condições reais da relação (Benincá *et al.*, 2010, p. 30).

O registro da observação é descrito como “feito de forma sistemática sobre o objeto escolhido para a observação, com todos os detalhes sendo observados e anotados em sala de aula” (Benincá *et al.*, 2010, p. 31).

Na sessão de estudos, acontece a sistematização que implica no agrupamento das informações pela semelhança, para que sejam constituídos em indicativos e, assim, proceder a análise (Benincá *et al.*, 2010, p. 32-33).

À luz da teoria, os pesquisadores buscam critérios que lhes possibilitem a operação de análise, os quais são extraídos de quatro fontes: dos objetivos da investigação pedagógica, da teoria que fundamenta a metodologia, da metodologia enquanto ação transformadora e da realidade a ser transformada (Benincá *et al.*, 2010, p. 33).

As sessões de estudo permitem que os pesquisadores se defrontem com hipóteses e possibilidades pedagógicas de superação dos problemas indicados. As hipóteses e/ou indicativos orientam docentes/pesquisadores ao retorno à prática para modificar sua ação, e quando os proces-

so são insuficientes para avançar, busca-se assessorias para dar cabo das demandas. O conhecimento pedagógico resultante da investigação é documentado em textos que representam o conhecimento produzido, sem significar o encerramento do assunto, mas levando a avançar para novas observações e aprofundamentos (Benincá *et al.*, 2010, p. 33).

A aposta na formação orientada pela metodologia da práxis é antídoto da alienação e da tendência ao individualismo e ao isolamento, que podem levar a uma educação fragmentada, descontextualizada e instrumentalizada. Partir da observação da realidade cria o hábito de estar em permanente diagnóstico do contexto, analisando aspectos estruturais e conjunturais da política e de seus efeitos pedagógicos sobre os sujeitos, o que propicia uma atuação como cidadão consciente e articulado com outros pares e grupos sociais. O fortalecimento dos vínculos sociais e a atuação em grupo é a maneira mais eficaz de fazer frente a diferentes formas de captura da subjetividade e de ceder à pressão oriunda do poder econômico sobre a política.

A perspectiva da práxis culmina num projeto coletivo

A perspectiva da práxis dialética faz pensar que a mudança da realidade começa com a transformação das próprias consciências e das concepções de mundo. Acreditar no ser humano e assumir processos formativos críticos e autocríticos, embasados nos princípios pedagógicos da participação, do diálogo e do partir da realidade, podem ter melhores resultados e são projetos de caráter coletivo. Oriundo da tradição cristã das primeiras comunidades, conforme descreve o livro dos Atos dos Apóstolos, o espírito comunitário servia de combustível para amalgamar distintos projetos coordenados, articulados ou desafiados por Elli Benincá.

A influência do contexto e da historicidade na constituição do ser humano e das realidades sociais não podem ser perdidos de vista como referenciais relevantes no pensamento incorporado por Benincá.

A presença do grupo, seja ele de pesquisa, de cultivo, de oração, ou de reflexão, era outra convicção profunda, baseada na perspectiva de que o ser humano não tem condições de suportar sozinho por muito tempo sem a existência de espaços de cultivo de utopias e sem a construção de sinais históricos. À medida que se orienta pela práxis, o grupo torna-se ciente da necessidade permanente de ressignificar o senso comum e de romper com a lógica dos interesses, para alcançar a noção de projeto coletivo.

O sujeito “digno de fé” e disposto a entregar-se a um processo formativo, orientado pela práxis pedagógica, necessita de formação ampla e integral, sendo iniciada no pensamento crítico e assumindo a dinâmica da autoformação e do cultivo do espírito “comunitário/coletivo”. No horizonte, está a noção de interdependência entre os seres, o espectro utópico de pertença coletiva e a atuação em grupo de estudo/pesquisa/convivência. A manutenção e a ampliação da democracia e a conquista dos direitos humanos estão diretamente ligados a processos similares⁴, em que é possível desenvolver o pensamento crítico e a educação contextualizada, libertadora e transformadora. Nessa perspectiva, a articulação entre a educação formal, informal e não formal, entre intelectuais e processos sociais, é vista como imprescindível e cumpre o objetivo de manter o horizonte utópico, constituindo-se em antídoto das diversas formas de controle e captura da subjetividade.

Nas formas mais explícitas de opressão e domínio, como em governos ditatoriais, em que a violência e o uso da força eram empregados para conter os dissidentes, as formas de resistência eram clandestinas, mas fundamentais para não deixar morrer o sonho da libertação. A formação e a organização de grupos é tão importante para a constituição da utopia e para fazer valer os direitos ao longo

⁴ Temos a dimensão de não serem grupos vinculados diretamente à “teoria” desenvolvida por Elli Benincá, e também consciência de que existem inúmeros processos similares, vinculados a figuras, causas e grupos, que se transformam em espaços fundamentais e instrumentos valiosos, onde é possível superar a luta pelo mero interesse (pessoal) e forjar projetos enquanto houver articulações e disposição para estudos sistemáticos e orientados por perspectivas teórico-metodológicas de caráter emancipatórios.

do tempo, que é só pensar nos efeitos de atos como grandes greves e manifestações, assim como na proibição e no combate delas enquanto armas de governos repressores.

A criatividade e a sutileza são primordiais para criticar sistemas opressores, sob o risco de perder a própria vida. Por isso, a arte tende a ser contida e, ao mesmo tempo, válvula de escape e expressão das populações inconformadas, além de ter um poder avassalador e mobilizador impressionante. Uma das músicas mais emblemáticas da realidade brasileira no período da ditadura foi “Cálice”, de Chico Buarque. O refrão dizia: “Pai, afasta de mim este cálice (‘cale-se’); Pai, afasta de mim este cálice; Pai afasta de mim este cálice; De vinho tinto de sangue”⁵. Uma marca da educação que quer ser emancipatória é justamente seu caráter histórico e contextualizado, capaz de analisar e de se posicionar politicamente em termos conjunturais, além de associar esses elementos a traços estruturais de longo prazo.

Se no contexto ditatorial a atuação ganhava ares de clandestinidade, como as greves e manifestações que o próprio Benincá participou, a conquista (“a duras penas e com um sistema levado ao esgotamento”) da democracia formal deu liberdade de pensamento e expressão. Contudo, está longe de representar a superação das formas de alienação. A sutileza e a perspicácia capturam a subjetividade de todos nós, em maior ou menor grau, para nos tornarmos “empresários de nós mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 335), ou orientados pelo “cálculo do interesse pessoal” (Dardot; Laval, 2016, p. 351). É bom ter consciência de que a liberdade de opinião e de associação como símbolos da era democrática não representam, em perspectiva emancipatória, uma conquista real e permanente de espaços formativos qualificados. Assim como não se pode ter a ilusão de que governos assumidos por grupos comprometidos com os direitos sociais garantirão que esses direitos sejam efetivados. As estruturas de poder são realmente poderosas,

⁵ Para quem quiser conferir uma versão de Chico Buarque e Milton Nascimento: <https://youtu.be/9y2xB90A0CY>

sendo fundamental permanente vigilância das nossas consciências, além da constante investigação sobre a realidade para manter viva a utopia e a organização social.

Racionalidade hegemônica há pelo menos três décadas, o neoliberalismo domina, por meio de seus ideólogos com ares de sutileza e neutralidade, o pensamento econômico de forma tão radical que a governança estatal e a subjetividade pessoal também foram tomadas. Com novas roupagens, porém com pontos de contato muito bem construídos, ressurgem não apenas discursos, mas práticas autoritárias mundo afora, que precisam ser compreendidos e contra os quais se faz necessário buscar antídotos. O estudo sério, o pensamento crítico e a recuperação/reinvenção de vínculos sociais – estraçalhados pelo modo de vida individualista e “empreendedor” – são pistas importantes. Os pequenos grupos estão entre os antídotos mais eficazes para alcançar a lucidez nesse contexto complexo e que se apresenta cada vez mais confuso para muitos.

Para o Pe. Elli, os grupos de pesquisa representaram um ponto de contato importante entre pessoas e instituições, um espaço formativo para romper possíveis equívocos de concepção de mundo e interpretação da realidade, sendo portadores da utopia e do compromisso com um projeto de sociedade justa e solidária, uma sociedade baseada no reconhecimento do outro e que tem espaço para todos. O pensar diferente não foi combatido no sentido da repressão ou da negação, mas como provocação a apresentar as razões e justificativas para o confronto, com referenciais teóricos, da atuação e do senso comum. Similar ao processo de testar as hipóteses de uma pesquisa, o crivo analítico do grupo servia como critério de julgamento do pensamento, e não significava que todo pensamento seria validado, uma vez que a perspectiva metodológica da práxis-dialógica é sustentada na formação emancipatória e é calcada em princípios como o diálogo, o partir da realidade e a participação.

Evidentemente, a negação do outro e a educação instrumentalizada são questionadas porque, em termos gerais, não atendem aos

objetivos de uma formação integral e emancipatória. A vocação ao ser mais não se dá na lógica da busca incessante pelo acúmulo de bens, mas na lógica do compartilhamento e do acesso universal aos bens materiais e culturais. Mais que isso, Benincá foi incentivador e ousado na viabilização de grupos e na superação de barreiras intrainstitucionais, que tendem a evitar a relação com o outro por medo de perder a identidade, por pura autossuficiência ou por insegurança mesmo.

O fortalecimento da identidade sempre esteve no diálogo com o diferente e no enriquecimento mútuo. A busca de pontos de unidade e a “pedagogia do caminho e do encontro” eram marcas de Elli Benincá. Assim, ele sempre engajava mais alguém nos grupos e dava oportunidade de colocar em marcha formativa mais uma pessoa, preparando-a para ser uma pessoa melhor e um profissional mais qualificado.

Considerações finais

As contribuições de Elli Benincá podem ser analisadas de múltiplas dimensões, mas as reflexões teórico-práticas na perspectiva metodológico-pedagógica são, certamente, as mais relevantes. Na parte inicial do capítulo, situamos a base a partir da qual se vai dar essa construção. São muitos os sinais dos tempos que ele compartilha, especialmente durante a formação filosófica e teológica. São transformações provocadas por movimentos e organizações sociais populares, são novos ventos no âmbito da Igreja que questionam posturas tradicionais e propõem novas leituras de mundo, da Teologia e da própria instituição eclesial. É nesse contexto que o método Ver, Julgar e Agir ganha espaço nas diferentes organizações da Ação Católica.

A base metodológica, na perspectiva da práxis, transversaliza sua atuação como pedagogo e sacerdote engajado profundamente com os movimentos históricos de seu tempo. Ele levou a sério o princípio do Vaticano II de estar atento aos sinais dos tempos, sabendo dar espaço para a construção coletiva e articulando frentes de atuação

distintas, sempre mediadas pela metodologia participativa e reflexiva. A pedagogia da práxis deu condições para pensar e atuar na transformação das consciências opressoras em consciências emancipadas. As marcas da *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, são indiscutíveis no pensar e no fazer benincariano.

Nas múltiplas frentes em que atuou, Benincá primou pela emancipação dos sujeitos, condição fundamental para assegurar os direitos humanos e questionar estruturas opressoras que levam à morte, assim como fundamentar suas críticas às pedagogias autoritárias, tanto no âmbito da sociedade civil quanto na estrutura clerical. Ele não se limitou a uma crítica em si, mas ajudou a construir alternativas para uma atuação eclesial e educativa para além da lógica tradicional e hierárquica. Nessa perspectiva, criticou o princípio da autoridade (autoritária) e do método dedutivo da teologia escolástica, atuando na constituição de uma autoridade focada na proposta pedagógica, no poder como serviço, e na constituição de relações humanizadas e horizontais, o que fundamentou a importância do método indutivo e deu um carácter de cientificidade à subjetividade.

A trajetória de Benincá é rica em experiências, conquistas e tensões que lhe renderam muitos reconhecimentos, como o de defensor dos direitos humanos e de sua atuação enquanto sacerdote e educador popular. O diálogo é a marca da sua pedagogia. Foi sempre um sujeito político muito astuto e evitava enfrentamentos mais radicais que obstruíssem os avanços conquistados ou a conquistar. Preocupou-se muito com a relação pedagógica em processos formativos que criassem condições para que as pessoas tomassem consciência e se assumissem como protagonistas e sujeitos da própria história, visando ao crescimento coletivo e ao exercício da cidadania.

Sua atuação como intelectual orgânico, na expressão de Antonio Gramsci, possibilitou uma atuação crítica entre a hierarquia institucional e o direcionamento da ação em prol da organização de grupos. Nos diferentes espaços onde atuou, desafiou pessoas e grupos subal-

ternos a não se conformarem com a condição de oprimidos, mas que lutassem pela emancipação e ressignificassem o senso comum fragmentado. A transformação das consciências ingênuas em consciências revolucionárias passava pela formação crítica, efetivada em grupos e em espaços coletivos. Daí seu empenho em organizar grupos de pesquisa nos múltiplos espaços onde atuou.

No contexto atual, onde predomina o cálculo e o interesse pessoal sobre o coletivo, na linha do que pensam Dardot e Laval (2016), a confiança no outro é substituída pela pré-desconfiança e pelo pré-julgamento, com justificativas das mais diversas. A relação de concorrência rompe com os vínculos sociais e mina a base de qualquer projeto coletivo, uma vez que o concorrente é transformado em adversário e passa a ser visto como o inimigo a ser combatido. Há décadas, Benincá se contrapôs a essa lógica e apostou num trabalho investigativo, reflexivo e em grupos.

A opção pela formação e autoformação, o compromisso com uma educação para a autonomia, a liberdade e a emancipação social, possibilitou que as pessoas se sentissem autorizadas ao exercício ativo da cidadania. Elli Benincá contribui para pensarmos na metodologia da práxis como um instrumento para superar a alienação e a opressão. Suas contribuições conclamam à criatividade para constituir coletivos críticos e reflexivos, em condições de dar respostas consistentes e conscientes aos problemas e desafios contemporâneos.

Referências

BENINCÁ, Dirceu. Elli Benincá: contribuições à práxis libertadora e humanizadora. In: DAL MORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio (org.). *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre EvangELLização*. Passo Fundo: UPF; Itepa Faculdades; Práxis Benincaniana, 2022, p. 71-85.

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010. p. 109-124.

BENINCÁ, Elli; BALBINOT, Rodinei; MARCON, Telmo. Práxis e senso comum: relação teoria e militância nos movimentos sociais populares. In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (org.). *O popular e a educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 131-158.

BENINCÁ, Elli *et al.* A relação teoria e prática no cotidiano de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002a. p. 13-28.

BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*. Passo Fundo: Ifibe; UPF Editora, 2016.

BENINCÁ, Elli *et al.* A relação teoria e prática no cotidiano de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: UPF, 2002b, p. 13-28.

BENINCÁ, Elli *et al.* A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010, p. 19-34.

BENINCÁ, Elli *et al.* (org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

BENINCÁ, Elli. *Introdução à filosofia*. 6. ed. Passo Fundo: Berthier, 1977.

BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. In: FÁVERO, Altair Alberto; TROMBETTA, Gerson Luís; RAUBER, Jaime José (org.). *Filosofia e racionalidade*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002, p. 107-118.

BENINCÁ, Elli. O exercício do poder. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, ano XIV, n. 45, p. 33-41, 1997.

BENINCÁ, Elli. O religioso no mundo dos Kaingang. In: MARCON, Telmo (org.). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Gráfica e Editora Universidade de Passo Fundo, 1994, p. 213-228.

BENINCÁ, Elli. Pedagogia Pastoral: Metodologia Histórico-Evangelizadora. In: FAVRETO, Clair; BALBINOT, Rodinei (org.). *ITEPA: história e perspectivas*. Passo Fundo: Itepa, 2005, p. 100-121.

BENINCÁ, Elli. Por um projeto político-pedagógico dialógico. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdoeir Antonio (org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 229-246.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdoeir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2011, p. 45-67.

BENINCÁ, Elli. Práxis Pastoral. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, v. 18, n. 63, p. 7-36, 2001.

CASARA, Rubens. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CENCI, Angelo Vitório. Um mestre por natureza: o professor e padre Elli Benincá influenciou a vida de milhares de estudantes e seminaristas. [Entrevista concedida a] Redação ON. *O Nacional*, Passo Fundo, fevereiro, 2020. Disponível em: <https://www.onacional.com.br/cotidiano,1/2020/02/22/um-mestre-por-natureza,94264>. Acesso em: 24 jun. 2024.

DALBOSCO, Claudio. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARCON, Telmo *et al.* Entrevista com Elli Benincá. In: MARCON, Telmo (org.). *Educação e universidade, práxis e emancipação: homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998, p. 27-37.

MARCON, Telmo. *Os movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino*. Passo Fundo: UPF Editora, 2016.

MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo. Traços biográficos da trajetória intelectual de Elli Benincá. In: Mühl, Eldon Henrique; Marcon, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022. p. 19-33.



Palavra, contexto, texto e testemunho:
aproximações ao legado teológico-
-pastoral de Elli Benincá

Rogério Luiz Zanini

Rodinei Balbinot

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.6

Introdução

A fé cristã tem como fundamento o mistério Pascal de Cristo, que é atualizado, celebrado e testemunhado em cada realidade histórica. Essa afirmação concentra uma das questões fundamentais de toda a evangelização, especificamente, que Deus se revela (*Dei Verbum*¹, 1965, n. 2), que experimentamos o encontro com Deus nos contextos sócio-históricos e que, desde essa experiência de encontro pessoal com o mistério encarnado, testemunhamos a nossa fé na comunidade cristã pela comunhão, participação, anúncio e serviço, a exemplo dos discípulos (Bíblia, At 2; 4).

Desse modo, a revelação não é algo do passado ou uma promessa para um longínquo futuro, mas uma experiência

¹ A partir de agora, para referenciar a constituição dogmática *Dei verbum*, usaremos a sigla DV seguida do número indicativo do parágrafo.

viva, que concentra o já e o ainda-não, cujo testemunho fundamental foi dado pelo próprio Cristo. Nele, temos a plenitude da revelação e, por conta desse dado de fé, suas palavras e ações são sempre uma fonte inspiradora. “Em virtude desta Revelação, Deus invisível², no seu imenso amor, fala aos homens como a amigos³ e conversa com eles⁴, para os convidar e admitir a participarem da sua comunhão” (DV, n. 2). Emanando, desse dado revelado, a nossa condição de vida cristã, como processo histórico permanente e continuado de configuração a Cristo.

Localizamos aqui, também, a questão central deste ensaio, que é a relação indissociável entre Palavra, contexto, texto e testemunho nos processos de evangelização. As narrativas bíblicas, particularmente os evangelhos, são exemplos vivos da vinculação entre esses quatro aspectos. A questão é, propriamente, em que consiste o anúncio do evangelho? Seria uma repetição do texto em seu contexto? Uma pregação de normas e doutrinas incorporadas pela tradição eclesial? Um testemunho do sentido da Palavra que o texto guarda? Uma experiência pessoal e comunitária de encontro com a Palavra de Deus, cujo mistério Pascal de Cristo revelou em plenitude? Mas o que significa esse encontro com a Palavra hoje?

São Paulo, em carta aos Hebreus, diz que “a Palavra de Deus é viva e eficaz” (Bíblia, Hb 4, 12). Enquanto viva, a Palavra sempre vivifica. Ela não morre, nem se deixa prender em um rito, uma instituição, ou um texto, que são um modo de expressão sempre parcial e limitado dela. A Palavra de Deus vive na criação e, como bem expressa a *Laudato si'* (Francisco, 2015, n. 80), “o Espírito de Deus encheu o universo de potencialidades que permitem que, do próprio seio das coisas, possa brotar sempre algo de novo”. Eis que a evangelização, nesse aspecto, encontra-se com a necessidade

² Cf. Cl 1, 15; 1Tm 1,17;

³ Cf. Ex 33, 11; Jo 15, 14-15;

⁴ Cf. Br 3, 38.

de perceber e discernir continuamente os *sinais dos tempos* que se mostram no presente. Por isso, ela não pode prescindir de sua dimensão humana e histórica que, neste capítulo, chamamos de contexto.

A Palavra de Deus é o manancial de onde jorra a fonte da história da evangelização, e os textos bíblicos são fonte na medida em que contêm a Palavra. Mas a Palavra *viva e eficaz* continua a suscitar a vivacidade do espírito em todas as coisas, de modo que “a criação inteira geme e sofre as dores de parto até o presente. E não somente ela. Mas também nós, que temos as primícias do Espírito, gememos interiormente” (Bíblia, Rm 8, 22-23). A criação também continua acontecendo, ainda não estando pronta, feita, acabada. É um renascimento constante, de tal maneira que nós, como seres criados, também nos estamos fazendo. A evangelização contém, assim, essa dimensão cósmica, holística e realizadora da criação, na qual os seres humanos “se tornam partícipes da natureza divina” (Bíblia, Ef 2, 18; 2Pd 1, 4). Talvez, por conta disso, Paulo VI diz a respeito de evangelizar:

Para a Igreja não se trata tanto de pregar o Evangelho a espaços geográficos cada vez mais vastos ou populações maiores em dimensões de massa, mas de chegar a *atingir e como que a modificar pela força do Evangelho* os critérios de julgar, os valores que contam, os centros de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade, que se apresentam em contraste com a Palavra de Deus e com o desígnio da salvação (Paulo VI, 1975, n. 19, grifo nosso).

Destacamos a frase central da citação, que concentra o significado de evangelizar: *atingir e modificar pela força do evangelho*. A questão que se coloca, imediatamente, é sobre as condições de possibilidade de se fazer isso hoje, num mundo marcado pela forte e esmagadora influência das redes sociais. Quem atinge e modifica mais as pessoas hoje, a força do evangelho ou a força das redes? Estamos, de fato, percebendo os sinais dos tempos no con-

texto atual e testemunhando essa Palavra de Deus que é sempre viva e eficaz?

