

Angela Trombini Scartezini

**EXERCÍCIOS FORMATIVOS DA PRÁXIS BENINCANIANA:
DIÁLOGO E MEMÓRIA EM SALA DE AULA**

Passo Fundo

2023

Angela Trombini Scartezini

EXERCÍCIOS FORMATIVOS DA PRÁXIS
BENINCANIANA: DIÁLOGO E MEMÓRIA
EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Claudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

S287e Scartezini, Angela Trombini
Exercícios formativos da práxis benincaniana [recurso eletrônico] : diálogo e memória em sala de aula / Angela Trombini Scartezini. – 2023.
849 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Professores - Formação. 2. Formação continuada.
3. Memória. 4. Diálogo. 5. Benincá, Elli. I. Dalbosco, Claudio Almir, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

ANGELA TROMBINI SCARTEZINI

Exercícios formativos da Práxis Benincaniana:
diálogo e memória em sala de aula

A banca examinadora abaixo, aprova em 07 de julho de 2023, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Claudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Dr. Eldon Henrique Mühl
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Miguel da Silva Rossetto
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Ângelo Vitorio Cenci
Universidade de Passo Fundo – UPF

Pós-doutoranda Renata Maraschin
Universidade de Passo Fundo – UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio incondicional de meu esposo, Luiz Fernando, bem como a compreensão e paciência dos meus filhos Luiz Manoel e Giovana pelo tempo em que me dediquei ao estudo e qualificação necessários na elaboração de minha pesquisa do Mestrado.

Registro também, a motivação e incentivo que sempre recebi de minha irmã, Dra. Loriane Trombini Frick, para que eu não permanecesse na escola apenas com a Graduação em Pedagogia. Apoio e exemplo de quem nunca se intimidou com o mundo e os seus desafios, de alguém que saiu do interior e hoje trabalha em uma reconhecida Universidade Pública.

Mas, o apoio fundamental para a realização desta dissertação veio da minha participação no Grupo de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Sustentável do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS, sob a coordenação do Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco, no início de ano de 2019. Os estudos do grupo foram extremamente importantes para minha autoformação pessoal e profissional, bem como os estudos sobre a vida, obra e legado pedagógico e cultural de Elli Benincá, que ocorreram em conjunto com o Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação – NUPEFE. Conhecer Benincá através dos depoimentos, dos textos e das obras produzidas por seus familiares, amigos, colegas e alunos foi o diferencial na minha pesquisa.

Agradeço a orientação do Prof. Claudio no processo de construção e desenvolvimento desta dissertação, com o estudo sobre a práxis benincaniana, fazendo-me rever minha formação através do estudo dos exercícios de escuta, diálogo e escrita da memória de aula, retomando a sala de aula como “espaço privilegiado” para o exercício da docência.

O legado do Prof. Pe. Elli [...] precisa ser continuado.
[...]. Há um longo caminho a percorrer e, para poder manter-se nos trilhos da libertação,
o Mestre, agraciou-nos com um método para percorrê-los com segurança – a práxis – e um espírito que se
configura em uma espiritualidade da simplicidade e da libertação.
(Moro, 2022, p. 409)