Recuperar a força do evangelho, a vivacidade e a eficácia da Palavra parece ser uma questão central para a vida cristã, interessante de ser tematizada na relação entre contexto, texto e testemunho. Afinal, a experiência cristã, desde seu nascimento, é uma fé encarnada vivida no interior dos contextos sócio-históricos e culturais, suscitando e alimentando-se de “testemunhas” e de “textos”.⁵ Cada vez mais parece justificar-se a afirmação de que se precisa fazer uma teologia não tanto de textos, mas de testemunhos. O que se quer dizer com isso é que a Teologia precisa brotar da vida, da experiência de encontro com Deus, “Aquele que sempre se renova, porque Ele é sempre novo: Deus é jovem!” (Francisco, 2018, p. 67).

Quem vive a experiência de encontro com Deus, já não consegue permanecer alheio, acomodado, indiferente ao que se precisa atingir e modificar neste mundo pela força do evangelho. Desse modo, a via testemunhal, num contexto marcado pelo digital, parece ser uma interessante porta de entrada para a evangelização. A partir dessa experiência, o texto adquire sentido existencial, mais que uma pretensão lógico-conceitual. É uma tecitura desse encontro fundante, daí que não se pode desligá-lo do testemunho. Ele – o texto – é uma construção reflexivo-meditativa da experiência. É um testemunho histórico.

Nesse sentido, retornam em atualidade as palavras de Paulo VI (1975, n. 41, grifo nosso) quando dizia, ainda em 1975, que

[...] o homem [ser humano] contemporâneo escuta com melhor boa vontade as *testemunhas* do que os mestres, dizíamos ainda recentemente a um grupo de leigos, ou então se *escuta os mestres*, é porque eles são *testemunhas*.

⁵ Essa expressão é adotada por alguns teólogos contemporâneos em suas obras mais recentes, tais como J. B. Metz e J. Sobrino. Gloria Liliana Franco Echeverri diz que “en el magisterio del papa Francisco, no solo son elocuentes sus textos, sino también sus gestos. Benjamín González Buelta insiste en que esta no es época de textos, sino de testigos. La espiritualidad cristiana nos conduce a un modo de ser y de estar en el mundo. Se traduce en gestos, en opciones, en modos... El modo de Jesús. Ese modo que se bebe en el Evangelio, saboreando la Palabra, contemplando la Persona de Jesús y escudriñando en la historia, en la realidad, entre los pobres sus rasgos (Echeverri, 2022, p. 27).

Recentemente, a dimensão do testemunho também ganhou maior relevância com o Papa Francisco, que em vários momentos esclareceu a importância dos gestos, das atitudes e do modo como se utiliza o remédio da misericórdia na evangelização (Francisco, 2013, n. 47).

É no bojo dessa perspectiva que nasce esta reflexão, buscando aproximar-se e reconstituir, de uma forma bem singular, alguns aspectos da imbricação entre Palavra, contexto, texto e testemunho na vida e obra do padre Elli Benincá. O seu legado testemunhal continua impulsionando e cativando diversos estudantes e pesquisadores, particularmente na área da educação, pastoral e Teologia. Merecidamente, tem sido classificado como um exímio “clássico regional” (Dalbosco, 2022); e nas palavras do arcebispo da Arquidiocese de Passo Fundo, Dom Rodolfo (2016, p. 13): “testemunho vivo de teólogo e educador comprometido com os grupos mais fragilizados”.

Depois desta introdução um tanto longa, mas que consideramos necessária para o caminho a ser traçado nesta reflexão, adentramos em outros quatro pontos para atingir o objetivo proposto. Primeiro, buscar-se-á compreender o Padre Elli Benincá e o fazer teológico-pastoral ancorado na Palavra enquanto fermento da fé transformadora. Em seguida, a preocupação recairá sobre a dimensão da Palavra e da escuta ativa comprometida com as interpelações de Deus que provêm da escuta. Seguirá, em terceiro, o fazer teológico-pastoral benincaniano, incorporando e relacionando a escuta, a graça e a práxis. E, para terminar, o quarto aspecto relacionará o fazer teológico-pastoral com a formação e a participação eclesial. Este capítulo tem como perspectiva propor respostas para a seguinte questão: em que sentido o legado teológico-pastoral benincaniano se torna um caminho significativo para a evangelização em nosso tempo?

Elli Benincá e o fazer teológico-pastoral: a Palavra, fermento da fé transformadora

Nunca devemos esquecer que uma fé que não nos põe em crise é uma fé em crise; uma fé que não nos faz crescer é uma fé que deve crescer; uma fé que não nos questiona é uma fé sobre a qual nos devemos questionar; uma fé que não nos anima é uma fé que deve ser animada; uma fé que não nos sacode é uma fé que deve ser sacudida.
(Francisco apud Nogara, 2022)

Elli sempre foi reconhecido como Padre Elli Benincá, não apenas no ambiente eclesial, mas também nas instituições educacionais públicas e privadas, como a Universidade de Passo Fundo (UPF), e junto aos movimentos sociais. Sempre manteve a sua identidade eclesial como dimensão integrante de sua presença na sociedade. Mais que uma questão de reconhecimento social ou de poder institucional, isso aponta para uma preocupação eclesial que já estava presente de forma intensa no Concílio Ecumênico Vaticano II, de “colaborar mais eficazmente na solução dos problemas dos nossos tempos” (João XXIII, 1961).

Sua presença, estivesse onde estivesse, revelava-se como um esforço dedicado e autêntico no serviço ao Reino, seja na formação de lideranças de movimentos sociais e populares, seja na formação presbiteral, na pastoral paroquial, na formação e pesquisa universitária, e nas assessorias a escolas públicas e privadas. Não há um Elli padre, outro professor, outro pastoralista, outro intelectual orgânico, outro amigo... O seu modo de ser e o sentido de sua presença, em apenas uma palavra e em sua espiritualidade, são já uma forte mensagem evangelizadora, ou seja, são um testemunho. Que Deus se mostra no modo de ser de Benincá? Qual construção teológica sustenta a sua fé, a sua espiritualidade? Na sua prática e em seus textos, podemos encontrar alguns vislumbres de respostas, que também indicam o caminho do seu fazer teológico-pastoral.

Um texto marcante da postura de vida de Elli foi sua dissertação de mestrado, *Conflito religioso e práxis: o conflito religioso na ação política dos acampados de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Anoni*, defendida em 1987 e publicada em 2016. O texto é um testemunho histórico, contextual e datado, da força *viva e eficaz da Palavra* e de como ela potencializa a ação humana, capaz de fazer surgir sempre coisas novas (Bíblia, Ap 21, 5). A nós, interessa um dos aspectos que compreendemos como central no fazer teológico-pastoral benincainiano, que integra Palavra, contexto, texto e testemunho: o processo de ressignificação da concepção de Deus dos acampados.

Os acampados, na sua maioria colonos de origem europeia e caboclos, traziam consigo sua história, cultura, visão de mundo e de Deus que, como bem identificou Benincá, correspondia à concepção de que Deus criou o mundo perfeito e ordenado; o ser humano, pelo pecado, mergulhou-o no caos e na desordem, sendo necessária a ação restauradora para criar novamente a harmonia. Essa visão aponta para uma sociedade ordeira, na qual as disfunções e contradições são vistas como ameaças que devem ser eliminadas.

Embora de diferentes regiões e famílias, ali no acampamento, eles tinham um objetivo comum: a conquista da terra, trabalho e subsistência. Acontece que os agentes da ameaça, agora, seriam eles próprios, pondo em crise a sua concepção teológica e, por consequência, a sua visão fatalista de mundo (Benincá, 2016, p. 136-137)⁶. Como aceitar que eles próprios, que desejavam apenas um pedaço de chão para trabalhar e viver, eram agora vistos como uma ameaça à sociedade? Deus estava ao seu lado ou contra eles?

Ao chegarem no acampamento, os que passaram a ser chamados de “sem-terra” fincaram no solo uma frágil cruz de tabuinhas. À medida que partilhavam a sua situação de vida, também tomaram cons-

⁶ Para Benincá, a visão fatalista de mundo busca fazer todos aceitarem que as coisas são como são por uma ordem natural, que tudo é vontade de Deus e, portanto, não pode sofrer interferência.

ciência do seu sofrimento, substituindo aquela cruz por uma forte cruz de tronco de árvore. Junto dessa simbologia, transformou-se também a visão de Deus, passando de um Deus ordeiro e senhor do destino, para um “Deus forte apresentado sob a figura de Javé” (Benincá, 2016, p. 137), um Deus que vê a miséria, ouve o grito, conhece as angústias, desce para libertar e fazer subir para uma terra onde há vida e liberdade (Bíblia, Ex 3, 7-8).

Os sem-terra, com a presença e acompanhamento dos agentes de pastoral, começaram a ver similaridades de sua situação à condição do povo no Egito, identificando Javé, Deus da vida, como seu Deus. “A recuperação da Bíblia onde se encontra a palavra de Deus tornou-se o instrumento pedagógico mais eficaz para operar a mudança da visão teológica” (Benincá, 2016, p. 138). Para Benincá, a Palavra é vista como viva e eficaz no contexto dos sem-terra, a Bíblia assume a função de texto, os agentes de pastoral de testemunho e os sem-terra são vistos como sujeitos.

A transformação da fé vai acontecendo no interior da construção das condições sociais e políticas da cidadania. Portanto, “a prática religiosa é sempre uma ação política, a visão teológica de mundo é também uma visão política de mundo” (Benincá, 2016, p. 28). A Palavra de Deus torna-se fermento de transformação, assim como diz Mateus (13, 33): “O Reino dos Céus é semelhante ao fermento que uma mulher tomou e pôs em três medidas de farinha, até que tudo ficasse fermentado”. Segundo o padre Nelson Tonello:

A fé, do ponto de vista dos Evangelhos, não se reduz a uma crença ou a um rito religioso. A fé supõe: a) o conhecimento de Jesus, de suas palavras e da sua proposta; b) a aceitação de Jesus como o Messias, Filho de Deus, bem como de suas palavras e do projeto do Reino de Deus; c) o compromisso de praticar o que Ele disse e propôs (Mt 7, 21.24-27; Tg 2, 14-26) (Tonello, 2009, p. 29).

Dessa forma, a fé tem relação com a dinâmica do Reino de Deus que se constrói no mundo, compreendendo a mudança, a conversão, a justiça, a paz e o cuidado com a vida na sua integralidade. A fé liga-nos

a Deus e não desliga das necessidades dos doentes, dos pobres, dos presos, dos famintos, dos sedentos (Bíblia, Mt 25, 31). Compreender a fé que se materializa na perspectiva do Reino de Deus significa viver uma vida autêntica e de “honradez com o real” (Sobrino, 2008, p. 95)⁷.

Nessa direção, é possível afirmar que Benincá foi *uma pessoa de fé*, porque manteve *honradez com o real* por meio de um estilo de vida, um modo de ser integral. Benincá não via a fé apenas em um setor da vida, no culto, ou na oração, pois isso seria compreender a fé de maneira reducionista, freando o poder transformador e político do cristianismo, conforme as narrativas evangélicas (Bíblia, Mt 7, 21-23; Tg 2, 14).

A fé do Padre Elli é um esforço constante de se tornar semelhante à fé de Jesus. Coloca-o em vias de enfrentamento das tentações, particularmente das dicotomias entre sagrado e profano, céu e terra, fé e política, teoria e prática. Seu legado aponta para a vivência da fé como um modo de ser no mundo, um projeto de humanidade, que vai além de uma “fé de sacristia”, de uma “fé de cemitério”, de uma “fé de paramentos”. É uma fé que *coloca em crise, faz crescer, questiona, anima, sacode*. Ele mesmo era o primeiro, com humildade e simplicidade, a colocar-se nessa dinâmica da fé.

Para Benincá, o compromisso com a justiça social e a fraternidade universal não era uma consequência da fé, mas sim a própria fé, vivida como história da salvação. A salvação, desse modo, não é algo meramente interior e individual, mas tem aqui incidência histórica e antecipação simbólica do que será a plenitude escatológica. Como ajuda a esclarecer Brighenti (2021, p. 65), é uma “salvação como libertação integral. Para a Igreja na América Latina, a evangelização como defesa e promoção da vida, em especial dos mais pobres, precisa unir salvação e libertação”.

⁷ Para Sobrino, levar a realidade com honradez supõe: “um estar na realidade das coisas – e não apenas um estar diante da ideia das coisas ou no sentido delas – um estar “real” na realidade das coisas, que em seu caráter ativo de estar sendo é exatamente o contrário de um estar coisal e inerte e implica um estar entre elas, através de suas mediações materiais ativas” (Sobrino, 2008, p. 19).

A fé, tendo como horizonte o Reino de Deus, contempla uma dialética intrínseca, na qual a libertação não é nem somente pessoal ou social, nem só alma ou corpo. Nessa dinâmica da fé, a Palavra fermenta nos contextos para gerar vida em abundância. A salvação, por isso, não é de uma parte (a alma), mas plena, do ser humano inteiro/integral.

A Palavra e a escuta

Cuidai, portanto, do modo como ouvis!
(Bíblia, Lc 8, 18)

Uma das questões importantes para a vivência da missão, a quem se dispõe colocar na dinâmica do Reino de Deus – que não é algo que se impõe de fora, mas sim já está potencialmente presente em nosso mundo –, é a constante formação da capacidade de escuta. Escuta ativa, compreendida e ligada ao verbo escutar/auscultar – ouvir interior. Muito do que Benincá desvelou da concepção de Deus e de mundo dos acampados foi alcançado pela escuta atenta dos sujeitos envolvidos, além da própria descoberta do Deus que acompanha o seu povo pela via dos acampados; é uma escuta da Palavra, como Verbo encarnado.

Por ocasião de uma homenagem aos seus setenta anos, padre Benincá fez um pequeno texto de duas páginas, em que realiza uma espécie de memória de sua trajetória. Uma das coisas mais profundas que ele diz é a seguinte:

[...] finalizo dizendo que um dos segredos de meu trabalho de professor foi, sem dúvida, o exercício de ouvir e, por isso, lhes afirmo: sintam, ouçam e vivam em profundidade essa experiência da relação professor-aluno (Benincá, 2008, p. 16).

A escuta era o seu modo de sentir e viver as relações formativas, sejam em ambientes eclesiais, sejam em ambientes educacionais. Importa, assim, dentro da perspectiva deste texto, embrenharmo-nos um

pouco mais a fundo no sentido da escuta, segundo a Palavra que se revela no texto bíblico.

Na perspectiva cristã, a escuta está alicerçada: a) na espiritualidade do êxodo, que revela o testemunho de um Deus que vê e *ouve* o grito do povo oprimido, desce, toma partido e provoca libertação (Bíblia, Ex 3, 1-10); b) nos profetas, que também chamavam atenção para a sensibilidade da escuta e para o discernimento dos falsos e verdadeiros pastores de Israel. O profeta Ezequiel desce ao mais profundo da história, interpelando escutar o *barulho do remexer dos ossos secos*, que gritam por solidariedade, musculatura e vida (Bíblia, Ez 37); c) e, de modo especial, em Jesus, o mestre da escuta por excelência.

A escuta, em Jesus, é uma dimensão indissociável do seu modo de ser. *Ele escuta a si mesmo*: recordemos que a primeira ação missionária de Jesus é a escuta de si mesmo e o enfrentamento das tentações no deserto. O que chama muito a atenção é que o próprio Espírito Santos é quem o força para o deserto (Bíblia, Mt 4, 1-11). Nesse sentido, a escuta de si, em Jesus, relaciona-se também à *escuta de Deus*, ação sempre presente em sua prática e fortemente acentuada em suas orações. É na oração que Jesus se dispõe totalmente à escuta de Deus para, então, discernir os sinais dos tempos.

No episódio da oração no Monte das Oliveiras, percebemos essa dupla escuta quando Jesus, ouvindo-se interiormente, dirige-se a Deus: “Pai, se queres, afasta de mim este cálice!”. E continua: “Contudo, não a minha vontade, mas a tua seja feita!” (Bíblia, Lc 22, 42). *Jesus escuta quem quer que o procure*: o leproso (Bíblia, Mt 8, 1-4); o centurião romano (Bíblia, Mt 8, 5-12); o chefe com a filha doente (Bíblia, Mt 9, 18-22); os dois cegos (Bíblia, Mt 9, 27-31); os discípulos (Bíblia, Mt 16); o sacerdote Nicodemos (Bíblia, Jo 3); o especialista em leis (Bíblia, Lc 10); e sua mãe (Bíblia, Jo 2). Ou seja, nos evangelhos, flagramos Jesus em constante atitude de escuta. *Ele provoca para escutar*: a mulher samaritana (Bíblia, Jo 4); os discípulos no caminho a Emaús (Bíblia, Lc 24); todos os discípulos no episódio da partilha

dos pães (Bíblia, Jo 6); as multidões com as muitas parábolas (Bíblia, Mt 13; Mc 4); Marta e Maria diante de seu luto pela perda do irmão (Bíblia, Jo 11). *Jesus escuta os clamores do povo*: uma postura de ouvir o que não é expresso em palavras, mas candente na condição das pessoas, nos contextos –ao receber uma multidão de famintos, doentes, lunáticos e paralíticos na montanha (Bíblia, Mt 4, 24); ao ver as multidões que estavam como ovelhas sem pastor (Bíblia, Mt 9, 36); ao ver a miséria do povo e a profanação do templo (Bíblia, Mt 21, 12); e ao ver a condenação injusta e hipócrita à mulher pecadora (Bíblia, Jo 8, 1-11). *A escuta, em Jesus*, não é uma estratégia ou uma atitude isolada, mas *uma postura* de se dispor a escutar onde se encontrava: nos ambientes em que as pessoas trabalhavam (Bíblia, Lc 5), nos espaços de encontro da comunidade (Bíblia, Jo 4; Lc 4), nas casas (Bíblia, Jo 12), nos espaços públicos (Bíblia, Lc 10; 19; Mt 9), no Templo (Bíblia, Jo 5), na montanha (Bíblia, Jo 6; Mt 5; Lc 22).

Assim afirmava Papa Francisco (2022): a partir das páginas bíblicas, aprendemos que a escuta não significa apenas uma percepção acústica, mas está essencialmente ligada à relação dialogal entre Deus e a humanidade – a fé vem da escuta (Bíblia, Dt 6, 4; Rm 10, 17). Entre os cinco sentidos, parece que Deus privilegia precisamente o ouvido, talvez por ser menos invasivo e mais discreto do que a vista, conseqüentemente deixando mais livre o ser humano.

Por isso, há de se compreender que o escutar é sempre uma tomada de posição, ou seja, uma postura político-profética-pedagógica de se colocar em atitude de fé para com os outros, sentir as suas dores e sua vida. Escutar é parte integrante e necessária da fé, constituindo-se em uma mística libertadora, uma vez que a escuta serve para discernir o que o Senhor pede em cada realidade e situação. Na escuta, pode-se deixar fluir uma questão provocadora: quem ouvimos no processo de evangelização? Quais pessoas são prioritárias na prática de nossas comunidades eclesiais?

Nesse sentido, a escuta não é realizada como estratégia ou como simples dinâmica no processo de evangelização ou na educação escolar. Para o teólogo Agenor Brighenti, na perspectiva do diálogo-escuta acontece a inversão, considerando o povo de Deus como sujeito e não objeto:

A irrupção do outro e do pobre como sujeitos se manifesta exatamente na inversão dos papéis, em que a Igreja mais que falar escuta, mais que ensinar aprende, de dona se torna hóspede: é uma inversão não só de conteúdo, mas de termos (Brighenti; Raschietti, 2022, p. 80).

O Papa Francisco, considerando a escuta da Palavra, realçava que “a Igreja não evangeliza, se não se deixa continuamente evangelizar” (Francisco, 2013, n. 174); e, referindo-se a “uma Igreja pobre para os pobres”, instiga aos ensinamentos dos pobres para a vida da Igreja:

Estes têm muito para nos ensinar. Além de participar do *sensus fidei*, nas suas próprias dores conhecem Cristo sofredor. É necessário que todos nos deixemos evangelizar por eles. A nova evangelização é um convite a reconhecer a força salvífica das suas vidas, e a colocá-los no centro do caminho da Igreja (Francisco, 2013, n. 198).

O Pontífice também lembra da necessidade de considerar o protagonismo dos pobres:

O diálogo não se deve limitar a privilegiar a opção preferencial pela defesa dos pobres, marginalizados e excluídos, mas há de também respeitá-los como protagonistas. Trata-se de reconhecer o outro e apreciá-lo “como outro”, com a sua sensibilidade, as suas opções mais íntimas, o seu modo de viver e trabalhar (Francisco, 2013, n. 27).

Na avaliação de Brighenti e Raschietti (2022, p. 81), “aqui está o cerne da questão decolonial da missão cristã para que ela seja verdadeiramente fiel à sua ação evangelizadora sem reduzir o *outro* a qualquer dimensão do *mesmo ou do interlocutor*”. Arrematando, Francisco falava que a conversão começa pela abertura e escuta: deixar-se interpelar seriamente pelas periferias geográficas e existenciais não é nada fácil (Sínodo dos Bispos, 2019, n. 3). A Igreja deve escutar os po-

bres, porque “ao ouvir a dor, o silêncio se faz necessidade, para poder ouvir a voz do Espírito de Deus” (Sínodo, 2019, n. 144).

Fazer teológico-pastoral benincariano: a escuta como graça e práxis

Enquanto parte da experiência da Palavra de Deus, a escuta é graça divina. Integra a experiência de Deus, da qual não é possível encontrar palavras para exprimir o sentido. Vive-se nela como que mergulhados no mistério e no assombro – é o tremor diante de Deus que nos atinge, abarca e transforma, assim como aconteceu com Moisés (Bíblia, Ex 3-4), Jeremias (Bíblia, Jr 1), Isaías (Bíblia, Is 6), Maria (Bíblia, Lc 1). Diante de Deus, a experiência fundante é a silenciosa escuta: “De fato, a iniciativa é de Deus, que nos fala, e a ela correspondemos escutando-O” (Francisco, 2022). A escuta é uma das características da condição humana, como imagem e semelhança de Deus.

A escuta corresponde ao estilo humilde de Deus. Ela permite a Deus revelar-Se como Aquele que, falando, cria o homem à sua imagem e, ouvindo-o, reconhece-o como seu interlocutor. Deus ama o homem: por isso lhe dirige a Palavra, por isso “inclina o ouvido” para o escutar (Francisco, 2022).

Deus escuta os clamores humanos, que ouvem a sua voz e discernem a proposta divina.

Como ato segundo, a Teologia é a palavra humana (contexto, texto e testemunho) da experiência de Deus (Palavra). Assim, é fundante, embora insuficiente; por conta disso, está sempre em construção. Da experiência de encontro com Deus, inicialmente indizível, brota o dizer na fé; ou seja, a partir do que nos atingiu profundamente, brota a elaboração do sentido da experiência. Desse modo, enquanto Teologia, a escuta bebe do manancial da graça revelada e desdobra-se em práxis na missão. Não é um transpor, nem um impor, mas um processo. No fazer teológico-pastoral benincariano, a escuta que, inicialmente, é graça da experiência do encontro com Deus, desdobra-se

em autoquestionamento e em inteligência da fé. Mas, como traduzir uma experiência que nos escapa e nos transcende? Benincá encontra o caminho da escuta enquanto práxis, propondo a observação e o registro como instrumentos para alcançar ao menos um pouco da profundidade da experiência da escuta, a fim de que ela não se esvazie e se dilua num espontaneísmo emocional.

A observação e o registro têm como referência a prática, que é a vivência da evangelização⁸. O agente, reportando-se à sua memória pessoal, se *dis-põe* a reconstruir a experiência por escrito, escutando o seu acontecer – o acontecer da experiência. Ele é parte da experiência e, por isso, tem de se entender dentro dela, pois, à medida que vive a experiência, também exercita a autoformação. Assim como percebemos que os acampados tinham uma concepção de Deus e uma visão de mundo que foi descortinada na observação e reflexão das suas práticas, assim ocorre com cada pessoa envolvida na evangelização.

Na escuta da prática também desvelamos como compreendemos Deus e o mundo. Acontece que nem sempre há pré-disposição ética dos sujeitos a observarem e registrarem sua própria experiência. A tendência de considerar o mundo como aquilo que nos aparece – algo natural e dado –, também nos desencoraja à reflexão. Desse modo, a escuta como práxis tem a disposição como uma exigência ética. Ou seja, embora nasçamos com um sentido corporal para escutar, no sentido pedagógico-teológico os nossos ouvidos, a escuta, exigem uma opção. Como bem dizia o Papa Francisco (2022):

Ouvidos, temo-los todos; mas muitas vezes mesmo quem possui um ouvido perfeito, não consegue escutar o outro. Pois existe uma surdez interior, pior do que a física. De fato, a escuta não tem a ver apenas com o sentido do ouvido, mas com a pessoa toda. A verdadeira sede da escuta é o coração.

Pela ótica da escuta, a observação seguida do registro constrói a tecitura da experiência realizada no contexto, com a presença atuante

⁸ Evangelização, aqui, no sentido proposto por Paulo VI, já apresentado anteriormente.

te de todos os envolvidos, inclusive o agente de pastoral. O texto do registro é um material necessário para o ato segundo do fazer teológico-pastoral, que consiste na reflexão. A prática da reflexão é também um ato de escuta, à medida que tanto a pessoa que registrou quanto a comunidade com a qual partilha escutam a palavra humana da experiência – que, a esse modo, já não é estritamente individual, senão do coletivo – e a Palavra de Deus (em textos bíblicos e na tradição eclesial) sobre a experiência.⁹ Dessa dupla escuta – da experiência e da Palavra –, desdobra-se o diálogo reflexivo-formativo, que atinge a todos e viabiliza a elaboração teológica, que se desdobra como práxis no movimento da experiência à Palavra, e dessa para aquela. A escuta reflexiva mencionada, tanto na evangelização como na produção teológica, compõe a comunhão eclesial. O núcleo do processo, portanto, é a Palavra.

Fazer teológico-pastoral: formação e participação eclesial

Do sentido da escuta enquanto práxis, percebemos que o fazer teológico-pastoral não é uma atividade de produção de uma coisa, a fabricação de um artefato, ou mesmo a produção de um texto que se desprende completamente das pessoas. É, antes disso, uma reflexão continuada da experiência viva e eficaz da Palavra, realizada pessoal e comunitariamente. Envolve, assim, a própria vida, seus processos formativos e a participação comunitária.

Ao se dar conta da condição missionária da própria experiência de fé – ou seja, do encontro com Deus remeter a uma missão interior, a um trabalho missionário a ser realizado internamente, uma espécie de compromisso com a autoformação na evangelização –, a pessoa, ao mesmo tempo que se descobre finita e inconclusa, põe-se humildemente no caminho comunitário da reflexão continuada da sua vida, sua posição e seu modo de ser no mundo.

⁹ Aquilo que Elli, em termos pedagógicos, denominou de sessão de estudos.

É nesse sentido que a Teologia na vida eclesial tem uma dimensão sinodal. Ela é um caminhar juntos e um construir caminhos. Contudo, a pessoa pode esquivar-se da necessidade de indagar sobre a sua visão de mundo e de Deus, escamoteá-las em relatos que não expressem a sua verdadeira compreensão, ou viver como se sua missão estivesse isolada da sociedade e do mundo, construindo desse último uma visão totalmente negativa. Ao fazer isso, a pessoa se autossabota, ou seja, ela impõe barreiras ao próprio amadurecimento da fé e da experiência da Palavra. Em outros termos, ela própria age para impedir a eficácia da Palavra de Deus em sua vida e no mundo, abrindo mão da interlocução originária que se abriu com Deus na criação.

A formação, a partir da perspectiva da escuta como práxis, é um processo que acompanha toda a vida humana. Não há um ponto aonde possamos chegar e dizer: “estou pronto”. O que cabe ao ser humano é tomar consciência dessa condição de finitude e colocar-se a caminho da construção de si, da humanidade e do mundo. A responsabilidade recai sobre a decisão humana, e o fazer teológico-pastoral cruza aqui com a dimensão ética e a dimensão política. O que fazemos ou deixamos de fazer – “por atos e omissões”, como diz o ato de contrição – implica decisão. Decidir é, ao mesmo tempo, ligar e romper. Jesus decidiu retornar a Betânia. Para tanto, precisou romper com a pressão feita pelos discípulos para que não retornasse ao local onde desejavam apedrejá-lo (Bíblia, Jo 11, 6-10).

A evangelização e o fazer teológico-pastoral que a acompanha estão atrelados desde o início a um posicionamento no mundo. Não se posicionar, reclamar para si a neutralidade, fingir que não vê, é talvez a forma de posicionamento mais cruel e anticristã. A insensibilidade, inclusive, é uma das principais características dos ídolos, que “têm boca, mas não falam; têm olhos, mas não veem; têm ouvidos, mas não ouvem; têm nariz mas não cheiram; têm mãos, mas não tocam; têm pés, mas não andam” (Bíblia, Sl 115, 5-7).

O fazer teológico-pastoral que se constrói a partir da escuta enquanto práxis está diretamente ligado aos processos de evangelização e, a esse respeito, congrega o sentido da vida comunitária como comunhão, participação, testemunho e serviço. Desses quatro aspectos, é necessário ainda nos determos um pouco mais no significado de participação e de serviço.

Do sentido da escuta como práxis, ficou nas entrelinhas a questão do reconhecimento do outro. O reconhecimento é uma questão antropológica, visto sermos seres sociais. Contudo, no interior da evangelização, o reconhecimento atinge também um sentido teológico, pois sua raiz está plantada no fundamento do cristianismo: o amor a Deus e ao próximo como um modo de ser no mundo. Os cristãos testemunham em toda a parte o amor a Deus e ao próximo, sendo esse o resumo do sentido da vida cristã. Por isso, é necessário que reconheçamos o outro como pessoa, como sujeito pleno de dignidade; o que implica, imediatamente, que não o tomemos como uma coisa ou um objeto, mas sim, pela via positiva, que o admitamos como parte da nossa vida.

Daí brota o sentido de participação.

O termo participação etimologicamente se origina de “*participatio*”, do latim. *Participatio* (*pars+in+actio*) corresponde a *ter parte*, *fazer parte* ou *tomar parte* numa ação. Participar é ter parte na ação. É sentir-se parte da ação (Benincá, 1994, p. 36-37, grifo nosso).

A participação exige, desde o início, um compromisso: a consciência de estarmos juntos (*com*), em favor de uma proposta comum, o Reino de Deus (*pro*), assumindo como nossa missão anunciá-lo ao mundo (*missio*). E, no interior dessa que chamamos de mística ou modo de ser cristão, encontramos-nos com o serviço.

No evangelho de Marcos, os discípulos Tiago e João vão até Jesus e apresentam um desejo inusitado, em forma de determinação: “Concede-nos, na tua glória, sentarmo-nos, um à tua direita, outro à tua esquerda”. Ao ouvi-los, Jesus responde: “Não sabeis o que pedis”

(Bíblia, Mc 10, 37-38). Os outros discípulos ficam indignados e instala-se o conflito, que é próprio dos processos de formação humana. Jesus os chama e, a partir da situação criada, ensina:

Sabeis que aqueles que vemos governar as nações as dominam, e os seus grandes as tiranizam. Entre vós não será assim: ao contrário, aquele que dentre vós quiser ser grande, seja o servo de todos (Bíblia, Mc 10, 42-44).

O contexto de vida dos discípulos informa o tipo de postura que está por trás tanto do pedido de Tiago e João, como da revolta dos outros: um tipo de poder que domina e faz uns escravos de outros. Partindo dessa concepção presente na consciência dos discípulos, Jesus apresenta a nova proposta: servir uns aos outros. Nessa nova concepção, na qual cada um deve se preocupar em servir aos outros, não haverá espaço nem para privilégios, nem para dominação. A participação e o compromisso encontram-se, então, com a postura do poder-serviço, que não está no chefe ou no investido, mas na proposta.

O poder decisivo decorre dos objetivos da ação e não é propriamente das partes. Estas, apenas operam o poder, em favor da ação. O poder se localiza na proposta, acordada pelas partes. Quando não houver acordo sobre o exercício do poder, é provável que alguém o assuma e localize o poder em si mesmo (Benincá, 1994, p. 36-37).

Pelas características destacadas, compreende-se por que a participação em sua plenitude é sempre conflitiva. Ora, a conflitividade é parte integrante do processo participativo, pois se trata de “ser fruto das relações humanas em diálogo, a participação, como o próprio diálogo, é uma temática sempre conflitiva” (Benincá, 2008, p. 9). O conflito que brota das relações pode ser o início de um processo de formação. Se esses conflitos não são admitidos, ou eles são empurrados para debaixo do tapete, ou as pessoas os guardam para si, adoecendo. A consciência da finitude também nos auxilia a admitir humildemente a existência dos conflitos e contradições.

A partir do que viemos tratando, percebemos que, na perspectiva da escuta enquanto práxis, há uma relação direta entre o fazer teológico-pastoral e os processos de evangelização, entre a formação humana e a participação eclesial, entre a vida cristã e o compromisso com um mundo mais justo e solidário. Como bem dizia o Papa Francisco (2020, n. 87), “o ser humano está feito de tal maneira que não se realiza, não se desenvolve, nem pode encontrar a sua plenitude a não ser no sincero dom de si mesmo aos outros”. Esse entregar-se em serviço tem um lugar teológico-pastoral essencial: aqueles que, historicamente, foram destituídos de sua dignidade e excluídos dos bens da criação; ou seja, os pobres, que constituem o outro prioritário da opção fundamental da vida cristã. Em que medida os pobres, a partir da escuta enquanto práxis, são lugar teológico-pastoral fundamental da vida cristã? Essa é uma questão que fica para um possível novo estudo.

Considerações finais

A preocupação deste ensaio foi uma aproximação ao legado teológico-pastoral de Elli Benincá pelo caminho da relação indissociável entre Palavra, contexto, texto e testemunho no âmbito da evangelização. A Palavra de Deus, recolocada como centro da vida eclesial, veio como o fruto amadurecido da nova primavera do Concílio Vaticano II, que colocou as Sagradas Escrituras como fonte e alma da Teologia/evangelização (DV, n. 21).

Em nosso contexto mais próximo, de acordo com a eclesialidade formulada por Benincá, a Palavra de Deus ganhou originalidade metodológica e passou a ser utilizada como ferramenta para fomentar a libertação e salvação histórica, não como mecanismo de manipulação ou alienação dos processos históricos. Como dissemos: a recuperação da Palavra de Deus por meio da Bíblia foi o instrumento pedagógico mais eficaz para operar a mudança da visão teológica. Dessa forma, a Palavra foi luz e sal dentro da perspectiva de que “a prática religiosa é

sempre uma ação política, a visão teológica de mundo é também uma visão política de mundo” (Benincá, 2016, p. 28).

A relação entre Palavra e escuta ganhou destaque no sentido de perceber a força motriz da escuta enquanto práxis no processo evangelizador-educador de Benincá. Também se destacou que, por ocasião de uma homenagem aos seus setenta anos, Benincá lembrou o que é, sem dúvida, o exercício de ouvir. A escuta era o seu modo de sentir e viver as relações formativas, sejam eclesiais ou educacionais. Caminho que encontra eco com o testemunho aberto por Jesus, Mestre na arte de escutar.

A escuta, em Jesus, é uma dimensão indissociável do seu modo de ser. Ele escuta a si mesmo na força do próprio Espírito Santo para acertar também na escuta do que Deus Pai deseja. Jesus escuta quem quer que o procure. Escuta os clamores do povo quando sente compaixão pelos famintos, doentes, lunáticos e paralíticos. Aqui, também vale recordar o que disse Papa Francisco: entre os cinco sentidos, parece que Deus privilegia precisamente o ouvido.

Outro aspecto importante da reflexão fixou-se no fazer teológico-pastoral benincaniano da escuta como graça e práxis, porque a escuta enquanto parte da experiência da Palavra de Deus está perpassada pela graça divina. Ela integra a experiência de Deus, da qual não é possível encontrar palavras definitivas, pois o mistério continua sendo mistério. Por isso, diante de Deus, a experiência fundante é a silenciosa escuta. A Teologia, como ato segundo, é a palavra humana (contexto, texto e testemunho) da experiência de Deus (Palavra).

No fazer teológico-pastoral benincaniano, a escuta que, inicialmente, é graça da experiência do encontro com Deus, desdobra-se em autoquestionamento e em inteligência da fé. Mas como traduzir uma experiência que nos escapa e nos transcende? Benincá encontra o caminho da escuta enquanto práxis – seria uma escuta-práxis, pois essa última se escora na primeira, ao mesmo tempo que a qualifica. Propõe a observação e o registro como instrumentos para alcançar ao menos

um pouco da profundidade da experiência da escuta, a fim de que ela não se esvazie e se dilua num espontaneísmo emocional.

Dessa forma, abre-se no fazer teológico-pastoral, a formação permanente e participação eclesial, perspectiva que buscamos refletir no último aspecto desse texto. Ao perceber a condição missionária da própria experiência de fé – ou seja, o movimento interior da graça atuando ativamente no sujeito e gerando uma espécie de compromisso com a autoformação na evangelização –, a pessoa se reconhece finita e inconclusa e assume o caminho da humildade como ser no mundo. É nesse sentido que a Teologia na vida eclesial tem uma dimensão sinodal, sendo um caminhar juntos e um construir caminhos segundo os desígnios do Espírito Santo, Pai dos pobres e doador da vida.

Certamente, muitos outros aspectos ficaram de fora e merecem ser investigados, enquanto outros estão a caminho nos diferentes ambientes de pesquisa. No entanto, chamamos a atenção e enfatizamos que, no caso de Benincá, o fundamental é beber das duas fontes que se entrecruzam e se alimentam no seu legado: *textos* e *testemunho*. Ora, sua produção acadêmica confere desafios, mas é, sobretudo, seu testemunho de vida que aprofunda e atribui singularidade histórica. Uma vida de um testemunho pautada pela mística da participação, do diálogo com todos e todas, da paciência para escutar o outro no seu tempo, e do desejo do reino de Deus se fazendo presente por intermédio da graça e da participação humana.

Referências

BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis: o conflito religioso na ação política dos acampados de encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*. Passo Fundo: IFIBE; UPF, 2016.

BENINCÁ, Elli. Em busca das raízes da Metodologia Histórico-Evangelizadora. In: REIS, Ari dos et al. (org.). *Metodologia da ação evangelizadora: uma experiência no fazer teológico pastoral*. Passo Fundo: Berthier, 2008. p. 9-31.

BENINCÁ, Elli. Metodologia pastoral. In: ALLGAYER, Urbano José (org.). *Cadernos de Formação* – Nº 2. Passo Fundo, Diocese de Passo Fundo, 1994. p. 11-58.

BÍBLIA. *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2004.

BRIGHENTI, Agenor; RASCHIETTI, Stefano. O Sínodo para a Amazônia em perspectiva decolonial. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Petrópolis, v. 82, n. 321, p. 66-91, jan./abr. 2022.

BRIGHENTI, Agenor. *Teologia pastoral*. Petrópolis: Vozes, 2021.

CONCÍLIO VATICANO II. *Dei verbum*: Constituição Dogmática sobre a revelação divina. Roma, 18 de novembro de 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_po.html. Acesso em: 3 jun. 2025.

DALBOSCO, Claudio. Padre e educador Elli Benincá: fonte de inspiração e de compromisso. *Itepa*. Disponível em: <https://itepa.com.br/padre-e-educador-elli-benincá-fonte-de-inspiração-e-de-compromisso/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

ECHEVERRI, Gloria Liliana Franco. *Unidos en una misma espiritualidad: el evangelio, llamados a abrazar lo humano*. In: SILVA, Pilar Torres (ed.). Disponível em: *Teología de la liberación en tiempos excepcionales de crisis y esperanza*. Montevideo: Fundación Amerindia, 2022. Disponível em: https://www.amerindiaenlared.org/uploads/adjuntos/202201/1643491984_hfQjJVMJ.pdf. Acesso em: 26 jul 2023.

FRANCISCO. *Carta Encíclica Laudato Sí*: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANCISCO. *Deus é jovem*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

FRANCISCO. *Encíclica Fratelli Tutti*: sobre a fraternidade e a amizade universal. São Paulo: Paulinas, 2020.

FRANCISCO. *Evangelii Gaudium*: exortação apostólica sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2013.

FRANCISCO. *Exortação Apostólica pós-sinodal querida Amazônia*. São Paulo: Paulinas, 2020.

FRANCISCO. *Mensagem do Papa Francisco para o LVI dia mundial das comunicações sociais*. Vaticano: 2022. Não paginado. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/communications/documents/20220124-messaggio-comunicazioni-sociali.html>. Acesso em: 29 jul. 2023.

JOÃO XXIII. *Constituição Apostólica Humanae Salutis*. Vaticano: 1961. Não paginado. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/apost-constitutions/1961/documents/hf_j-xxiii_apc_19611225_humanae-salutis.html. Acesso em: 31 jul. 2023.

NOGARA, Jane. Papa: "uma fé que não nos põe em crise é uma fé em crise". *Vatican News*, 21 janeiro 2022. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2022-01/papa-francisco-plenaria-doutrina-fe.html>. Acesso em: 03 jun. 2025.

PAULO VI. *Evangelii Nuntiandi*: exortação apostólica sobre a evangelização no mundo contemporâneo. Vaticano: 1975.

RODOLFO, Dom. Apresentação. In: BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis*: o conflito religioso na ação política dos acampados de encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni. Passo Fundo: IFIBE; UPF, 2016. p. 13-14.

SÍNODO DOS BISPOS – ASSEMBLEIA ESPECIAL PARA A REGIÃO PANAMAZÔNICA, 2019, Vaticano. *Amazônia*: novos caminhos para a igreja e para uma ecologia integral: *instrumentum laboris*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20191026_sinodo-amazonia_po.html. Acesso em: 03 jun. 2025.

SOBRINO, Jon. *Fora dos pobres não há salvação*: pequenos ensaios utópicos-proféticos. São Paulo: Paulinas, 2008.

TONELLO, Nelson Isidoro. A proposta do Reino de Deus. In: RODIGHERO, Ivanir Antônio (org.). *A missão do Batizado*. Passo Fundo: Battistel, 2009. p. 25-30.



Práxis dialógica, comunidades, movimentos sociais e as periferias

Elcio Alcione Cordeiro

Ari Antonio dos Reis

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.7

Considerações iniciais

Problematizamos neste capítulo a práxis dialógica do Pe. Elli Benincá (1936-2020), tendo como interlocutores os membros das comunidades, dos movimentos sociais e os habitantes da periferia, três grupos com alguma complexidade social e eclesial que exigem atenção na pesquisa. Por comunidades, compreendemos os grupos ligados à tradição eclesial católica com uma estrutura própria, certo número de agentes e processos formativos, tidos como células de evangelização segundo os princípios da Igreja Católica Apostólica Romana. Os movimentos sociais têm uma longa história na região sul, merecendo destaque os reivindicatórios, sobretudo os ligados ao mundo agrário¹. Os habitantes da periferia estão localizados na cidade de Passo Fundo e são formados, geralmente, por pessoas ligadas às escolas municipais.

¹ Movimentos de reivindicação de terra, dos quais se destaca o MST e movimentos de melhoria de condições de trabalho no campo e valorização dos produtos.

Assinalamos que, na práxis dialógica do Pe. Elli Benincá, está subjacente a sua postura como Sacerdote e Professor. Essa opção metodológica foi o diferencial na missão assumida em suas duas condições vocacionais, as quais permitiram a proximidade e o diálogo com os grupos acima mencionados. Em relação à atuação de Benincá, faz-se necessário compreender as bases que sustentaram o desenvolvimento intelectual e a produção literária benincaniana, para estabelecermos vínculos seguros e coerentes com a sua jornada dialógica junto às comunidades, aos movimentos sociais e às periferias. Sem dúvidas, há registros literários e provas orais dessa aproximação constante em sua missão eclesial e pedagógica.