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar a escuta, o diálogo e a escrita da memória de aula enquanto exercícios formativos da práxis benincaniana e compreender de que forma contribuem na formação de professores e alunos, ressignificando a prática pedagógica escolar contemporânea. A pergunta central é formulada do seguinte modo: “Em que sentido os exercícios formativos de escuta, diálogo e elaboração da memória de aula são fontes transformadoras da prática pedagógica em sala de aula e dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico?” Para dar conta desta, são consultados os textos de Elli Benincá e seu grupo de pesquisa; duas obras elaboradas por estudiosos a partir de sua vida e obra, a própria obra e o legado pedagógico do autor, assim como textos de autores, como Masschelein e Simons, Larrosa, Biesta, Foucault e Dalbosco. Benincá e os demais autores consultados no decorrer desta dissertação trazem a necessidade do estudo dos princípios filosóficos e pedagógicos da antiguidade greco-romana, em especial os textos de filosofia moral e da literatura, apontando para o perigo vinculado ao abandono dos clássicos. Ler Benincá em articulação com os textos clássicos e contemporâneos renova, atualiza e potencializa seu pensamento. Baseada no procedimento metodológico hermenêutico, a pesquisa é de natureza bibliográfica, de caráter qualitativo, elaborada a partir de uma revisão de literatura e organizada em quatro capítulos. O primeiro traz um breve relato da caminhada formativa da autora até o encontro com a obra e o legado de Benincá, apresentando e contextualizando brevemente a arquitetura que compõe sua práxis. Neste capítulo é apresentado, também, a metodologia da pesquisa e o percurso investigativo. O segundo capítulo compreende e contextualiza a escola e o ser humano mediante um diagnóstico escolar contemporâneo. Na sequência, o terceiro capítulo investiga a escuta e o diálogo enquanto pressupostos hermenêuticos clássicos da práxis benincaniana. Por sua vez, o quarto capítulo reflete os exercícios de leitura e escrita das memórias de aula enquanto postura pedagógica formativa e como importante fonte de resistência crítica à excelência administrada no espaço escolar. A práxis benincaniana é caracterizada pela formação e autoformação coletiva e compreende um processo metodológico de observação da prática – registrada e refletida de forma sistemática. A prática do registro, a releitura metódica dos textos, as sistematizações, a apresentação junto aos pares, o reescrever e a dinâmica da pergunta foram elementos estruturantes da práxis benincaniana. Desta forma, reconhecer e partir do senso comum, a fim de ressignificá-lo, é uma tarefa ético-epistemológica do professor/pesquisador comprometido com um projeto de sociedade transformador e inclusivo. Benincá acreditava ser possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e superar os desafios contemporâneos da docência e da autoformação humana. Como resultado principal da pesquisa, tem-se que a análise dos textos selecionados leva à compreensão da mística cultivada por Benincá. Nesta, os exercícios de escuta, diálogo e escrita da memória de aula tornam-se um possível antídoto formativo e pedagógico quando tomados como desaprendizagem do ensino enquanto fazer técnico e burocrático da escola contemporânea.

Palavras-chave: Práxis dialógica. Autoformação. Sala de aula. Leitura. Memória de aula.

ABSTRACT

The research aims to investigate listening, dialogue and writing of class memory as formative exercises of benincaniana praxis and understand how they contribute to the training of teachers and students, resignifying the contemporary school pedagogical practice. The central question is formulated as follows: "In what sense are the formative exercises of listening, dialogue and elaboration of class memory transforming sources of pedagogical practice in the classroom and of the subjects involved in the pedagogical process?" To account for this, the texts of Elli Benincá and his research group are consulted; two works elaborated by scholars from his life and work, the work itself and the pedagogical legacy of the author, as well as texts by authors such as Masschelein and Simons, Larrosa, Biesta, Foucault and Dalbosco. Benincá and the other authors consulted in the course of this dissertation bring the need to study the philosophical and pedagogical principles of Greco-Roman antiquity, especially the texts of moral philosophy and literature, pointing to the danger linked to the abandonment of the classics. Reading Benincá in articulation with classical and contemporary texts renews, updates and enhances your thinking. Based on the hermeneutic methodological procedure, the research is bibliographic in nature, qualitative, elaborated from a literature review and organized in four chapters. The first brings a brief account of the author's formative journey to the encounter with the work and legacy of Benincá, presenting and contextualizing briefly the architecture that composes her praxis. This chapter also presents the research methodology and the investigative path. The second chapter understands and contextualizes the school and the human being through a contemporary school diagnosis. Next, the third chapter investigates listening and dialogue as classic hermeneutical presuppositions of benincaniana praxis. In turn, the fourth chapter reflects the exercises of reading and writing class memories as a formative pedagogical posture and as an important source of critical resistance to the excellence administered in the school space. Benincaniana praxis is characterized by collective formation and self-formation and comprises a methodological process of observation of practice – recorded and reflected in a systematic way. The practice of recording, the methodical rereading of the texts, the systematizations, the presentation with the peers, the rewriting and the dynamics of the question were structuring elements of benincaniana praxis. Thus, recognizing and starting from common sense, in order to re-signify it, is an ethical-epistemological task of the teacher/researcher committed to a project of transformative and inclusive society. Benincá believed it was possible to understand praxis as a permanent need for pedagogical action in the process of formation of educators, configuring itself as a possibility of understanding, assimilating and overcoming the contemporary challenges of teaching and human self-formation. As the main result of the research, the analysis of the selected texts leads to the understanding of the mystique cultivated by Benincá. In this, the exercises of listening, dialogue and writing of the class memory become a possible formative and pedagogical antidote when taken as unlearning of teaching while doing technical and bureaucratic of the contemporary school.