Enquanto intelectual formado na tradição cristã, Pe. Elli preocupava-se em fundamentar suas ações e reflexões nas bases seguras da Sagrada Escritura, da Tradição e do Magistério da Igreja, com as quais aliava o humanismo filosófico. As várias produções acadêmicas deixavam transparecer a percepção do ser humano em suas potencialidades e em suas dificuldades como centro, como objeto de atenção e carinho, sobretudo aqueles que eram marginalizados. O diálogo era o caminho de proximidade com essas pessoas na perspectiva pedagógica e evangelizadora.

Todavia, junto da pesquisa bibliográfica, considerava objeto de apreciação científica também o conhecimento oriundo da tradição oral, e isso era expresso na metodologia de trabalho e nas publicações, como nos demarcam quem viveu e conviveu com o padre e professor Benincá.

Optamos por bem definir um caminho de sustentação desta reflexão, contemplando dois movimentos. Primeiro, o caminho da sistematização teórica em relação à práxis dialógica e à ação evangelizadora. Segundo, sobre sua ação prática nas comunidades, movimentos sociais e periferias, dentro da postura dialogal.

Inicialmente, abordamos o significado da práxis dialógica em Elli Benincá, ou seja, buscamos compreender a sua fundamentação teóri-

ca em relação ao tema do diálogo, perguntando-se: o que significa dialogar? O que Benincá pressupõe ser uma atitude dialogal? Ou ainda, o que se entende por postura dialógica? Essas são questões norteadoras desta primeira sessão, tomando como base o pensamento do próprio Elli, como também de alguns comentadores que tiveram a oportunidade de refletir e atuar com o padre e professor Benincá.

O segundo passo consiste, basicamente, em esboçar a compreensão de ação evangelizadora a partir dos documentos da Igreja, identificando em Benincá a compreensão dessa atitude, bem como demarcando as suas bases epistemológicas. Afinal, um autor clássico, como vem firmando-se Elli Benincá, possui seus alicerces primeiramente na construção intelectual e posteriormente na ação. Intentamos identificar as bases reflexivas presentes na ação evangelizadora beninciana, que certamente provocarão outras reflexões.

Por fim, procuramos estabelecer e problematizar a sua ação em meio às comunidades, aos movimentos sociais e à periferia. Certamente, essa relação tripartite de Benincá tem vasto campo de investigação. Tentamos exemplificar alguns pontos aglutinadores que possibilitam argumentar sua ligação frutuosa nessas três chaves de leitura de sua missão. Este é o caminho que propomos para desenvolver o tema da práxis dialógica: comunidades, movimentos sociais e periferia no legado epistemológico e prático de Elli Benincá.

Práxis dialógica

O diálogo é a relação de um "eu" frente a um "tu"
(Benincá, 2010, p. 187).

É importante perceber no legado do Pe. Elli Benincá a sua proposta dialogal, ou seja, o que ele entendeu e sugeriu como postura aberta ao diálogo. Sabendo dessa interpretação é possível relacioná-lo às comunidades em que esteve envolvido, aos movimentos sociais em que permaneceu próximo e às periferias que teve oportunidade de

acompanhar por meio dos processos pastorais e pedagógicos. Esse é o caminho que pretendemos destacar nesta primeira abordagem, isto é, exemplificar o que é a práxis dialógica benincaniana. Discorrer sobre o diálogo em Benincá requer interagir com os escritos e comentários analíticos que se tem sobre o referido autor. Afinal, dialogar não é somente balbuciar palavras, mas entrar em contato com várias formas de pronúncia que possibilitam o relacionamento interpessoal, sabendo que nelas se explicitam as concepções de vida e de mundo a serem acolhidas e consideradas em um processo relacional.

A postura dialogal foi uma marca da vida e da prática intelectual e pastoral do Pe. Elli Benincá. O diálogo é o pressuposto do encontro, da ação e do envolvimento com o outro. Se não existir o diálogo, não há sadio envolvimento, não há educação, não há formação, não há pastoral. O diálogo é o fio condutor entre os seres humanos. O contato com as comunidades, movimentos sociais e grupos de periferia dependeu e esteve alicerçado no princípio dialogal.

A postura dialógica estabelece contato entre os sujeitos, de modo que essa aproximação é responsável pela continuidade da relação. “O diálogo é a relação de um ‘eu’ frente a um ‘tu’. Pressupõe-se, portanto, a existência de sabedores nos dois sujeitos que compõem os polos da relação” (Benincá, 2010, p. 187). O diálogo vivo implica a presença das pessoas; dessa forma, os gestos, os olhares, a postura, são envolvidos na compreensão por intermédio da base que contempla a linguagem falada.

Quando os saberes são partilhados, existe o confronto das ideias, das posições, das defesas, das sugestões e das análises. Esse encontro possibilita gerar nos envolvidos uma transformação, pois nem sempre a posição de quem fala será a predominante ou a que será levada em consideração; ou, se for o caso de uma decisão, pode ser que a posição do outro seja levada em causa. Nesse sentido, o diálogo enseja uma transformação interior nos sujeitos.

Faz sentido perceber a importância do outro no diálogo. É necessário ter abertura de espírito para prever que o outro pode ter razão². A veracidade certamente se dará no desenvolvimento do encontro ou da ação, contudo, a postura de abertura de espírito faz-se necessária e importante. Para existir o diálogo, é condição destacar a possibilidade de que no outro existe aquilo que falta em mim. Isso acontece e pode ser percebido, por exemplo, na relação professor/aluno: “O estar frente a frente professor-aluno requer do professor a atitude subjetiva de despojamento de sua superioridade, embora esteja assimetricamente objetiva” (Benincá, 2010, p. 188). Assim, podemos perceber a profundidade que o diálogo causa nas pessoas; não é simplesmente uma aproximação, é um contato com todo o ser.

A atitude de despojamento – “de um frente ao outro” – cria a possibilidade do diálogo acontecer. Os interlocutores devem despojar-se de seus preconceitos e pré-compreensões, concentrando a atenção total no outro, que também deve ter essa atitude. Isso possibilita a base de um diálogo vivo e verdadeiro, em que os envolvidos conseguem dar aquilo que têm de melhor, a saber, a sua interioridade limpa das amarras.

Por isso, ouvir o que o outro tem a dizer e procurar entendê-lo no sentido imanente de sua fala eram princípios dialógicos indispensáveis para a busca da intersubjetividade e do entendimento recíproco como a ação pedagógica (Dalbosco; Araújo; Garcia, 2022, p. 143).

Um dado interessante na vida do Pe. Elli, que atesta sua postura dialogal, é seu trabalho à frente do Instituto de Teologia e Pastoral (Itepa) de Passo Fundo desde 1982. Ele nunca se negou a entrar em diálogo com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: “[...] a condução dialógica franca (veraz), livre e aberta na prática direta do Pe. Elli Benincá à frente do Itepa, nos seus três primeiros anos de fundação” (Dalbosco; Araújo; Garcia; 2022, p. 129). Vejamos a franqueza, a liberdade e a abertura, pressupostos inerentes à postura de diálogo.

² Sobre o tema do diálogo, sugerimos a leitura do texto *A incapacidade para o diálogo*, de Hans-Georg Gadamer, presente na obra *Verdade e Método II*, listada nas referências.

Durante os dois mandatos à frente do Itepa (1982-1988), ele deixou transparecer essa atitude dialógica, capaz de gerar um ambiente favorável ao comprometimento e ao engajamento, seja nos estudos, na comunidade, nos movimentos sociais, na periferia, com os imigrantes, ou mesmo na pastoral.

O mestre diretor estava ciente, então, de que a participação dialógica era a força motriz capaz de mudar a cultura e a consciência das pessoas, permitindo compreender que as relações humanas e institucionais podem se formar de outra maneira, tomando a prática da liberdade e o respeito pelo outro enquanto pessoa como ponto de partida do reconhecimento crítico da autoridade instituída. Daí a prioridade permanente pelo estudo e pela vivência da postura dialógico-participativa (Dalbosco; Araújo; Garcia; 2022, p. 148).

Desse trabalho citado, brota a noção de autoridade-serviço, uma postura que se revela prioritária nas instituições e que Benincá demonstrou em sua prática. Do contrário, abre-se espaço ao autoritarismo ou ao comodismo. Saber desenvolver a função de autoridade como algo que está a serviço do outro é o objetivo da postura dialógica benincaniana. A pessoa que exerce determinado cargo de autoridade necessita realizar esse trabalho interno de despojamento sem perder a sua identidade, responsabilidade e seriedade no processo.

Se o exercício da autoridade de forma autoritária não é da natureza da instituição, mas da vontade subjetiva da autoridade, pode entender que ela pode também subjetivamente estabelecer relações democráticas, isto é, dialógicas, sem destruir o princípio da autoridade (Benincá, 2010, p. 187).

Um exercício interior dispendioso, mas que propicia as condições necessárias para ter o diálogo como princípio do trabalho. A autoridade emerge e se fortalece nas relações dialogais estabelecidas, não necessitando um fator referencial externo.

Colocar-se “rosto a rosto” para ouvir e perguntar não é uma atitude fácil, pois despende muita preparação interior; o outro pode incutir em mim algo novo ou desconhecido, da mesma forma que eu posso levar ao outro algo novo e diferente.

O colocar-se frente a frente implica condições subjetivas de igualdade, ou seja, o reconhecimento de que o outro seja capaz de ser e possuir experiências e saberes, mesmo que sejam diferentes das que ele é portador (Benincá, 2010, p. 188).

O diálogo é uma busca permanente de entendimento por meio das relações, das posturas e daquilo que o outro oferece consoante ao que se tem. A participação nesse modo de ser requer educar a própria interioridade. Dessa maneira, Pe. Elli Benincá, “[...] buscou ancorar sua ação na postura de participação dialógica, fazendo de seu próprio exercício formativo uma permanente autocrítica” (Dalbosco; Araújo; Garcia, 2022, p. 150). O autoexame, a autocrítica e a autoavaliação são processos constitutivos da pessoa que o diálogo como postura de vida exige. Não há como se colocar no diálogo sem abrir a possibilidade de mudança interior:

Pe. Elli Benincá tinha consciência sobre a importância da participação dialógica como fonte da autocrítica permanente e, por isso mesmo, como ponto de partida indispensável para que a formação humana pudesse significar o processo constante de transformação ética dos sujeitos envolvidos. Por isso, para ele, formação tinha a ver com auto formação; e crítica só era possível, no sentido ético, enquanto autocrítica (Dalbosco; Araújo; Garcia, 2022, p. 150).

Isso significa a grandeza e, ao mesmo tempo, a humildade que a pessoa precisa ter para se manter no processo em que o diálogo é o chão sobre o qual se caminha. Certamente, quando a pessoa consegue encontrar o equilíbrio que o diálogo instiga, será sujeito de mudança. A transformação interior é indispensável no caminho de transformação do projeto em que se está envolvido. Com essa condição, as pessoas doam-se por inteiro no processo de transformação humana. Ele não é fácil, requer disciplina e constância, assim como o processo de mudança comunitária ou social não se dá em um instante, requerendo acompanhamento, escuta, problematização, etc.

Para que haja possibilidade de crescimento e sustentação no processo dialogal, Pe. Elli Benincá diz que, em determinadas situações,

faz-se necessário exercer certa “pressão” sobre as pessoas. Não se trata de uma atitude violenta ou negativa, mas de uma ação necessária àqueles que não conseguem se movimentar com interesse e abertura na causa que estão envolvidos.

A pressão exercida em determinadas situações busca sempre a iniciação ao diálogo, sendo uma “pressão necessária” e consciente para que não haja abertura ao autoritarismo ou ao comodismo. Essa ação metodológica pode ser exercida em situações específicas, principalmente quando aqueles à frente de uma instituição, ou organizados contra quem detêm certo poder, assumem postura de opressão ou violência. “[...] podemos também entender o diálogo como um exercício de pressão sobre os que tendem ou preferem o autoritarismo, como forma de acomodação e descompromisso” (Benincá, 2010, p. 189). Nesses casos, a “pressão necessária” serve para a conscientização de ambos os casos em vista do bom relacionamento. A pressão só almeja um objetivo, a busca do diálogo. Fora disso, ela é insustentável.

O diálogo na perspectiva benincaniana possibilita um verdadeiro trabalho interior, a intersubjetividade é ressaltada na postura de encontro vivo com o outro, reconhecido como um interlocutor privilegiado e de quem também se espera a mesma atitude. Só é possível dialogar com quem desarma a sua própria interioridade sem se considerar menor, mas sim aberto ao crescimento.

Como a intersubjetividade possibilita e sustenta o diálogo, os sujeitos dialogantes têm condições de perceber suas diferenças, seus limites e contradições; por isso, podem transformar-se, transformando, por consequência, sua concepção de mundo (Benincá, 2002, p. 166).

Dialogar pressupõe a disposição da cura interior. É um autotrabalho que possibilita acondicionamento a receber e doar desinteressadamente, em busca da transformação em causa. Essa atitude estava presente no pensamento e na ação de Benincá, o que é possível perceber sem esforço na sua construção teórica em relação ao diálogo. Ele

seguia dialogicamente pressupostos filosóficos e do campo da educação, os quais não são objetos desta reflexão, mas que estão presentes em Benincá, na tradição grega clássica e em autores contemporâneos, como Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Paulo Freire (1921-1997), Hans-Georg Flickinger (1944-), entre outros.

Pe. Elli e a ação evangelizadora

[...] o Pe. Elli foi um defensor da vida, sobremaneira onde ela estava mais ameaçada.
(Reis; Bregalda, 2022, p. 301)

Para demarcar esta reflexão sobre a ação evangelizadora da Igreja, faz-se mister perceber qual conceito de ser humano estamos a refletir. Embora a Igreja seja uma instituição milenar, suas concepções não são unanimidade no mundo, muitos menos em nível de academia, onde reinam várias diferenciações conceituais. Diante disso, destacamos o conceito de ser humano e o que significa evangelizar, percebendo a plena concordância e testemunho de Elli Benincá com as posições da Igreja.

Que tipo de ser humano a Igreja tem por compreensão quando fala de evangelização? Que conceito de ser humano teve Pe. Elli em sua atuação? Sem dúvida, as características, adjetivos, qualidades, ações e modos de agir podem variar no tempo e no espaço. Entretanto, quando falamos de ser humano, a Igreja o compreende como, “[...] o homem considerado em sua unidade e totalidade, corpo e alma, coração e consciência, inteligência e vontade” (Compêndio do Vaticano II, 1968, nº. 203). Não restam dúvidas de que Benincá estava em comum acordo com essa definição do Concílio Vaticano II (1962-1965), haja vista que suas ações em meio às comunidades, movimentos sociais e periferias atestarão isso.

A Igreja peregrina e missionária está presente, viva e eficaz no ministério de Benincá e em seu magistério.

A atividade missionária relaciona-se também com a própria natureza humana e suas aspirações. Pelo próprio fato de testemunhar a Cristo, a Igreja revela aos homens a verdade de sua condição e de vocação integral (Compêndio do Vaticano II, 1968, n.º. 882).

Está mais do que certo que a atividade missionária da Igreja fazia parte da identidade do padre e professor Elli Benincá, o que mais à frente será desenvolvido com especificidade.

“Evangelizar”, esse é o mandato para a Igreja do próprio Jesus Cristo: “Ide por todo o mundo, proclamai o Evangelho a toda criatura” (Bíblia, Mc 16, 15). Essa é a base daqueles que creem em Jesus Cristo vivo e ressuscitado, sendo também a marca da Igreja, a sua natureza própria recebida por mandato de Deus. É por esse motivo que Paulo VI (1897-1978) escreveu na Encíclica *Evangelii Nuntiandi*: “Evangelizar constitui, de fato, a graça e a vocação própria da Igreja, a sua mais profunda identidade. Ela existe para evangelizar, ou seja, para pregar e ensinar, ser o canal do dom da graça” (Paulo VI, 1975, n.º. 14).

Da Igreja brota toda graça sacramental, constituindo-se nela a missão em constante renovação, dada pelo próprio Jesus Cristo. Dessa forma, a abertura é algo inerente à Igreja em sua evangelização, comportando em sua identidade abertura, atenção, carinho, misericórdia, etc., a fim de possibilitar a transformação e a salvação das pessoas.

Para ser evangelizadora, a Igreja é evangelizada, estando dentro de um eterno processo de autoconhecimento, autoavaliação e autocrítica:

Numa palavra, é o mesmo que dizer que ela tem sempre necessidade de ser evangelizada, se quiser conservar frescor, alento e força para anunciar o Evangelho. O Concílio Ecumênico Vaticano II recordou e depois o Sínodo de 1974, retomou com vigor este mesmo tema: a Igreja se evangeliza por uma conversão e uma renovação constantes, a fim de evangelizar o mundo com credibilidade (Paulo VI, 1975, n.º. 15).

A Igreja conserva e renova a evangelização com zelo apostólico. Pela evangelização, a Igreja possibilita e propõe a transformação da

realidade, contudo, ela só será transformada se acontecer um movimento interno de transformação de cada pessoa que acredita nessa proposta. A Boa Notícia deve ser levada pelo bom testemunho das pessoas.

[...] aquele que foi evangelizado, por sua vez, evangeliza. Está aí o teste de verdade, a pedra-de-toque da evangelização: não se pode conceber uma pessoa que tenha acolhido a Palavra e se tenha entregado ao reino sem se tornar alguém que testemunha (Paulo VI, 1975, nº. 24).

A missão de todo aquele que é “encharcado” pelo Evangelho é levar adiante a proposta, sendo que tudo o que o Evangelho destaca é requisito para a própria prática e ação em toda e qualquer realidade; isso é evangelização. Por isso:

A evangelização, [...] é uma diligência complexa, em que há variados elementos: renovação da humanidade, testemunho, anúncio explícito, adesão do coração, entrada na comunidade, aceitação dos sinais e iniciativas de apostolado (Paulo VI, 1975, nº. 24).

É possível percebermos o modo de ser Igreja na postura e ação de Pe. Elli Benincá? Foi testemunho de uma Igreja aberta a todas as pessoas? Visivelmente, no primeiro ponto desenvolvido neste ensaio, já foi possível perceber tal postura de abertura, autoexame e testemunho de transformação.

O diálogo é pressuposto da evangelização, antevisto na própria prática de Jesus Cristo. Percebemos que esse instrumento metodológico balizava a atividade do Pe. Elli junto às comunidades, aos movimentos sociais e às periferias. Assim sendo, que tipo de evangelização cabe na postura de Benincá? A sua ação evangelizadora com essas instâncias era compreendida dentro de que modelo eclesiológico? São perguntas de problematização interessantes antes de abordarmos a sua atuação prática.

A ação evangelizadora é compromisso da Igreja por sua natureza. A tarefa da Igreja, por excelência, é evangelizar; porém, há maneiras e modos de desenvolver essa ação eclesiológica. A centralidade do

Evangelho na evangelização é inerente ao ato evangelizador, e nisso Benincá demonstrava coesão e consistência. “Compreendia que a ação evangelizadora deveria promover um alargamento de si, visto o encontro com Cristo oportunizar um encontro consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (Reis; Bregalda, 2022, p. 307).

A consciência evangélica de opção preferencial pelos pobres estava clarividente em sua maneira de ser e existir, uma vez que era capaz de fazer ecoar nos destinatários do Evangelho a verdadeira transformação que emana dessa proposta:

Benincá tinha uma preferência pelos grupos indígenas, pequenos agricultores, caboclos, negros, migrantes, dentre outros, que, em sua compreensão, eram os subalternizados e reveladores de contradições do capitalismo e de seus meios de exclusão e/ou de inclusão marginal (Tedesco, 2022, p. 392).

Desse depoimento, podemos inferir as raízes teológicas e eclesiológicas de Benincá para tal postura de vida: uma Igreja, Povo de Deus, que faz opção pelos pobres, noção vastamente presente no Concílio Vaticano II e nas Conferências Episcopais Latino Americanas, como de Medellín (1968) e Puebla (1979).

Compreendemos que, enquanto homem comprometido com a evangelização, Pe. Elli Benincá alimentou uma proximidade evangélica com os pobres e mais necessitados. A clareza e o discernimento evangélico, semelhantemente, são certificados quando encontramos outro testamento, “[...] sendo sempre atento aos sinais dos tempos e convicto de que o anúncio da boa-nova tinha sua centralidade nos pobres e marginalizados” (Reis; Bregalda, 2022, p. 300).

É determinante atestar a aproximação e a atenção cuidadosa que teve sua profissão e o seu ministério sacerdotal ao magistério de tais realidades.

Mantinha sempre um duplo objetivo: numa dimensão eclesial buscava oferecer atendimento e ser presença da Igreja nesta realidade; pelo viés da pesquisa, buscava compreender um pouco das características desses grupos culturais (Reis; Bregalda, 2022, p. 310).

À primeira vista, vislumbra-se, por meio da pesquisa, um caminho de inserção de Benincá na realidade das comunidades, movimentos sociais e periferias. Atestaremos tal aproximação nos próximos pontos.

Pe. Elli e as comunidades

A atuação do Pe. Elli junto às comunidades está relacionada a um compromisso próprio dos que decidem cultivar a sua fé na vida comunitária, ou que ajudam as comunidades no amadurecimento dessa dimensão, assumindo papéis e funções determinadas. É possível afirmar que é um compromisso orgânico e de índole interna, próprio da conduta de fé, diferente de outros compromissos. No caso do Pe. Elli, a sua ação acontecia na condição de presbítero, no papel de liderança instituído em nome da Igreja e a serviço do povo de Deus, como sugere o decreto conciliar *Presbyterorum Ordinis*:

Embora sejam devedores a todos, os presbíteros têm como recomendados a si de modo particular os pobres e os mais fracos, com os quais o próprio Senhor se mostrou unido, e cuja evangelização é apresentada como sinal da obra messiânica. Também com particular diligência acompanhem os jovens e, além disso, os cônjuges e os pais, que é para desejar se reúnam em grupos amigáveis, para se ajudarem mutuamente a proceder cristãmente com mais facilidade e plenitude na vida tantas vezes difícil. Lembrem-se os presbíteros de que todos os religiosos, homens e mulheres, como porção eleita na casa do Senhor, são dignos de cuidado especial, para seu proveito espiritual em benefício de toda a Igreja. Finalmente, sejam os mais solícitos possível com os doentes e moribundos, visitando-os e confortando-os no Senhor (Paulo VI, 1965, n.º 6).

A expressão “comunidade” é constitutiva da caminhada cristã. No livro dos Atos dos Apóstolos, são descritos três relatos de experiências de vida comunitária, com o objetivo de relatar um ideal de vida cristã. O 18º Plano da Ação Evangelizadora da arquidiocese de Passo Fundo coloca o princípio da vida comunitária como fundamento do ser e agir cristão. Diz o texto:

A comunidade é o lugar da expressão coletiva da fé. Mesmo que a opção de fé seja individual e intransferível, vai se expressar e se fortalecer na vida comunitária. A própria manifestação de Deus se dá seguindo o princípio comunitário, sendo a grande inspiração para os cristãos. Deus age no mundo como Pai e Filho e Espírito Santo e convida cada ser humano a tomar parte desta comunidade constituída perfeita porque é desejo divino que todos participem desse amor. Tal proposta se concretiza na comunidade humana segundo o desafio de acolher as diferenças e dons, colocados a serviço do evangelho. A participação na comunidade é uma expressão consistente de fé e tal participação supera a inserção segundo critérios pragmáticos (Arquidiocese de Passo Fundo, 2022, p. 18-19).

Na sua missão presbiteral, Pe. Elli buscou trabalhar de forma incansável o princípio da vida comunitária, compreendendo qual era o lugar do exercício do diálogo, exercitando o direito de proferir a palavra e a virtude de escutar. Essas possibilidades eram viabilizadas, primeiramente, por ser um presbítero atuante e presente nas comunidades onde trabalhava. Aqui, compreendemos “presença” no sentido físico e também no interesse pelos rumos da comunidade, tanto no sentido do culto quanto dos rumos pastorais das comunidades, aqui compreendidos como a orientação.

A grande graça no processo de vida comunitária é que a participação não se dá por nenhuma pressão externa, senão pela opção de fé. Não há também vantagens no sentido social, como expressa o apóstolo Paulo em carta à comunidade de Corinto:

Deus, no entanto, escolheu o que é loucura no mundo para desacreditar os sábios. E Deus escolheu o que é fraqueza no mundo para desacreditar os fortes. E Deus escolheu o que é insignificante e sem valor no mundo, coisas que nada são, para reduzir as coisas que são (Bíblia, 1 Cor 1, 27-29).

Aí está o sentido da prática cristã, que não se resolve e significa a partir dos processos tidos como relevantes para boa parcela da humanidade, mas sim pelos critérios do Reino anunciado por Jesus. O exercício da participação, da escuta e da proteção ao direito de falar, sustentadores do diálogo, sempre foram defendidos pelo Pe. Elli no

seu trabalho de vida comunitária. Ele assumiu o papel de liderança como coordenador dos processos, o que é necessário para que uma comunidade possa caminhar enquanto lugar de evangelização. Era o presbítero assumindo o papel de servidor do grupo sob sua responsabilidade, como expressa a carta de Pedro:

Portanto, apelo para os presbíteros que há entre vocês, e o faço na qualidade de presbítero como eles e testemunha dos sofrimentos de Cristo, como alguém que participará da glória a ser revelada. Pastoreiem o rebanho de Deus que está aos seus cuidados. Olhem por ele, não por obrigação, mas de livre vontade, como Deus quer. Não façam isso por ganância, mas com o desejo de servir. Não ajam como dominadores dos que lhes foram confiados, mas como exemplos para o rebanho (Bíblia, 1 Pd 5, 1-3).

O diálogo é uma atitude de liberdade interior na qual a pessoa não se sente tolhida pelo exercício da liberdade dos outros, mas o compreende como um processo aberto ao enriquecimento pessoal e grupal, levando em conta os princípios da participação, sempre processual e aberta a novas experiências. É possível pastorear uma comunidade sem que o fardo da caminhada pese, seja para o líder, seja para o liderado. O diálogo permite que esse caminho seja trilhado com certa leveza, todavia não com menor responsabilidade. Orientação e compromisso não significam aridez e processos pesados, eivados de sofrimento. Pe. Elli, quando propunha para as comunidades construções comuns mediadas pelo diálogo, tinha presente essas possibilidades.

Da sua atuação enquanto presbítero junto às comunidades, destacamos três princípios: a pedagogia da presença sem imposição, o pastoreio e a orientação sobre os caminhos a seguir.

Pe. Elli e os movimentos sociais

A relação do Pe. Elli com os movimentos sociais é fruto de uma opção social e política diferenciada. Compreendamos que o Pe. Elli não era do meio de onde se originaram os movimentos sociais, como

ele mesmo descreve em depoimento sobre a história da sua família³. Ou seja, não era membro de movimento social, na acepção que definimos acima. Entretanto, a não constituição como membro participante não o impediu de fazer das práticas dos movimentos objeto de estudo e pesquisa, por considerar sua relevância à sociedade e também para ajudá-los mediante suas possibilidades na perspectiva metodológica. Optou por trabalhar a ideia da proximidade política pela formação humana e pela causa do Evangelho. Vejamos que se constituem dois caminhos de proximidade para o diálogo, sendo eles a consideração da relevância das lutas dos movimentos sociais, e também a ajuda na perspectiva metodológica, os auxiliando a trilharem seus caminhos em vista do que reivindicavam.

A primeira perspectiva aconteceu na tematização da luta dos movimentos sociais como objeto de estudo e reflexão, não só pessoal como da Universidade, assumindo a coordenação de linhas de pesquisa na área. Destaca-se o diálogo com os membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conforme o método dialógico, escutando atentamente as pessoas envolvidas nessa pauta, a ponto de compreender as mudanças que foram acontecendo no seu imaginário cultural político e religioso. Daqui, emergiram suas pesquisas de mestrado e doutorado, sendo a primeira publicada com o título “*Conflito religioso e práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*”, uma tentativa sincera de compreender as transformações acontecidas no imaginário dos membros do referido movimento.

A segunda via de atuação ocorreu na assessoria das atividades dos grupos. Pe. Elli, pela sua capacidade de escuta e visão de conjunto, ajudava os membros do movimento social a encontrar caminhos de atuação na sociedade. Destacamos que era um trabalho marcado

³ Para aprofundar o tema sugerimos o capítulo de HILBERT, José Gaston. Elli Benincá: o revolucionário humanista. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

pelo compromisso social e simpatia pela causa, mais do que por interesses financeiros.

Lembramos aqui a passagem bíblica de Êxodo 18, que narra a visita de Jetro a Moisés. Diante dos movimentos sociais, Pe. Elli era como Jetro, que visitou Moisés e observou tudo o que acontecia. Depois, pacientemente, dialogando e sugerindo que também dialogassem, ajudou-os a continuar. Pe. Elli visitava os movimentos sociais para os ajudar a melhor caminhar e a olhar os processos de um jeito diferente. Fazia isso porque respeitava os processos daqueles grupos e era respeitado por aqueles que tomavam parte neles. Tudo era mediado por um caminho dialógico de escuta e orientação respeitosa, como era característico da sua conduta enquanto presbítero e pedagogo.

Reforçamos três atitudes que permitiram que o diálogo acontecesse. O primeiro foi a proximidade, sendo necessário fazer-se próximo de grupos dos quais não há uma proximidade natural, haja vista a origem familiar e formação de Pe. Elli, que não era membro do movimento social. Entretanto, aproximou-se desse grupo porque via ali potencialidades humanas e de transformação segundo critérios humanistas e de fundo evangélico.

A proximidade sustentou-se na opção afetiva pelo movimento social, que implica estar junto deles nas suas reivindicações, sabendo que havia o outro lado, também com suas demandas e reivindicações. A opção afetiva está ligada à opção evangélica pelos pobres, consolidada na Conferência Episcopal de Puebla (1979) e renovada na Conferência de Aparecida (2007), que implica colocar-se ao lado, ser apoiador.

A opção afetiva e teológica envolve opção política, a atitude de assumir posição que não se reduz à política partidária – a qual pode ser reducionista –, mas implica considerar os movimentos sociais importantes na organização da sociedade, em vista da amplitude da democracia.

Da atuação do Pe. Elli junto aos movimentos sociais, destacamos três orientações de fundo, a saber: a proximidade, a opção afetiva e a opção política, que viabilizaram estabelecer com eles canais de diálogo.

Pe. Elli e as periferias

Outro campo de atuação do Pe. Elli Benincá era junto às periferias, tendo essa forma um alcance mais amplo por envolver não só comunidades, mas também a esfera da educação⁴, pela presença e assessoria aos profissionais que atuavam nesses lugares⁵. Por isso, destacamos aqui o papel do Pe. Elli como pedagogo, preocupado com os processos de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes das comunidades da periferia de Passo Fundo, marcadas por diferentes tipos de abandono. Seu trabalho envolvia a formação de professores que atuavam nas escolas de periferia, na perspectiva de prepará-los para esse tipo de serviço.

O diálogo compreendia alguns passos preliminares a serem assumidos por esses grupos que Pe. Elli interagia, os quais demonstravam compromisso ético com os locais de trabalho aliados à valorização das necessidades expressas de maneira velada, ou não, pelo público atingido, que normalmente eram crianças. Pe. Elli colaborava com professores da rede municipal de ensino ou atendentes das creches mantidas pela Fundação Leão XIII, profissionais que não eram daquele meio social, vinham de fora para ministrar as aulas, e isso não poderia ser impeditivo para um trabalho frutuoso. Todavia, a presença acontecia apenas no espaço escolar, sem muito contato com a comunidade ampliada, onde a escola estava inserida.

Novamente, aqui vemos a figura de Jetro, que não visita o grupo para ouvi-los e ajudá-los, mas os recebe e os ajuda a compreender os processos vivenciados nas escolas de periferia, dialogando em vista do bom trabalho educacional, não só em sala de aula, mas estendendo-se à comunidade que circunda a escola e que tem uma vida de enfren-

⁴ Na sua missão como presbítero, Pe. Elli exerceu o ministério também nas comunidades de periferia. Todavia, compreendemos que essa dimensão está refletida no primeiro aspecto abordado neste trabalho. Optamos aqui por tratar do trabalho com educadores.

⁵ Para consulta mais profunda, verificar as produções que tratam dos seminários de pesquisa com professores da rede municipal de ensino, atuantes em escolas da periferia de Passo Fundo.

tamentos e superações. Podemos colocar Jetro dialogando com Paulo Freire⁶ (1921-1997), o qual sugere que o processo de educação deve ir para além do letramento, em um espectro amplo que envolve os sujeitos em processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos diálogos com os professores e estudantes do curso de pedagogia, Pe. Elli os provocava a darem esses passos.

Por meio dos grupos de estudos envolvendo os professores e atendentes, Pe. Elli provocava a olhar além da esfera da sala de aula e da escola, observando melhor os alunos, porque o diálogo compreende também a atenção às vivências. Junto à observação, caberia escutar as falas diretas, o dito nas entrelinhas e o não dito. Isso requer paciência e opção pelo grupo de trabalho, estando atento a ele, mas também às reações dos educadores diante do grupo e às possibilidades de mudanças. Era um outro caminho possível para marcar presença e trabalhar a educação em uma realidade de carências e potencialidades.

É um processo de diálogo sustentado no interesse, respeito e consideração pelo grupo com o qual se trabalha, no caso, os alunos das escolas de periferia. A transformação que um horizonte de diálogo sugere tem dupla direção. Nas escolas da periferia de Passo Fundo, estudavam e estudam crianças marcadas pelas carências de diferentes tipos, com caminhos de sobrevivência marcados pela criatividade e solidariedade. Um educador, ao trabalhar nesses lugares, desconhecendo essas carências e alternativas, desenvolverá seu trabalho sobre uma base falsa. A escuta e o diálogo o ajudarão a ter um mínimo de conhecimento e melhor preparo para bem desenvolver o seu trabalho, aliando o afeto e a ciência.

Da sua atuação com as periferias, destacamos três atitudes: a observação, o engajamento e a conscientização, que permitiram Benincá ser aquele que se aproximava para aprender e auxiliava no processo de mudança.

⁶ Sobre Paulo Freire, sugerimos a leitura da obra *Pedagogia do Oprimido*, listada nas referências.

Considerações finais

Buscamos neste ensaio refletir como o Pe. Elli Benincá, segundo o princípio metodológico do diálogo, demarcou presença junto às comunidades eclesiais, aos movimentos sociais e às periferias, na condição de presbítero e professor. Pudemos perceber que a partir do princípio dialógico, Benincá movimentou-se como um verdadeiro mestre nos lugares em que atuou, de maneira incisiva nas comunidades, movimentos sociais e periferia. Padre-educador, conseguiu realizar o nexos necessário entre o saber teórico e a sabedoria prática.

Neste intento, refletimos o compromisso intelectual do Pe. Elli com a prática dialogal, sendo esse um compromisso ético e metodológico. Seguindo esse compromisso, colocou-se à disposição como um verdadeiro servidor das pessoas e das realidades. A postura dialogal requer um trabalho interior bastante apurado, como também exige do pesquisador uma formação humana intensa e madura. Sem dúvidas, Benincá fundamentou-se em alguns mestres do diálogo, como o mestre por excelência, Jesus Cristo, entre outros mestres do campo científico acadêmico, como Hans-Georg Gadamer, Paulo Freire, etc.

Evidentemente que, como padre da Igreja Católica, Benincá agia segundo a orientação dessa instituição religiosa, fundamentado na Sagrada Escritura, Tradição e Magistério Católico, tendo a ousadia de mesclar seu ministério entre o ambiente pastoral-eclesiológico e a ambiência acadêmica da diversidade na universidade. Podemos afirmar, sem medo de errar, serem os dois grandes amores de Pe. Elli: o altar e a sala de aula. Ele conseguiu fazer a complementariedade entre teoria e prática, fé e razão, pastoral e pesquisa.

Sua postura de humildade dialógica nos permitiu perceber que, além de compor um grande campo bibliográfico como patrimônio intelectual, também conseguia “como maestro reger a sua orquestra”, regendo as pessoas e os grupos com que tinha proximidade. Disso, deixou-nos o legado de uma grande tradição oral de sua postura, gestos e atitudes.

A práxis dialógica benincaniana é um modo de ser, uma postura de humildade que conseguiu reger de modo a escutar com atenção, falar no tempo certo e perguntar com sabedoria. O diálogo é uma tarefa difícil e encantadora. Em um primeiro momento, é necessário a boa preparação, o estudo, a pesquisa e a profundidade da argumentação de quem propõe a interação dialógica. É encantadora quando consegue acontecer, deixando marcas existenciais, sociais e comunitárias que transformam o jeito de ser de pessoas, grupos e comunidades.

Sendo padre diocesano, sua missão foi evangelizar, isto é, levar o Evangelho em forma de dignidade, conscientização e mudança de vida. A missão da Igreja é evangelizar, e o Pe. Elli incorporou esse caráter de tal forma que transparecia em seu jeito de ser, nas atitudes que tomava e naquilo que propunha. Tanto é verdade, que dificilmente hoje se distingue o padre do professor. É o padre Elli, que era, ao mesmo tempo, educador, pedagogo e filósofo.

Seu legado em meio às comunidades, aos movimentos sociais e às periferias foi propor com paciência e humildade, observando o tempo necessário da escuta, conhecendo o contexto e agindo quando era necessário. Enfim, da sua atuação em meio às comunidades enquanto presbítero, destacamos três princípios: a pedagogia da presença sem imposição, o pastoreio e a orientação sobre os caminhos a seguir. Da atuação em meio aos movimentos sociais, destacamos três orientações de fundo, a saber, a proximidade, a opção afetiva e a opção política que permitia estabelecer canais de diálogo. Da sua atuação com as periferias, destacamos três atitudes: o pesquisador atento, engajamento e a conscientização, que permitiram Benincá ser aquele que se aproximava para aprender, mas que também auxiliava no processo de mudança.

A práxis dialógica, comunidades, movimentos sociais e as periferias compõem a orquestra que teve um grande maestro. Benincá deixou marcas nessas realidades porque teve uma postura aberta, humilde e profunda.

Referências

ARQUIDIOCESE DE PASSO FUNDO. *18º Plano Arquidiocesano da Ação Evangelizadora 2023-2026*. Disponível em: <https://www.arquidiocesadepasso-fundo.com.br/formacao/documentos>. Acesso em: 06 jun. 2025.

BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 180-190.

BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1542>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 2002.

COMPÊNDIO DO VATICANO II. *Constituições, decretos, declarações*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1968.

DALBOSCO, Claudio Almir; ARAÚJO, Daniela de David; GARCIA, Gislene. A espiritualidade formativa do mestre diretor. In: MORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio (org.). *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangelização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 127-153.

DALBOSCO, Claudio Almir. Padre e educador Elli Benincá: fonte de inspiração e de compromisso. *Itepa*, 2022. Disponível em: <https://itepa.com.br/2022/05/03/padre-e-educador-elli-benincá-fonte-de-inspiração-e-de-compromisso/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

PAULO VI. *Decreto Presbyterorum Ordinis*. Vaticano: 1965. Disponível em: <https://www.vatican.va/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PAULO VI. *Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi*. Vaticano: 1975. Disponível em: <https://www.vatican.va/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

REIS, Ari Antonio dos; BREGALDA, Regiano. A prática pastoral incluída do Pe. Elli Benincá: diálogo com indígenas, negros, caboclos e população da periferia. In: MORO, Selina Maria Dal; RODIGHERO, Ivanir Antonio. *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangelização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 298-324.

TEDESCO, João Carlos. Culturas, sociabilidades e urbanização: os sujeitos periféricos das cidades em questão. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 390-397.



Práxis dialógica, pastoral urbana e a Igreja em saída

Ivanir Antonio Rodighero

Jair Carlesso

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.8

Introdução

Desde meados do século XX, com prolongamento neste século em curso, testemunhamos uma transformação significativa na configuração demográfica global, com o crescimento acelerado das áreas urbanas em detrimento das comunidades rurais. Esse fenômeno, conhecido como êxodo rural, não apenas alterou o panorama geográfico, mas também desafiou profundamente a prática da evangelização nas cidades. Nesse contexto de mudança, a Igreja Católica enfrentou a necessidade premente de adaptar suas metodologias pastorais à diversidade e à complexidade dos ambientes urbanos contemporâneos. Nesse sentido, Agenor Brighenti (2021, p. 197) diz que,

[...] na cidade, a pastoral precisa ser uma evangelização inculturada no mundo urbano. Precisa ser “pastoral urbana” e não simplesmente ação pastoral na cidade, muitas vezes de modo rural ou não levando em conta as peculiaridades do contexto.

A práxis dialógica, conceito central na reflexão evangelizadora de Pe. Elli Benincá, emerge como uma resposta consciente e engajada a esses desafios. Ela não apenas reconhece a importância do diálogo interno e externo dentro da Igreja, mas também busca um diálogo ativo com a sociedade urbana em constante evolução. A pastoral urbana, por sua vez, requer uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que caracterizam cada contexto urbano específico¹.

Nesse sentido, Pe. Elli Benincá (1936-2020) é um exemplo inspirador de como a fé cristã pode se manifestar de maneira relevante e transformadora no contexto urbano. Sua abordagem integradora e sensível não apenas reconhece os diferentes contextos socioeconômicos e culturais das áreas urbanas, mas também promove uma ação evangelizadora que busca promover a justiça social, o diálogo inter-religioso e a solidariedade aos mais marginalizados.

Ao explorarmos a relação entre a práxis dialógica, a pastoral urbana e a visão de uma “Igreja em saída”, somos desafiados a repensar não apenas as estratégias pastorais, mas também nossa compreensão do papel da Igreja no mundo contemporâneo. Como podemos, então, não apenas compreender, mas também efetivamente engajar com os desafios e oportunidades apresentados pela cidade contemporânea? Esta reflexão não é apenas teórica, mas prática; uma chamada à ação para uma evangelização que seja verdadeiramente enraizada nas situações complexas e diversificadas das áreas urbanas.

Contexto de mudança

Pe. Elli Benincá viveu e exerceu seu ministério como presbítero e professor no período em que se evidenciou a transição de uma socie-

¹ Pe. Elli Benincá, professor na Itepa Faculdades e na Universidade de Passo Fundo, demonstrava uma preocupação em compreender o processo de urbanização da região, visualizando novos caminhos e metodologias para a ação evangelizadora e o processo educativo. Seu trabalho de pesquisa resultou em diversas perspectivas que foram parcialmente sistematizadas em um livro sobre a pastoral urbana (DAL MORO, Selina Maria; KALLIL, Rosa Locatelli; TEDESCO, João Carlos (org.). *Urbanização, exclusão e resistência: estudos sobre o processo de urbanização de Passo Fundo*. Passo Fundo: Edipi, 1999). Ele conduziu vários estudos e seminários com pesquisadores como Pe. Ernesto Goeth, Pe. João Batista Libânio, Pe. Manoel Godoy, entre outros.

dade predominantemente rural para urbana. As últimas cinco décadas do século XX significaram o início de grandes mudanças sociais, econômicas e culturais, atingindo também a região de abrangência da Diocese de Passo Fundo, Arquidiocese desde 2011.

Atento ao processo em curso, Benincá impulsionou e reuniu um grupo de pesquisadores para que desvendassem as raízes determinantes da questão urbana, com objetivo de oferecer subsídios aos agentes dedicados à prática pastoral e à docência na educação básica, especialmente aos locados nas séries iniciais da escolarização.

Debruçando-se sobre a história da região e sobre os dados censitários (1950-1991), os pesquisadores chegaram à seguinte síntese:

A crise do modelo agroexportador da organização econômico-social, a partir da década de 1930, deu lugar a profundos processos de transformação na economia e na sociedade brasileira: a industrialização, a criação do mercado interno, a modernização, o desenvolvimento de grupos e classes baseadas em interesse urbanos, o papel dos mesmos nos rumos da atividade política, as migrações e a urbanização acelerada (Dal Moro; Kallil; Tedesco, 1998, p. 40).