Keywords: Dialogical praxis. Self-training. Classroom. Reading. Class memory.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo investigar la escucha, el diálogo y la escritura de la memoria de clase como ejercicios formativos de la praxis benincaniana y comprender cómo contribuyen a la formación de profesores y estudiantes, resignificando la práctica pedagógica escolar contemporánea. La pregunta central se formula de la siguiente manera: "¿En qué sentido los ejercicios formativos de escucha, diálogo y elaboración de la memoria de clase transforman las fuentes de la práctica pedagógica en el aula y de los sujetos involucrados en el proceso pedagógico?" Para dar cuenta de esto, se consultan los textos de Elli Benincá y su grupo de investigación; dos obras elaboradas por estudiosos de su vida y obra, la obra en sí y el legado pedagógico del autor, así como textos de autores como Masschelein y Simons, Larrosa, Biesta, Foucault y Dalbosco. Benincá y los demás autores consultados en el curso de esta tesis doctoral traen la necesidad de estudiar los principios filosóficos y pedagógicos de la antigüedad grecorromana, especialmente los textos de filosofía moral y literatura, señalando el peligro vinculado al abandono de los clásicos. Leer Benincá en articulación con textos clásicos y contemporáneos renueva, actualiza y mejora tu pensamiento. Basada en el procedimiento metodológico hermenéutico, la investigación es de naturaleza bibliográfica, cualitativa, elaborada a partir de una revisión de la literatura y organizada en cuatro capítulos. El primero trae un breve relato del viaje formativo de la autora hasta el encuentro con la obra y el legado de Benincá, presentando y contextualizando brevemente la arquitectura que compone su praxis. Este capítulo también presenta la metodología de investigación y la ruta de investigación. El segundo capítulo entiende y contextualiza la escuela y el ser humano a través de un diagnóstico escolar contemporáneo. A continuación, el tercer capítulo investiga la escucha y el diálogo como presuposiciones hermenéuticas clásicas de la praxis benincaniana. A su vez, el cuarto capítulo refleja los ejercicios de lectura y escritura de las memorias de clase como postura pedagógica formativa y como fuente importante de resistencia crítica a la excelencia administrada en el espacio escolar. La praxis benincaniana se caracteriza por la formación colectiva y la autoformación y comprende un proceso metodológico de observación de la práctica, registrada y reflejada de manera sistemática. La práctica del registro, la relectura metódica de los textos, las sistematizaciones, la presentación con los pares, la reescritura y la dinámica de la pregunta fueron elementos estructurantes de la praxis benincaniana. Así, reconocer y partir del sentido común, para resignificarlo, es una tarea ético-epistemológica del profesor/investigador comprometido con un proyecto de sociedad transformadora e inclusiva. Benincá creía que era posible entender la praxis como una necesidad permanente de acción pedagógica en el proceso de formación de educadores, configurándose como una posibilidad de comprender, asimilar y superar los desafíos contemporáneos de la enseñanza y la autoformación humana. Como resultado principal de la investigación, el análisis de los textos seleccionados conduce a la comprensión de la mística cultivada por Benincá. En esto, los ejercicios de escucha, diálogo y escritura de la memoria de clase se convierten en un posible antídoto formativo y pedagógico cuando se toman como desaprendizaje de la enseñanza mientras se hace técnica y burocrática de la escuela contemporánea.