Os censos demográficos realizados posteriormente a esse processo desnudaram o intenso movimento migratório campo-cidade de populações, que passaram a buscar na área urbana condições mínimas para a sobrevivência individual e social, como revela a tabela 1 (Diocese de Passo Fundo, 1992, p. 7-22).

Tabela 1 – População total, urbana e rural da região de Passo Fundo (1950-1991)

| Ano | População Urbana | População Rural | Grau de urbanização (%) |
|------|------------------|-----------------|-------------------------|
| 1950 | 100.242 | 446.777 | 18,33 |
| 1960 | 186.232 | 529.985 | 26,00 |
| 1970 | 256.242 | 574.708 | 20,81 |
| 1980 | 372.457 | 487.493 | 43,04 |
| 1991 | 510.196 | 300.630 | 56,03 |

Fonte: Dal Moro; Kallil; Tedesco, 1998.

As exigências provocadas pela nova feição da região de Passo Fundo passaram a exigir, especialmente dos poderes públicos, estruturas que permitissem a liberdade de ir e vir, bem como a oferta dos equipamentos urbanos indispensáveis para o exercício da cidadania.

Com o impulso da industrialização e do comércio de bens e serviços, Passo Fundo muito rapidamente se tornou cidade-polo da região norte do Rio Grande do Sul, sobretudo pela instalação em seu território de um importante parque industrial e um moderno mercado varejista, por seu ensino superior e por sua consolidação como centro médico-hospitalar.

No raiar do século, ocorreu o início da pavimentação asfáltica das principais rodovias que, ampliadas nas décadas posteriores, ligam Passo Fundo à capital do estado e aos municípios da região; a eletrificação rural; o desenvolvimento tecnológico calcado, sobretudo, na indústria de implementos e insumos agrícolas; e a decorrente mecanização da agricultura que, desde a condição de monocultura de trigo e posteriormente de milho e soja, cobriu planícies e vales com amplas áreas historicamente destinadas à pecuária.

A Arquidiocese de Passo Fundo, que anteriormente a esse processo mantinha a maioria de suas comunidades-capelas no espaço rural, acompanhou perplexa o rápido deslocamento da população para o contexto urbano, criando pequenos núcleos que deram origem às atuais periferias urbanas da cidade. Esse processo complexificou e dificultou a ação evangelizadora. As comunidades do interior paulatinamente se esvaziaram, enquanto no meio urbano as pessoas se viram desafiadas ao cultivo da fé e da vida comunitária, bem como à conquista de novos saberes, uma vez que os saberes sistematizados no manejo da terra tornaram-se obsoletos. Os padres e os demais agentes de pastoral, acostumados ao referencial das comunidades rurais, passaram a enfrentar o dilema de como adaptar sua missão ao contexto urbano dinâmico e diversificado.

O Congresso Teológico Estadual, realizado na Itepa Faculdades de 9 a 12 de maio de 2011, com o tema “*O fazer eclesial e as estruturas de ação evangelizadora no contexto urbano*”, destacou diversos aspectos, como: vivemos num período marcado por grandes mudanças em todos os níveis; passou-se de um mundo pequeno e fechado a um universo de possibilidades infinitas; trata-se de um mundo que se caracteriza pela globalização, pela mundialização, pela planetarização; há um forte sentimento de que uma civilização está morrendo, rompendo com o passado das instituições tradicionais; nesse contexto, as experiências individuais são mais importantes que as instituições, atingindo o processo de transmissão de valores às gerações mais novas; no processo de urbanização mundial, 2007 é um marco histórico, por atingir pela primeira vez o índice de 50,01% da população vivendo na cidade; rompeu-se o parâmetro rural e a dicotomia campo-cidade, dando lugar à cultura urbana; a cidade aparece como agregador da pluralidade de fenômenos; no mundo urbano, o tempo é condensado no presente; a mídia passa a ser um sujeito social de destaque, substituindo atores historicamente determinantes e gerando novos padrões comportamentais, relações líquidas e outros; vive-se num contexto de crise das utopias, pois a razão científica, a racionalidade capitalista e o socialismo real não conseguiram solucionar os graves problemas da humanidade; as Igrejas históricas estão encontrando dificuldades em responder a esses desafios de mudança de época e de urbanização (Congresso Estadual de Teologia, 2011, p. 82-83).

O tema do contexto urbano esteve presente em todos os relatórios dos alunos e o Itepa foi convocado a assessorar outros grupos e movimentos que desejam melhor compreender a relação da cidade com a pastoral. Os alunos do quarto ano assumiram como trabalho para o último semestre, temas de pastoral e o contexto urbano. Os temas indicados foram: a família no contexto urbano; os índios; o trabalho; os jovens; a paróquia; os drogados (Fazendo Esperança) sempre no contexto urbano (Itepa Faculdades, 1996, p. 15).

Um dos maiores desafios na formação teológico-pastoral era justamente a adaptação da ação evangelizadora ao contexto urbano. No encontro dos ex-alunos, a Irmã Alzira Machado constatou que “somos oriundos do meio rural e não sabemos lidar com o urbano [...] As cidades cresceram assustadoramente e as relações são diferentes daquelas tecidas no meio rural” (Itepa Faculdades, 2000, p. 31).

Para o Pe. Elli Benincá (1996, p. 73), a cidade apresentava-se em vários aspectos como um “mercado socio-religioso”, onde a falta de clareza no compromisso ético-religioso era evidente. Ele também percebia crescente inquietação diante da constatação da ineficácia dos métodos tradicionais aplicados na pastoral urbana. Era notável o esvaziamento das igrejas tradicionais, ao passo que surgiam manifestações religiosas independentes e desvinculadas de controle institucional. O distanciamento dos católicos dos sacramentos, especialmente aqueles que exigem participação comunitária, parecia ser compensado pelo engajamento em uma diversidade de expressões religiosas disponíveis na cidade.

Compreensão do mundo urbano para uma evangelização adequada

Na cidade, encontramos uma variedade de experiências: existem os satisfeitos e com muitos privilégios, há aqueles que enfrentam dificuldades e são limitados por elas, enquanto outros temem as condições urbanas. Também há críticos que, apesar de suas visões negativas, ainda desfrutam dos prazeres que a vida urbana oferece. As compreensões sobre a cidade são diversas e multifacetadas, cada uma traduzida em conhecimento que molda nossa percepção da realidade. No entanto, essa percepção não necessariamente corresponde à vivência concreta da cidade, sobre a qual planejamos nossa ação evangelizadora. Em última análise, nossa compreensão da cidade é construída a partir das diferentes perspectivas e experiências dos seus habitantes, refletindo assim a complexidade e diversidade do ambiente urbano contemporâneo.

A ação evangelizadora, quando baseada apenas em uma compreensão superficial e genérica da cidade, corre o risco de resultar em frustração para os agentes pastorais e na ineficácia da própria ação evangelizadora. Essa abordagem limitada pode levar a resultados desmotivadores, especialmente para aqueles que estão iniciando o processo evangelizador (Benincá, 1996).

É essencial que a preparação para a ação pastoral urbana inclua uma análise profunda dos contextos locais, considerando a diversidade de experiências e necessidades encontradas dentro da cidade. Isso requer um esforço para compreender não apenas os aspectos físicos e demográficos, mas também os desafios sociais, culturais e espirituais que moldam a vida dos habitantes urbanos. Ao adotar uma abordagem mais qualificada e contextualizada, os agentes pastorais podem aumentar suas chances de realizar uma evangelização eficaz e significativa, verdadeiramente enraizada na realidade e nas necessidades da comunidade urbana em que servem.

Pe. Elli (1996, p. 15) continua a reflexão e evoca Heidegger ao afirmar que “o mais grave de nossa época tão difícil é que não pensamos”. Isso sugere que as cidades não foram planejadas com cuidado, mas construídas de forma pragmática e utilitária. Como Simão Goldmann expressa em seu poema “Entre a Flor e o Parafuso”, a cidade é vista como “um amontoado de alavancas, pregos e parafusos”, revelando uma ausência de consideração por espaços vivos e pela beleza que a vida necessita: “Não há lugar para a flor”². A cidade, criada sem um pensamento profundo, não reflete os valores da fé cristã e nem preserva sua tradição, sendo moldada para atender aos interesses dos urbanistas egocêntricos ou às necessidades funcionais imediatas.

As nossas cidades são resultado direto da tecnologia, disponível devido aos avanços da ciência. Portanto, na origem das cidades con-

² As enchentes no RS, em maio de 2024, exemplificam uma abordagem que negligencia o diálogo, o planejamento e o respeito pela natureza.

temporâneas está a ciência, que proporciona os meios tecnológicos necessários para sua construção e funcionamento. A questão não se resume apenas à forma física dos prédios e das ruas; o verdadeiro questionamento é como a Teologia tem dialogado e refletido sobre a ciência, e como esse diálogo continua a refletir os desenvolvimentos científicos? Para o Pe. Elli “a dissociação entre ciência e teologia é a razão das dificuldades pastorais no meio urbano” (Benincá, 1996, p. 75).

Não estamos sugerindo que a ciência seja a fonte do “pecado original” ou a causa dessas dificuldades, mas reconhecendo a necessidade de uma redenção teológica ao abordar teologicamente a ciência. Isso permitirá estabelecer bases científicas sólidas para a pastoral.

Há uma percepção de que a modernidade, essencialmente baseada na ciência, desenvolveu-se sem a colaboração da Teologia ou até mesmo, em alguns casos, em oposição a ela. Isso representa um desafio significativo e requer uma reflexão profunda sobre como integrar a sabedoria teológica aos avanços científicos, a fim de promover uma abordagem pastoral mais eficaz e contextualizada no mundo urbano contemporâneo. A cidade é um fato. “Precisamos repensá-la para humanizá-la e aprender a dialogar com a mesma para evangelizá-la” (Benincá, 1996, p. 76).

Ao tratar do processo de evangelização inculturada, Brighenti (2021, p. 208) se embasa em DAp 480³ ao afirmar que “o primeiro requisito é conhecer a cidade”. Para ele, “o anúncio do Evangelho não pode prescindir da cultura atual”, que “deve ser conhecida, avaliada e, em certo sentido, assumida pela Igreja”. Destaca que,

[...] para uma evangelização inculturada no mundo urbano, que busque impregnar o mundo urbano dos valores evangélicos e da utopia do Reino de Deus, a primeira atitude é buscar entender a cidade de hoje, na qual a Igreja precisa ser “fermento na massa”.

³ Documento de Aparecida.

Contextos da Pastoral Urbana

A Pastoral Urbana, em nosso contexto contemporâneo, necessita ser sensível às condições específicas das áreas urbanas, como a diversidade cultural, os desafios sociais, educacionais, econômicos e políticos, bem como as mudanças rápidas e constantes que caracterizam esses ambientes. Nesse contexto, Pe. Elli Benincá enfatizava a importância de uma abordagem que combine a reflexão teológica profunda com uma compreensão prática das necessidades e aspirações das pessoas que vivem nas cidades.

Além disso, Pe. Elli destacava a necessidade de uma presença ativa e inclusiva da Igreja nas áreas urbanas, promovendo a justiça social, o diálogo inter-religioso e a solidariedade com os marginalizados. Sua visão buscava adaptar os ensinamentos da fé cristã aos diversos contextos urbanos, como periferias, centros, bairros industriais e áreas de classe média, respondendo aos desafios e oportunidades únicos que surgem nas grandes metrópoles, cidades médias, pequenas e na vida rural. Ele acreditava que a Igreja deve estar profundamente enraizada em cada um desses contextos, oferecendo respostas concretas e relevantes que atendam às necessidades específicas de cada comunidade, sempre pautada pelos valores do Evangelho e pelo compromisso com a dignidade humana e a justiça social.

Pe. Elli reconhece que os contextos diversos de centro, bairros ricos, classe média, periferia e meio rural apresentam realidades sociais, culturais e econômicas distintas, que demandam abordagens pastorais específicas. Ele não apenas distingue esses contextos, mas também discute as exigências para uma ação evangelizadora eficaz em cada um deles:

- a) Centro urbano, geralmente, é caracterizado pela diversidade cultural, presença de instituições de poder e comércio. O centro urbano demanda uma presença da Igreja que dialogue com a pluralidade de perspectivas e contextos culturais.

A ação evangelizadora aqui deve enfatizar o testemunho cristão na esfera pública, promovendo a justiça social e a solidariedade;

- b) Bairros ricos são áreas onde há maior concentração de recursos econômicos. Pe. Elli, baseado no Ensino Social da Igreja, enfatizava a importância de uma evangelização que confronte os desafios do consumismo, materialismo e individualismo. A ação pastoral deve incentivar uma vida de simplicidade, solidariedade com os menos favorecidos e um compromisso genuíno com os valores do Evangelho;
- c) Bairros de classe média caracterizam-se corriqueiramente por grupos sociais que frequentemente enfrentam desafios relacionados ao conforto material e à busca por segurança financeira. Para Pe. Elli, a ação evangelizadora aqui deve focar na formação de uma consciência crítica, que questione as injustiças sociais, promova a solidariedade aos vulneráveis e valorize o serviço aos outros como uma expressão concreta da fé;
- d) As periferias são áreas das grandes cidades onde, muitas vezes, há pobreza, marginalização e falta de infraestrutura básica. Pe. Elli compreendia que ali era necessária uma ação evangelizadora profundamente enraizada na solidariedade aos pobres e marginalizados. Isso incluía não apenas assistência material, mas também a defesa de seus direitos, a promoção da dignidade humana e o fortalecimento comunitário por intermédio da participação ativa dos próprios moradores na transformação de suas realidades. Ele tinha presente:

A relação entre os cotidianos específicos é bem definida. Os que vivem num contexto cotidiano de pobreza, geralmente, rejeitam em seu meio pessoas de outros cotidianos de melhor condição social. Vale também o inverso. Numa resistência de pessoas ricas não há ambiente para o que vêm de condição de pobre. Ambos, tanto o rico como o pobre não se sentem bem juntos [...] (Benincá, 1996, p. 77).

e) O meio rural também tem uma ampla gama de situações socioeconômicas e religiosas. Nas áreas dominadas por latifúndios, onde grandes extensões de terra são controladas por poucos proprietários, Pe. Elli enfatizava a importância da justiça agrária. A ação evangelizadora poderia incluir um chamado à redistribuição justa da terra, o respeito aos direitos dos trabalhadores rurais e a promoção de práticas agrícolas sustentáveis que beneficiem toda a comunidade. Assim como nas áreas urbanas, o meio rural também enfrenta questões de pobreza, acesso limitado a serviços básicos como saúde e educação, e falta de oportunidades econômicas. A ação evangelizadora no meio rural deveria estar voltada à promoção da dignidade humana, ao apoio aos mais vulneráveis e à defesa de políticas públicas que atendam às necessidades das comunidades rurais mais pobres. A agricultura familiar é uma parte vital do meio rural, muitas vezes caracterizada por unidades produtivas menores, onde a família desempenha um papel central na produção agrícola. Pe. Elli valorizava e apoiava essa forma de agricultura, promovendo o desenvolvimento econômico local, o fortalecimento da identidade cultural e a solidariedade entre os agricultores familiares. Uma das características fortes da região em que a Itepa Faculdades atua é a presença de descendentes de italianos e alemães. Nesse meio rural, há uma grande ligação com tradições culturais e religiosas, valores comunitários e práticas agrícolas. A ação evangelizadora deve respeitar e valorizar esses aspectos, integrando-os de maneira positiva na vivência da fé cristã. A preocupação com o isolamento geográfico, com o acesso limitado a serviços básicos e com as questões relacionadas à sustentabilidade agrícola, são desafios significativos enfrentados pelo meio rural. A ação evangelizadora deve ser sensível a essas necessidades, oferecendo suporte prático e espiritual.

Assim como nas áreas urbanas, a evangelização no meio rural deve promover a dignidade humana, combatendo a pobreza e a injustiça social, além de apoiar iniciativas que fortalecem a comunidade local;

- f) O Pe. Elli enfatizava que a ação evangelizadora precisa ser contextualizada e sensível às situações específicas de cada contexto urbano, buscando sempre promover a justiça social, a solidariedade e o testemunho do Evangelho de maneira relevante e transformadora. Deve ser uma ação pastoral que não apenas compreenda, mas que também engaje, buscando promover o bem viver integral dos habitantes das cidades e do campo. Ele insistia que a exigência mais provocadora era “pensar teologicamente a cidade e suas relações com a ciência e com a modernidade, sem perder seu fundamento: a revelação” (Benincá, 1996, p. 79). Sua grande preocupação estava focada na periferia.

Urbano periférico

Pe. Elli tinha, de fato, uma preocupação com as periferias urbanas e as populações pobres que nelas habitam. Ele reconhecia que muitos de seus habitantes são pessoas que migraram das áreas rurais em busca de melhores condições de vida nas cidades, mas que frequentemente enfrentam situações de marginalização, pobreza e falta de acesso a serviços básicos.

Os moradores das periferias, na sua grande maioria pobres, vivem uma série de problemas que afetam diversas áreas de suas vidas, como: a) dificuldades econômicas significativas, como desemprego ou empregos informais com baixos salários, resultando em condições precárias de vida, falta de acesso a serviços básicos, e desafios para a sobrevivência familiar; b) outro fator agravante do contexto periférico é a falta de educação de qualidade, contribuindo para uma baixa

autoestima entre os jovens e adultos, além de limitar as perspectivas de emprego e desenvolvimento pessoal, o que perpetua um ciclo de pobreza e marginalização; c) muitas vezes, os pobres das periferias têm uma compreensão clara das dinâmicas de poder hegemônico que moldam suas vidas. Eles podem ser conscientes das estruturas sociais e econômicas que perpetuam sua marginalização, como políticas públicas desfavoráveis, discriminação e exclusão social; d) em algumas áreas periféricas, há perigo de vida devido à violência urbana, à falta de segurança pública eficaz e à presença de atividades criminosas, criando ambientes de medo constante e insegurança para os moradores, o que compromete a qualidade de vida e bem-estar das pessoas.

Portanto, o pobre das periferias não enfrenta apenas desafios econômicos, mas também sociais, educacionais e de segurança. A compreensão do poder hegemônico pode variar de pessoa para pessoa, mas muitos são conscientes das estruturas que perpetuam a desigualdade. É fundamental que as políticas públicas e as iniciativas sociais levem em conta essas realidades complexas para promover mudanças positivas e duradouras nas comunidades periféricas.

O ser humano da periferia é aquele que vive à margem dos centros urbanos, muitas vezes em condições precárias de habitação, saúde e educação. Ele é sensível às múltiplas dimensões da pobreza que afetam essas comunidades: econômica, cultural, social e espiritual. Pe. Elli via essas pessoas, também, como protagonistas de sua própria história, agentes capazes de transformar suas realidades por meio da participação ativa na sociedade e na Igreja. Portanto, todo habitante do contexto periférico deve ser visto como alguém dotado de potencialidades e dignidade, cujas condições de vida devem ser melhoradas a partir de uma abordagem integrada que combine ação social e evangelização, promovendo assim a justiça, a solidariedade, o bem viver e o bem comum.

A opção pelos pobres

A opção preferencial pelos pobres na Igreja Católica reflete um compromisso fundamental com os ensinamentos evangélicos de Jesus Cristo, que enfatizou a importância de cuidar dos mais vulneráveis e marginalizados da sociedade. Nesse sentido, “o elemento mais importante é compreender que a Igreja precisa ser pobre para os pobres” (Guimarães, 2022, p. 178). Nas Conferências de Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007), a Igreja Católica na América Latina e Caribe reafirmou e desenvolveu a sua “opção pelos pobres”. As razões dessa opção são fundamentalmente teológicas, presentes no pensamento e na prática do Pe. Elli:

- a) Jesus de Nazaré, o Cristo, fez de sua vida e ministério um serviço aos pobres, doentes e excluídos, demonstrando compaixão e solidariedade com aqueles que sofrem (Bíblia, Lc 4, 14-22) (Bíblia, Mt 11, 4-6; 25, 31-46). A Igreja Católica, tendo “Jesus Cristo” por “fundamento” (Bíblia, 1 Cor 3, 11), segue seu exemplo e busca imitá-lo em seu serviço aos pobres. Assim, ao mesmo tempo, cabe à Igreja “recuperar a centralidade de Jesus Cristo e de seu projeto” (Guimarães, 2022, p. 196);
- b) A opção pelos pobres é uma expressão concreta do princípio da justiça social, que implica reconhecer e corrigir as desigualdades estruturais que perpetuam a pobreza e a marginalização. Isso inclui promover políticas e práticas que garantam dignidade e oportunidades iguais para todos;
- c) Cada pessoa, independentemente de sua condição econômica, possui uma dignidade intrínseca como filho de Deus. A Igreja Católica vê na opção pelos pobres uma maneira de afirmar essa dignidade e garantir que todos tenham acesso aos direitos fundamentais, como moradia, alimentação, saúde e educação;
- d) Ao optar pelos pobres, a Igreja testemunha sua solidariedade aos menos favorecidos, fortalecendo assim a comunidade

e promovendo uma sociedade mais justa e fraterna. Isso não se limita apenas à assistência material, mas também inclui a defesa de seus direitos e a luta contra todas as formas de exclusão e discriminação;

- e) A opção pelos pobres é parte integrante da missão evangelizadora da Igreja Católica, que busca não apenas proclamar a mensagem de Cristo, mas também vivê-la de maneira concreta no mundo. Isso atrai os corações das pessoas para o Evangelho por meio do exemplo de amor e serviço aos mais necessitados.

Os pobres não podem ser mais banais “objetos” da ação caritativa da Igreja, mas eles precisam ser plenamente Igreja, sentirem-se Igreja e como tal serem reconhecidos, pela força do mesmo batismo (Guimarães, 2022, p. 199).

Portanto, a opção pelos pobres na Igreja Católica está profundamente enraizada na sua fé e na sua missão de continuar o ministério de Cristo no mundo, buscando transformar as estruturas sociais injustas e promover o Reino de Deus: reino de graça, justiça, paz e amor. Por isso, José Comblin (1999, p. 67) afirma:

A nossa tendência seria realizar uma pastoral em função de uma cidade humana. Porém, a cidade real não é humana. Por isso, tudo o que imaginamos, criamos, fundamos e organizamos peca por um lado: está em função de uma cidade humana e a nossa cidade não é humana. A opção pelos pobres deriva dessa constatação: nossa cidade não é humana. Daí a urgência de atender aos mais pobres, aos mais abandonados, aos mais excluídos.

Vida em comunidade

Uma das grandes preocupações da práxis do Pe. Elli era viver e formar comunidades como espaços de encontro que transcendem o individualismo, seguindo o exemplo dos primeiros cristãos, descritos nos textos de Atos dos Apóstolos. Em At 2, 42-47, vemos como os primeiros discípulos “perseveravam na doutrina dos apóstolos, na comunhão, no partir do pão e nas orações”. Eles compartilhavam seus bens

uns com os outros, garantindo que ninguém passasse necessidade, e experimentando a alegria e a união genuína entre si.

Além disso, em At 4, 32-35, é descrito que “a multidão dos que creram era um só coração e uma só alma; e ninguém dizia que coisa alguma das que possuía era sua própria, mas todas as coisas lhes eram comuns”. Esse trecho ressalta a ideia de despojamento e solidariedade, no qual os seguidores de Jesus compartilhavam seus recursos de maneira generosa para satisfazer as necessidades do grupo.

Outro exemplo significativo está em At 5, 12-16, em que é enfatizado que “todos os dias, no templo e de casa em casa, não cessavam de ensinar e de anunciar que Jesus é o Cristo”. A comunidade cristã não se limitava apenas a encontros formais, mas vivia uma comunhão constante e um testemunho vivo de seu compromisso com Cristo.

Na vida em comunidade, portanto, não se trata apenas de estar fisicamente juntos, mas de compartilhar uma vida espiritual em comum, na qual todos são responsáveis pelo bem-estar e economia do outro. Esse modelo de comunidade nos textos de Atos, serve como um paradigma para os cristãos de todos os tempos, inspirando-os a cultivar um ambiente de amor, serviço mútuo e busca pela justiça de Deus.

Por fim, o grande modelo para essa vida comunitária é Jesus Cristo. Ele não apenas ensinou sobre o amor ao próximo (Bíblia, Jo 13, 34-35; 15, 9-13) e sobre o serviço desinteressado (Bíblia, Mt 10, 6-10) (Bíblia, Mc 10, 42-45), como também os viveu plenamente (Bíblia, Jo 10, 11). Em Mateus 6, 33, Jesus ensina a buscar primeiro o Reino de Deus e sua justiça, colocando as necessidades dos outros como prioridade. Sua vida e seus ensinamentos são o alicerce para a formação de comunidades cristãs autênticas, onde o amor e a partilha são princípios fundamentais.

Assim, a vida em comunidade, à luz dos textos bíblicos e do exemplo de Jesus Cristo, não é apenas um ideal, mas uma prática essencial para os seguidores de Cristo, que buscam viver em unidade, servindo uns aos outros e testemunhando o amor de Deus ao mundo.

Igreja em saída

A expressão “Igreja em saída” é um termo cunhado pelo Papa Francisco na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, a Alegria do Evangelho (Francisco, 2013). Com essa expressão, Francisco desejava redescobrir na experiência de fé a dimensão do Povo de Deus, um povo que caminha de acordo com o projeto de amor do Pai. Por isso, a Igreja precisa compreender que sua missão não é fechar-se em si mesma ou em grupos de elite, mas sim ir ao encontro daqueles que estão perdidos, das imensas multidões sedentas de Jesus Cristo.

Uma “Igreja em saída” é uma Igreja essencialmente missionária, que faz da periferia o seu centro, superando a tentação e a segurança de uma Igreja autorreferencial. Nas periferias estão as fronteiras, os outros, os diferentes e as diferenças a acolher, o que implica aprender a se enriquecer com os diferentes (Brighenti, 2021, p. 174).

O Papa Francisco frequentemente falava sobre a “Igreja em saída” como um conceito central de sua visão para a Igreja Católica. Essa expressão reflete sua chamada para que a Igreja vá ao encontro das pessoas onde elas estão, especialmente os pobres, marginalizados e afastados. Aqui estão alguns pontos principais relacionados à ideia de “Igreja em saída”, conforme expressado pelo Papa Francisco:

- a) O Papa Francisco enfatizava a importância de uma Igreja que esteja próxima das pessoas, que saia de suas estruturas físicas e burocráticas para encontrar e servir aos necessitados. Isso envolve um testemunho de misericórdia e compaixão, seguindo o exemplo de Jesus Cristo. É um convite especial à passagem de uma Igreja autorreferencial (Francisco, 2013, 8), centrada em si mesma, a uma Igreja aberta à alteridade, porque “quem deseja viver com dignidade e em plenitude não tem outro caminho senão reconhecer o outro e buscar o seu bem” (Francisco, 2013, p. 9). Isso se traduz em sair da própria comodidade e ter a coragem de alcan-

çar todas as periferias que precisam da luz do Evangelho (Francisco, 2013, p. 20);

- b) A “Igreja em saída” também se refere à missão evangelizadora da Igreja, que não se limita a esperar que as pessoas venham até ela, mas que proativamente vai ao encontro das pessoas com a mensagem do Evangelho, uma Igreja em “estado permanente de missão” (Francisco, 2013, p. 25). Isso inclui tanto o anúncio explícito da fé quanto o testemunho de uma vida cristã autêntica. Para o Papa Francisco, assumir um estilo missionário é fazer que o Evangelho “chegue realmente a todos, sem exceções nem exclusões” (Francisco, 2013, p. 35), a fim de que se torne mais convincente e radiosa. Porque:

[...] quando a pregação é fiel ao Evangelho, manifesta-se com clareza a centralidade de algumas verdades e fica claro que a pregação moral cristã não é uma ética estoica [...]; não é uma mera filosofia prática, nem um catálogo de pecados e erros (Francisco, 2013, p. 39).

Para o Papa Francisco (2013, p. 121):

[...] todos somos chamados a dar aos outros o testemunho explícito do amor salvífico do Senhor, que, sem olhar nossas imperfeições, nos oferece sua proximidade, sua Palavra, sua força, e dá sentido à nossa vida.

- c) O Papa Francisco destacava a importância de uma Igreja inclusiva, que acolhe a todos sem distinção de origem, raça, condição social ou econômica. Isso implica superar barreiras que possam afastar as pessoas da fé, criando espaços de comunhão e participação para todos os fiéis. Nesse sentido, ele falava de “uma voz que nos revela o centro da missão, que é chegar a todos, buscar a todos, acolher a todos, envolver a todos, sem excluir ninguém” (Francisco, 2024 *apud* Collet, 2024). A respeito disso, ele não deixava dúvidas: “a Igreja não é uma alfândega, mas a casa paterna, onde há lugar para todos com a sua vida fatigosa” (Francisco, 2013, p. 47). Ressaltava que “[...] a Igre-

- ja deve ser lugar da misericórdia gratuita, onde todos possam sentir-se acolhidos, amados, perdoados e animados a viver segundo a vida boa do evangelho” (Francisco, 2013, p. 114);
- d) A “Igreja em saída” também está comprometida com a transformação social e a promoção da justiça. Isso envolve o engajamento ativo na luta contra a pobreza, injustiça, exploração e outras formas de opressão que afetam os mais vulneráveis;
 - e) Para o Papa Francisco, a “Igreja em saída” implica uma constante renovação espiritual e pastoral, buscando sempre formas mais eficazes de responder aos desafios contemporâneos e às necessidades das pessoas. Em Francisco, descortina-se a verdadeira mensagem do Evangelho, que, por ser Evangelho, incomoda, tal qual Jesus incomodou no seu tempo. Nesse sentido, o Papa não hesitava em transformar estruturas eclesiais que tentam, a todo custo, condicionar o dinamismo missionário da Igreja.

Em resumo, a visão de “Igreja em saída” do Papa Francisco enfatiza uma Igreja dinâmica, missionária e solidária, comprometida com o serviço aos outros e com a transformação do mundo à luz do Evangelho de Jesus Cristo. O Pe. Elli destacava a metodologia histórico-evangelizadora de dialogar e escutar o outro, o diferente. Uma práxis humanizadora, que busca reconhecer a dignidade e valor de cada pessoa, promovendo uma autêntica cultura de encontro e inclusão.

Concluindo

O contexto urbano apresenta desafios únicos que exigem uma ação pastoral evangelizadora adaptada. A rápida transição do meio rural para o urbano, ocorrida no norte do Rio Grande do Sul, trouxe consigo novas dinâmicas sociais, culturais e religiosas. A Igreja enfrenta o desafio de compreender e responder às necessidades específicas das pessoas nas cidades, que incluem diversidade cultural, insegurança social, individualismo, a grande influência dos meios de

comunicação e a presença de diversas manifestações religiosas não institucionais. Nesse contexto, o Congresso Teológico de 2011 lembra que somos desafiados a

[...] ser Igrejas que amem a cidade, com toda a sua complexidade, pois fazemos parte dela e é nosso campo maior de missão; nosso desafio é conhecer, entender e atender a cidade em direção a uma pastoral transformadora e libertadora (Congresso Estadual de Teologia, 2011, p. 84).

A evangelização eficaz na cidade requer uma compreensão profunda e contextualizada do ambiente urbano. No dizer de Brighenti (2021, p. 175, grifo do autor), “também na pastoral as boas ideias não caem do céu, elas brotam da realidade. Tal como frisou *Medellín*, todo compromisso pastoral brota de um discernimento da realidade”. Portanto, não basta uma abordagem superficial; é necessário um mergulho nas realidades locais, considerando não apenas aspectos demográficos e físicos, mas também os desafios sociais, econômicos e espirituais que afetam os habitantes urbanos. A cidade é um campo de missão que exige da Igreja uma presença ativa e relevante.

Em tempos de imediatismos, pragmatismos e providencialismos na ação evangelizadora, a eficácia de uma ação capaz de provocar um impacto sobre a realidade depende de uma pastoral pensada, apoiada nas ciências e fazendo processo (Brighenti, 2021, p. 173).

Inspirados pela opção preferencial pelos pobres, os agentes pastorais são chamados para estar ao lado dos mais marginalizados e vulneráveis. Isso não se limita apenas à assistência material, mas também inclui o compromisso com a justiça social, a defesa dos direitos humanos e a promoção da dignidade de cada pessoa. A Igreja deve ser uma luz de esperança e justiça nas periferias urbanas e nos excluídos do meio rural, enfrentando as estruturas que perpetuam a desigualdade (LG⁴ 1; GS⁵ 1, 29, 63).

⁴ *Lumen Gentium*;

⁵ *Gaudium et Spes*.

A vida em comunidade, fundamentada nos ensinamentos de Jesus Cristo e exemplificada nos primeiros cristãos descritos nos Atos dos Apóstolos, é essencial para uma pastoral eficaz. A partilha de vida, a solidariedade e o testemunho de fé são aspectos que não apenas fortalecem a comunidade cristã, mas também a tornam um sinal de esperança e amor no mundo.

A visão da "Igreja em saída", proposta pelo Papa Francisco, desafia a Igreja a superar estruturas autorreferenciais e burocráticas, buscando ativamente os afastados, os pobres e os marginalizados. Isso implica uma transformação do coração pastoral, que não se contenta em esperar, mas que vai ao encontro das pessoas com a mensagem libertadora do Evangelho.

A práxis dialógica e a pastoral urbana são imperativos para uma Igreja que deseja ser autenticamente missionária e relevante nos dias de hoje. A adaptação aos desafios contemporâneos requer não apenas criatividade e estratégia, mas também um compromisso profundo com os valores do Evangelho e uma compreensão amorosa das realidades complexas que envolvem as cidades e as áreas rurais.

O legado de Pe. Elli Benincá nos inspira a uma abordagem inclusiva e compassiva da evangelização urbana, na qual o diálogo intercultural, a solidariedade aos marginalizados e a busca pela justiça social tornam-se não apenas ideais, mas práticas transformadoras. Sua vida e obra ensinam que a práxis dialógica não é um conceito abstrato, mas sim uma atitude pastoral que nos convida a sair de nossos espaços de conforto para nos inserir ativamente nas realidades diversas e muitas vezes desafiadoras das cidades contemporâneas.

Referências

BRIGHENTI, Agenor. *Teologia pastoral: a inteligência reflexa da ação evangelizadora*. Petrópolis: Vozes, 2021.

COLLET, Andressa. Papa pede orações pela Igreja, para abraçar o diálogo e a escuta através do Sínodo. *Vatican News*, 29 set. 2023. Disponível em: <https://>

www.vaticannews.va/pt/papa/news/2023-09/papa-francisco-intencao-oracao-outubro-sinodo-dialogo-escuta-23.html. Acesso em: 16 de junho de 2024.

COMBLIN, José. *Pastoral urbana: o dinamismo na evangelização*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COMPÊNDIO DO VATICANO II. *Constituição Dogmática Lumen Gentium* (LG). 16. ed. Número 1-69. Petrópolis: Vozes, 1983.

COMPÊNDIO VATICANO II. *Constituição Pastoral Gaudium et Spes*. (GS). 16. ed. Número 1-93. Petrópolis: Vozes, 1983.

CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA. 2011, Passo Fundo. *Revista CCI*. Passo Fundo: Itepa Faculdades, n. 101, jun/2011.

DAL MORO, Selina Maria; KALLIL Rosa Locatelli; TEDESCO, João Carlos. *Urbanização, exclusão e resistência: estudos sobre o processo de urbanização da região de Passo Fundo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1998.

DIOCESE DE PASSO FUNDO. *XII Plano Diocesano de Evangelização: diretrizes 1992-1995*. Passo Fundo: [s.n.], 1992.

FRANCISCO. *Exortação apostólica Evangelii Gaudium sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual*. São Paulo: Paulus; Loyola, 2013.

GUIMARÃES, Dom Joaquim Mol. Da assembleia eclesial ao sínodo da sinodalidade. In: AQUINO JÚNIOR, Francisco; DE MORI, Geraldo Luiz (org.). *Igreja em saída sinodal para as periferias*. São Paulo: Editora Paulus, 2022. p. 167-208.

ITEPA FACULDADES. *Relatório de MPP*. Passo Fundo: [s.n.], 1996. p. 15.

ITEPA FACULDADES, *Relatório de MPP*. Passo Fundo: [s.n.], 2000, p. 31.



Benincá e a questão indígena: reconhecimento, escuta e ressignificação de culturas seculares

Elisa Mainardi

Eldon Henrique Mühl

Edison Alencar Casagrande

doi.org/10.5335/9786599725364/cap.9

Introdução

A visão sobre a necessidade de se reconhecer e compreender a sabedoria das culturas indígenas transparece em muitos momentos da vida, da prática pastoral e da prática educativa de Benincá. Foram inúmeras as iniciativas que ele promoveu de buscar conhecer, compreender e reconhecer a importância das culturas dos diferentes grupos indígenas, especialmente da região norte do Rio Grande do Sul e da região oeste de Santa Catarina.

Historicamente, os povos indígenas foram vítimas de massacres, de processos discriminatórios, de exploração e de expropriação de seus territórios. Sob o predomínio de uma lógica colonialista e patrimonialista, tiveram e continuam a

ter ameaçados sua cultura, seus territórios e sua própria existência. Conhecer e compreender esse processo e seus resultados sempre foi uma preocupação de Benincá.

Este texto tem o propósito de expor e esclarecer as principais contribuições de Elli Benincá em sua preocupação com a questão indígena e em sua influência no desenvolvimento de uma práxis dialógica com os Kaingang. Destacamos, de modo especial, sua pedagogia da escuta desses povos e o respeito por suas manifestações culturais e por sua religiosidade como uma contribuição fundamental para o surgimento de uma educação de ressignificação em relação aos indígenas da região, especialmente os Kaingang. Por meio de suas proposições, inúmeras ações foram desenvolvidas nas instituições em que ele atuou, como na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, no Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo e na pastoral diocesana. Destacamos, dentre as diversas iniciativas, o incentivo à investigação da cultura indígena regional e a criação de projetos voltado à formação de educadores indígenas, como o Vãfy, desenvolvido entre 2001 e 2006.

A cultura indígena regional e seus desafios: a visão de Benincá

Benincá sempre manteve sua atenção voltada aos grupos excluídos dos espaços de fala, os que tiveram suas vozes silenciadas e que foram invisibilizados pela sociedade de classes. Convencido da necessidade de uma educação libertadora, manifestava em suas falas, em suas atitudes e em seus escritos, a crença no potencial transformador da educação e da pastoral solidária.

O envolvimento de Benincá com a educação libertadora e a teologia da libertação vem de longa data. Isso ele mesmo revelou em diferentes momentos, ao falar de sua formação e das influências que recebeu (Benincá, 1998, p. 27-37). O envolvimento com a Ação Ca-

tólica e com atividades em periferias urbanas durante a realização do curso de Filosofia e de Teologia, além do contato com educadores como Ernani Maria Fiori, Paulo Freire e outros intelectuais, marcaram profundamente a vida de Benincá. Em 1968, já como professor dos cursos de Filosofia e Pedagogia da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Passo Fundo, acompanhou a II Conferência do Episcopado Latino-Americano, realizado em Medellín. As lições da II Conferência reforçaram seu envolvimento com as propostas de uma educação libertadora, na perspectiva de que todos e todas são “sujeitos do processo de libertação” (Benincá; Mühl, 2010a, p. 191). Acerca de tal movimento, Benincá salienta a preocupação dos bispos com a questão indígena:

[...] diante da marginalização cultural dos indígenas e do analfabetismo que alimenta a ignorância e sustenta a escravidão, os bispos entenderam que a educação necessita se transformar num grande processo libertador (Benincá; Mühl, 2010, p. 191).

Desenvolver uma educação libertadora e promover uma formação teológica orientada para a libertação são dois propósitos assumidos por Benincá em todas as frentes em que atuou. No caso específico da questão indígena, podemos identificar dois momentos importantes de sua atuação: a pesquisa desenvolvida no mestrado realizado na PUC de São Paulo, sob o título “*Conflito religioso e práxis*” (1987); e o projeto de pesquisa “*Cultura e religiosidade popular*”, realizado pelo Instituto de Teologia e Pastoral (Itepa) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF) no período de 1988 a 1994.

Na sua dissertação de mestrado, Benincá dedica-se a esclarecer a situação indígena e de outros grupos subalternos, propondo uma prática educativa voltada à valorização de sua cultura e de seu modo de viver. A constatação é que a concepção predominante sobre os indígenas era preconceituosa, discriminadora e violentadora dos seus direitos.

Dois décadas após a conferência de Medellín, Benincá propõe a criação de um grupo de pesquisa, com a finalidade de realizar um

estudo sobre a formação histórico-cultural de Passo Fundo e região. A proposição inicial era realizar uma coleta de dados acerca das manifestações religiosas entre a população do norte/nordeste do RS, sobretudo, a religiosidade popular mariana, no sentido de compreender o ser humano nas suas manifestações culturais religiosas. Nessa primeira fase da coleta de dados, foram apontados dois indicativos: a necessidade de pesquisar as manifestações religiosas populares a partir do processo histórico-cultural, e a necessidade de investigar as práticas populares de religiosidade, de saúde e de educação. Com o estabelecimento desses dois desafios, foi necessária a ampliação do grupo de pesquisadores, envolvendo, assim, professores do Itepa e da UPF, atuantes em diferentes áreas do conhecimento (Benincá, 1991, p. 14).

A respeito do primeiro indicativo apontado na pesquisa, desenvolveu-se o texto *“Formação histórico-cultural de Passo Fundo”* (1999), um vídeo com as manifestações culturais e religiosas da região, e um projeto de pesquisa sobre a história e a cultura indígena do RS, o que demonstra a mobilização ocorrida acerca da questão indígena.

O projeto de pesquisa *“Cultura e religiosidade popular”* organizou-se realizando investigações em quatro campos de observação: “Práticas religiosas e medicinais dos índios Kaingang nas áreas indígenas da região norte do Rio Grande do Sul”; “Religiosidade e saúde popular na tradição do catolicismo brasileiro”; “Práticas e curas religiosas nas Igrejas Pentecostais”; e “Práticas populares de religiosidade e de saúde nas periferias urbanas” (Benincá, 1991, p. 20-23).

O projeto de investigação envolvendo os indígenas Kaingang volta-se ao esclarecimento da cultura Kaingang, especialmente no campo da saúde e da religiosidade, considerando a intensa atuação das igrejas pentecostais na região norte do Rio Grande do Sul. O diagnóstico da situação percebida pode ser sintetizado pela seguinte passagem dos registros do grupo de pesquisa:

A cultura Kaingang deve ser compreendida na sua íntima relação com o ambiente vivenciado: a mata. Por essa razão, os Kaingang sempre foram fortes e saudáveis, pois possuíam uma arte médica muito desenvolvida no que diz respeito ao uso de chás e ervas naturais. A saúde, na visão-de-mundo Kaingang, constitui-se numa totalidade entre elementos materiais e sobrenaturais. Existe uma profunda relação entre os seres vivos e os seres que já morreram; entre a saúde e a doença; entre vida e morte. Neste quadro referencial de compreensão da existência ganham destaque não apenas os chás e as ervas, mas acima de tudo os ritos utilizados para aplacar (acalmar) as forças naturais ou sobrenaturais que procuram causar o mal (doenças) e, em casos extremos a morte (Benincá, 1991, p. 22).

Como podemos perceber, a cultura indígena continua sendo destruída pelo contato com os brancos colonizadores e pela ação violadora do Estado e das Igrejas. Suas lideranças, seus sacerdotes e médicos (Kuyã) seguem a sina de sua história de perseguição e morte, acusados de bruxaria. Muitos dos saberes e das práticas culturais desaparecem pela ação destruidora dos novos colonizadores e pela imposição da cultura cada vez mais mercantil e liberal. Diante disso, o grande desafio da atualidade é recuperar os valores e os saberes que continuam latentes, restabelecendo as condições para que os indígenas possam retomar seu espaço territorial e cultural, premissa de uma sociedade inclusiva e diversificada.

Passo Fundo e região foi povoada por diferentes grupos indígenas, com destaque para os Coroados, posteriormente denominados Kaingang. Sua presença na região remonta ao período anterior ao processo de colonização. O contato entre colonizadores e indígenas inicia-se, no entanto, a partir de meados do século XVII, intensificando-se a partir de meados do século XIX. O contato inicial com os colonizadores ocorreu de forma mais formal com a chegada dos jesuítas e a formação dos aldeamentos das Reduções.

No século XIX, a política colonialista passa a ser marcada pela ocupação mais intensa dos territórios indígenas e pelo assimilacionismo. As relações com os indígenas começam a ter como principais

objetivos o apoderamento de suas terras e a criação de aldeamentos para concentrá-los em espaços reduzidos, dispondo de sua mão de obra para os estabelecimentos coloniais e, principalmente, para a liberação de espaços de colonização. Esse período também foi marcado pela aproximação maior dos interesses do poder central aos dos colonizadores e dos missionários, o que levou ao aumento crescente do poder local sobre as populações indígenas, no caso da região, sobre os Kaingang. A passagem a seguir sintetiza com propriedade o processo que se instituiu na região:

As mudanças sofridas no comportamento, cultura e modo de viver do grupo Kaingang está vinculado à relação por ele estabelecida, em diferentes momentos, com o jesuíta, o bandeirante, o tropeiro e, mais recentemente, com os agentes do processo de colonização da região: imigrante europeu, Estado e Igreja (Benincá; Dalbosco; Dal Moro; Longhi, 1992, p. 83).

O processo de formação da cultura Kaingang a partir da colonização foi marcado, portanto, pela violência, pela destruição de sua cultura, pela mudança de seus costumes e pela expropriação de seu território. Isso implicou na fragilização dos povos indígenas e na destruição de parte de sua identidade. Considerados bárbaros, indolentes, preguiçosos e poligâmicos, deveriam ser civilizados para se transformarem em indivíduos úteis aos exploradores. Para tanto, os modos de ser, pensar e agir da cultura dos colonizadores eram impostos e considerados exigências justas e necessárias para sua transformação em um povo civilizado.

Os Kaingang, porém, resistiam a tal educação e mantinham seus hábitos e costumes, buscando fugir das influências dos brancos. Sua indolência e fuga dos ambientes de doutrinação não representavam, como pensavam os colonizadores, um ato irresponsável, mas uma atitude de resistência e de valorização da sua história e dos seus antepassados.

Um aspecto importante da história de resistência da cultura indígena Kaingang é sua postura em relação à educação jesuítica e ao

modelo escolar proposto. Como revela a literatura, a resistência dos Kaingang à escola jesuítica foi constante e os resultados de sua formação foram decepcionantes. Além de não se submeterem facilmente ao modelo escolar, rejeitavam a doutrinação e o ensino religioso, preferindo manter seus costumes, considerados pelos dominadores como bárbaros. Não toleravam a agressão e a violência por parte dos instrutores, especialmente em relação às crianças.

Os preconceitos construídos contra os indígenas e sua cultura sempre tiveram a pretensão de sua extinção e a apropriação de suas terras. A cultura da ação civilizatória, que predominou até o final do século XX, sempre teve o intuito de domesticar os indígenas segundo os padrões do colonizador. A Constituição de 1988 representou um pequeno avanço no enfrentamento de tal visão civilizatória, à medida que reconheceu o direito dos indígenas às suas crenças, tradições, costumes e, especialmente, suas línguas. Mesmo assim, as tentativas de destruir ou reduzir seus direitos são constantes sob a tutela de grupos retrógrados e autoritários, que procuram interferir em todas as instâncias do poder para reduzir as conquistas obtidas.

Resistir a essas tentativas e lutar pelo restabelecimento do poder de luta dos indígenas é uma das principais proposições de Benincá em sua visão pastoral e pedagógica. Para tanto, ele entendia que era preciso valorizar a tradição e a cultura indígena; conhecer sua visão de mundo; desenvolver a pesquisa sobre sua constituição histórica como povo; reconhecer e fortalecer sua religiosidade; e desenvolver uma educação e uma escola de viés indígena. Tanto a religiosidade quanto a educação devem assumir o compromisso com o fortalecimento da identidade indígena.

As proposições de Benincá foram sendo fortalecidas, progressivamente, com os avanços de algumas políticas e iniciativas em favor de reconhecimento da cultura indígena e de seus direitos. Para o entendimento desse processo, vamos centrar-nos em alguns momentos que tratam da educação indígena na história recente da educação brasileira.

Iniciativas governamentais na educação indígena

O contexto de formação de Benincá, entre meados dos anos 1960 e o final da década de 1970, é marcado por vários movimentos, que vão das lutas e orientações inspiradas na Ação Católica, ao retrocesso do golpe militar de 1964 e às primeiras iniciativas em prol da redemocratização do país. Denúncias ao autoritarismo, manifestações pela anistia e pela defesa dos direitos humanos, liberdade política e ideológica, são algumas das bandeiras que se fazem presentes em diferentes contextos. Nesse conjunto de manifestações, surgem as denúncias de violência contra os indígenas e da violação dos seus direitos. Temas de reconhecimento das identidades indígenas, de respeito aos seus direitos e de promoção de sua autonomia tornam-se pautas constantes dos movimentos voltados à causa.

Na década de 1980, a luta pela redemocratização intensifica-se, tomando forma os movimentos que exigiam uma nova Constituição. Questões de direitos ampliam-se em todos os níveis, surgindo lutas pela defesa e valorização da cultura e da educação popular. A Constituição de 1988 representou a conquista de inúmeros direitos de todos os cidadãos, incluindo os grupos indígenas. A luta pela terra como um direito, o respeito à cultura e a proposição de construção de uma educação genuinamente indígena apresentam-se como importantes conquistas dos diferentes movimentos envolvidos no processo da construção da nova Constituição.

A década de 1990 foi um período importante no que se refere à educação. Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada por órgãos internacionais, da qual resultaram indicadores “capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (Brasil, 2001, p. 14). Em decorrência dos compromissos assumidos na conferência, o MEC coordenou o desenvolvimento de ações que resultaram em documentos importantes como: Plano De-

cenal de Educação (1993-2003); Parâmetros Curriculares Nacionais (1995 e 1996); e a Lei nº 9.394/1996 LDB, que estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional, assegurando o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem aos povos indígenas. Estabeleceu ainda a “a educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, indicando para tanto a necessidade de elaborar um currículo próprio, com projeto pedagógico diferenciado e material didático, além da formação específica de professores para atender a diversidade dos povos indígenas e da recuperação de suas memórias históricas, reafirmando suas identidades étnicas e valorizando suas línguas e suas ciências.

Em 1991, pelo Decreto Presidencial nº 26/1991, a educação escolar indígena passa ser responsabilidade do Ministério da Educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Nova iniciativa importante foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, que apresenta:

[...] ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. [...] com objetivo de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (Brasil, 1998, p. 6).

Em 1999, é publicado o Parecer nº 14/99, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas, fixando as orientações, definindo e regulamentando mecanismos de funcionamento que promovam uma educação específica, diferenciada e com uma qualidade de formação própria. Das definições apontadas no documento, destaca-se a categorização da “escola indígena” e a exigência de formação específica para os professores indígenas. No que se refere à escola indígena, o documento expressa as especificidades dessas escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, que lhes garantam

autonomia pedagógica. Acerca da formação dos professores indígenas, o parecer ressalta que:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (Brasil, 1999, p. 15).

A partir dos anos 2000, a legislação educacional brasileira passou por muitas transformações, alterando e incorporando inúmeras leis, pareceres, resoluções, portarias e decretos, de modo a ampliar e qualificar a educação brasileira indígena. Destacamos como principal documento a Resolução n. 5/2012, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, reforçando os principais princípios e diretrizes que devem orientar a educação escolar indígena: a igualdade social, a diferença, a especificidade, o bilinguismo, a organização comunitária, a interculturalidade, as línguas e os conhecimentos tradicionais. Outra importante orientação é a preocupação com a formação de professores indígenas como recurso fundamental para a implementação de uma escola efetivamente indígena.

Contexto atual e os desafios de novas lutas

Do processo de construção da Constituição e das diversas legislações, iniciativas e projetos, podemos destacar diversos avanços nas questões indígenas. São lutas e iniciativas que representam não somente o desejo de construir uma escola indígena, mas de ressignificar conceitos, restabelecer princípios e restaurar características que estruturam uma educação voltada ao reconhecimento da cultura indígena e de sua significação no atual contexto social, político e cultural.

No entanto, mesmo com tais avanços, o momento atual tem dificultado a luta e ampliado a resistência de muitos grupos conservadores e retrógrados em relação aos direitos adquiridos pelos indígenas. O conflito em áreas indígenas e a polêmica do marco temporal tem intensificado as manifestações contrárias aos direitos dos povos originários do Brasil. O afastamento de muitos religiosos das questões indígenas decorre das vinculações a conflitos causados pelas novas demarcações e da exigência de desocupação de áreas invadidas. Por isso, muitos grupos indígenas estão sendo abandonados pelas religiões dominantes, ou doutrinados em outra perspectiva religiosa. Os grupos que se mantêm, continuam a orientar os indígenas para que acreditem nos projetos de uma teologia da prosperidade, mas valorizando o sofrimento, a submissão e a passividade diante da ordem instituída pelos brancos e pelo mercado. O substrato de uma formação colonial, autoritária, machista, racista e patriarcal continua a se manter vivo, criando uma situação adequada para a continuidade da exploração dos indígenas.

Benincá realiza um diagnóstico muito apropriado da situação atual dos indígenas Kaingang. Escreve o autor:

Atualmente, apesar de todos os esforços, os Kaingang, além de estarem muito aculturados, encontram-se reduzidos, em pequenas aldeias, nas reservas indígenas. E outros casos, quando expulsos das reservas, migram para lugares insalubres das cidades, acampamentos nas beiras das estradas, vivendo de pequena produção artesanal do auxílio público e de civis. O fato é que o modo como foram alijados do processo de desenvolvimento e o modo como precisam lutar pela sobrevivência transforma-os em cidadãos sem pátria, que não conseguem mais viver em seu habitat natural e nem se integrar na sociedade urbana (Benincá, 2010, p. 213).

O desafio é manter, mesmo nessa condição, o poder de luta e de resistência em um contexto cada vez mais complexo, confuso e conflituoso. Para tanto, é indispensável manter o diálogo e assegurar a palavra aos indígenas, efetivas vítimas da situação criada pelos opressores.

Benincá entende que um aspecto importante para assegurar a luta e o aprofundamento da questão indígena, é a manutenção da investigação inter e transdisciplinar como uma prática que envolva diferentes instituições e pesquisadores de diferentes áreas e especialidades. A prática investigativa de Benincá mostra a importância do desenvolvimento de um conhecimento emancipador e crítico da cultura e da educação indígena, valorizando os saberes originais e os confrontando com outras manifestações culturais vigentes.

Apesar do projeto ter sido finalizado em 1995, o tema continuou sendo uma preocupação de Benincá, constantemente trazido à discussão em suas aulas e atividades de pesquisa, pautando análises sobre o novo contexto e sobre as transformações na legislação, no referencial teórico e nas políticas indigenistas. Deve-se considerar que, a partir da Constituição de 1988, começam a ocorrer importantes transformações acerca dos direitos dos povos indígenas, dentre eles, o direito à educação escolar indígena. O que se pode perceber é que a capacidade de resistência do povo indígena, especialmente dos Kaingang, tem se ampliado como o surgimento de novos momentos e novas conquistas legais.

Especificamente na UPF, o tema da educação indígena retornou como pauta em evidência no ano de 2000, por ocasião da necessidade de promover formação específica, impulsionada pela falta de formação docente para atuar nas escolas indígenas, conforme a exigência das políticas de educação escolar indígena instituídas no final dos anos 1990. Para tanto, por meio de um convênio¹ de cooperação técnica e científica firmado entre a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade de Ijuí (UNIJUÍ), as instituições de ensino assumiram os seguintes compromissos, conforme estabelece o convênio:

¹ Convênio nº 012/2000, firmado entre a Fundação Nacional dos Povos Indígenas, a Universidade de Passo Fundo e a Universidade de Ijuí.

[...] viabilizar e criar programas de formação, treinamento, pesquisa ou experimentação em regime de cooperação mútua; [...] promover em conjunto com organismos governamentais e não-governamentais, programas, projetos e ações de formação de professores indígenas (FUNAI; FUPF; FIDENE, 2000, p. 2).

O resultado mais efetivo foi a elaboração, planejamento e a realização do Projeto Vãfy - Curso Normal Experimental de Formação de Professores Indígenas Bilíngue Kaingang ou Guarani para os anos iniciais do ensino fundamental.

A formação de professores indígenas na UPF: a experiência do Projeto Vãfy

O projeto Vãfy consistiu na realização de um curso de formação de professores indígenas, a nível de ensino médio (magistério), realizado no período de 2001 a 2006, como resultado de uma parceria institucional entre FUNAI, UPF e UNIJUI. O projeto foi desenvolvido em dois núcleos: um, coordenado pela Universidade de Passo Fundo por meio da Faculdade de Educação, na Terra Indígena de Votouro, município de Benjamin Constant do Sul/RS; o outro, coordenado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, na Terra Indígena de Guarita, município de Redentora/RS. Além de atividades em cada uma desses territórios, cada instituição promoveu ações em seus *campi*.

O objetivo geral do curso era formar professores indígenas para atuar na área educacional, com capacidade para aprender com autonomia, construir e selecionar conhecimentos e habilidades que lhes possibilitassem enfrentar situações cotidianas e desafiadoras do fazer pedagógico, desenvolvendo uma educação diferenciada coerente com as necessidades das comunidades indígenas.

Por intermédio desse projeto, a Universidade de Passo Fundo e, especificamente, a então Faculdade de Educação, inseriram-se diretamente em dez áreas indígenas Kaingang, existentes no estado do Rio

Grande do Sul. Pelo projeto, a universidade teve a oportunidade de dialogar sobre os conhecimentos, as aspirações e as conquistas, bem como sobre dificuldades e incertezas educacionais frente à realidade desse povo e ao cenário contemporâneo da sociedade global.

Toda a elaboração do projeto e seu desenvolvimento metodológico contou com a participação permanente das comunidades indígenas, além de outras instituições parceiras, que prezaram pela participação dos indígenas de modo que o curso pudesse representar, de fato, um processo de formação a partir da especificidade cultural, representando essa identidade inclusive na forma de denominar o curso. Vãfy, na língua Kaingang, denomina uma espécie de artesanato construído com taquara, que leva a forma de um balaio. Segundo o povo indígena Kaingang, o processo de construção de um balaio requer dedicação, paciência e perseverança, o que proporciona cada vez mais ao artesão, indígena, a aquisição de novos conhecimentos, conquistas e desafios. De acordo com os Kaingang, pensar na formação do professor indígena é como pensar na construção do Vãfy, pois, ambos são constituídos em uma construção que requer a compreensão de sua importância e necessidade, na vontade de sua realização e na percepção de que isso é um compromisso social e cultural com um povo.

No desenvolvimento do processo, percebeu-se a importância e a necessidade de compreender o universo cultural dos indígenas Kaingang. Por isso, a preocupação do curso foi de considerar a cultura indígena e sua tradição como base da formação dos professores, construindo uma escola indígena que mantivesse a especificidade dessa cultura sem desconsiderar a necessidade do desenvolvimento de uma formação com dimensão de universalidade. A perspectiva é que o curso pudesse contribuir para compreender e valorizar a história dos povos indígenas, evidenciando sua capacidade de reflexão e ação enquanto sujeitos históricos. Para tanto, é preciso compreender a cultura como um processo dinâmico em constante transformação, e os povos indígenas como sociedades que possuem uma trajetória histórica

atravessada por processos coloniais, nos quais suas culturas modificam-se no contato com o colonizador e determinam suas formas de se relacionar com o outro. Cabe ressaltar, porém, que essas “formas” de se relacionar com o outro não se limitam à submissão ou à resistência: os indígenas são seres ativos que ora colaboram com os colonizadores, ora negociam com os não indígenas, ora apropriam-se de práticas ocidentais, ora ressignificam elementos culturais. Historicamente, eles têm atuado como sujeitos conscientes de suas ações, como agentes ativos nos processos vividos.

O curso desenvolvido pela Faculdade de Educação da UPF despontou-se como uma referência para a formação de professores indígenas na região norte do estado do Rio Grande do Sul. Como resultado dessa iniciativa, tivemos uma crescente presença de professores indígenas em escolas de áreas indígenas, muitos efetivos na rede pública de ensino por meio de concurso público, atuando como docentes e gestores, além de dar seguimento aos estudos em cursos de graduação e pós-graduação. Isso representou o convencimento da importância da cultura indígena, de suas formas de vida, de sua cultura e de sua religiosidade. A compreensão que passou a se fazer presente é que os indígenas têm muito a nos ensinar sobre a relação com a natureza, sobre a interação entre povos e sobre culturas e concepções religiosas. De modo específico, trata-se de transformar uma “escola para indígenas” em uma “escola indígena”.

Conclusão

A preocupação de Benincá com a causa indígena foi constante, confirmando-se no final de sua vida, quando propôs a criação de um setor de saúde específico para o atendimento dos indígenas junto ao Hospital São Vicente de Paula e à Universidade da Fronteira Sul, em Passo Fundo. Sua sensibilidade pedagógica e seu respeito pela cultura e a religiosidade indígenas revelam seu espírito humanitário e sua

extraordinária capacidade de compreensão do sentido da existência humana. Benincá chamava todos os seus interlocutores a participarem do processo de formação, convidando cada um a se tornar um participante ativo na construção de conhecimentos recíprocos, na aprendizagem comum entre educadores e educandos, e entre os professores da instituição universitária e os educandos e educadores indígenas. O diálogo e a libertação da palavra de cada uma ou cada um eram exigências da práxis proposta por Benincá.

Ele não dispensava, no entanto, a exigência do estudo e da investigação sobre a cultura indígena e a busca das fontes originárias de sua formação. Sua dedicação na busca de compreensões acerca da natureza e especificidade dos saberes dos grupos subalternos, dos oprimidos, dos injustiçados, dos indígenas, revelam a importância que atribuía à formação de grupos de pesquisa e de círculos de formação. A visão inter, trans e multidisciplinar no trato de questões que envolvem formação, cultura e religiosidade é um rico indicativo para o desenvolvimento de uma ciência crítica e transformadora. A referência constante aos indígenas traduz a importância que ele atribuía aos conhecimentos, às compreensões que surgem do cotidiano e às experiências que nascem do senso comum. Os indígenas apresentam um potencial inesgotável de revelação do poder emancipador, de ressignificação da existência humana e do sentido da natureza, a qual pertencemos. A lição que Benincá nos deixou é que temos muito a aprender com o indígena e sua sabedoria.

Referências

BENINCÁ, Elli (coord.). *Cultura e religiosidade popular: religiosidade & saúde popular*. Passo Fundo: UPF Editora, 1991.

BENINCÁ, Elli. Entrevista com Elli Benincá. [Entrevista concedida a] Telmo Marcon. In: MARCON, Telmo (org.). *Educação e universidade: práxis e emancipação – uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998. p. 27-37.

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

BENINCÁ, Elli (org.). *Cultura e religiosidade popular: cultura & educação popular*. Passo Fundo: Passo Fundo: UPF Editora, 1992.

BENINCÁ, Elli. *Religião, saúde e o popular*. Passo Fundo: Ed. Berthier, 2010.

BENINCÁ, Elli; DALBOSCO, Cláudio Almir; DAL MORO, Selina Maria; LONGHI, Solange Maria. A formação histórico-cultural de Passo Fundo. In: BENINCÁ, Elli (org.). *Cultura e educação popular*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo, 1992. p. 79-96.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: *Presidência da República*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Ministério da Educação*, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Parecer, n. 14/99, de 14 de setembro de 1999. Brasília, DF: *MEC*, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas; FUPF – Fundação Universidade de Passo Fundo; FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul. Termo de cooperação técnica e científica nº 012/2000 entre FUNAI, Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), de 29 de dezembro de 2000. Dispõe sobre o funcionamento da cooperação técnica e científica entre as instituições FUNAI, FIDENE e FUPF. *Brasília, DF*: 4 p., 29 dez. 2000, [s.n.].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Resolução CNE n. 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, DF: *MEC*, 2012.



Sobre os autores

Altair Alberto Fávero

Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Angelo Vitório Cenci

Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Ari Antonio dos Reis

Professor da Itepa Faculdades.

Claudio Almir Dalbosco

Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Daniela De David Araujo

Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Elcio Alcione Cordeiro

Professor na Itepa Faculdades.

Edison Alencar Casagrande

Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Eldon Henrique Mühl

Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Elisa Mainardi

Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Gislene Garcia

Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame.

Ivanir Antonio Rodighero

Professor da Itepa Faculdades.

Jair Carlesso

Professor da Itepa Faculdades.

Neri José Mezadri

Professor da Itepa Faculdades.

Regiano Bregalda

Professor da Itepa Faculdades.

Rodinei Balbinot

Diretor-Geral da Rede Santa Paulina.

Rogério Luiz Zanini

Professor da Itepa Faculdades.

Selina Maria Dal Moro

Professora da Itepa Faculdades.

Telmo Marcon

Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF).

A capa desta obra é ilustrativa da práxis benincaniana voltada à formação dialógica das novas gerações, especialmente, da juventude. Elli Benincá dedicou sua vida à educação, à leitura, à escrita e à meditação, irradiando seu espírito investigativo sobre quem se encontrava à sua volta. Sempre apostou, convictamente, nos grupos de diálogo como forma de enfrentamento crítico e participativo dos conflitos individuais e sociais. Esta coletânea em sua homenagem procura aprofundar, sob diferentes pontos de vista, temas nucleares de sua práxis dialógica.