Palabras clave: Praxis dialógica. Autoformación. Aula. Lectura. Memoria de clase.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	DIAGNÓSTICO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO.....	21
2.1	A escola.....	24
2.2	O sujeito neoliberal da escola contemporânea.....	28
3	PRESSUPOSTOS HERMENÊUTICOS CLÁSSICOS DA ESCUTA E DO DIÁLOGO.....	41
3.1	O exercício da escuta.....	48
3.2	A pergunta como fonte do diálogo.....	55
3.3	A incapacidade para o diálogo.....	64
4	EXERCÍCIOS FORMATIVOS DA PRÁXIS BENINCANIANA EM SALA DE AULA.....	73
4.1	Leitura e escrita como exercício de si na constituição do sujeito pesquisador..	77
4.2	A formação como autorreflexão: a elaboração das memórias de aula como autoexame permanente de si.....	86
4.3	A Práxis Benincaniana como possibilidade de transformação das práticas pedagógicas escolares.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	112

1 INTRODUÇÃO

A dedicação aos estudos que cultivei ao longo de minha trajetória formativa está enraizada na história de meus pais, que, como agricultores, enfrentaram desafios consideráveis. Descendentes de famílias numerosas, eles tiveram acesso limitado à educação, frequentando a escola apenas até a 4ª série, pois era a única possibilidade durante os anos de 1950/1960. Meu pai precisava trabalhar para ajudar sua família a pagar as terras que adquiriram no interior do município de Não-Me-Toque, RS; e minha mãe tinha que ajudar a cuidar da casa e dos irmãos menores, preparar o alimento e organizar a casa para seus pais trabalharem na lavoura. O maior aprendizado que eles tiveram ocorreu ao longo da vida e, no momento de oportunizar estudos aos seus quatro filhos, não mediram esforços.

Minha caminhada¹ educativa teve início na escola municipal da comunidade do interior onde minha família residia. Cursei a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental na escola municipal Castro Alves, localidade de Posse São Miguel; os anos finais do ensino fundamental na escola particular São José (com bolsa de estudos concedida pelas Irmãs); já o 2º grau no Instituto Solano, ambas em Não-Me-Toque. Após meu casamento em 1996 e a mudança para a cidade de Tapera, tomei a decisão de me matricular no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada. Recém-formada, prestei concurso público na rede estadual de ensino, tendo sido aprovada para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental. Comecei com 20 horas semanais a partir de 23 de janeiro de 2002, na Escola Estadual de Ensino Médio 8 de Maio, assumindo uma turma de 2ª série. Mais tarde, fui designada para o 1º ano do ensino fundamental. Permaneci nessa instituição até o início do ano de 2011, quando fui transferida para o Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada, continuando a lecionar na mesma etapa de ensino.

Considero-me uma filha da “escola pública”, uma vez que a maior parte da minha formação ocorreu no âmbito do setor público. Ao longo dos anos, também adquiri conhecimento por meio de minha autoformação com a prática pedagógica exercida na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul desde 2002. Além disso, busquei aprimorar-me continuamente ao realizar minha graduação em Pedagogia (2019) e minha pós-graduação em Supervisão Escolar (2020), ambas pela Uninter, na modalidade educação a distância (EaD). A

¹ Quando falo em caminhada, refiro-me ao fato de que precisávamos, meus irmãos, primos vizinhos e eu, percorrer 1,5 km a pé até a comunidade mais próxima, onde o transporte municipal estava disponível para nos levar às escolas da cidade. Fazíamos uma caminhada de manhã bem cedo e outra na volta da escola ao meio-dia. Quando chovia ou era muito frio, recebíamos carona do tio ou meu pai nos levava em seu Corcel ou, posteriormente, em sua Camioneta até a vila. Eram verdadeiras aventuras diárias que enfrentávamos ao ir para a escola.

opção pela EaD teve o intuito de conciliar a família, os filhos, o trabalho escolar e a qualificação profissional. Contudo, não foi suficiente para exercitar a docência no contexto contemporâneo, que é profundamente exigente. Procurei disciplinar-me desde o início da graduação com os estudos e as leituras. O foco sempre foi rever minha prática e qualificar meu trabalho com os alunos. Também atuei por dois anos com as disciplinas de Didática no Curso Normal (com mais 20 horas semanais). Em 2019, fui desafiada a integrar a Equipe Diretiva do Instituto Imaculada e assumir a Supervisão Escolar dos ensinos fundamental, médio e do curso normal, atuando com 40 horas.

A busca pelo conhecimento ao longo de minha vida pessoal e profissional se tornou um “caminho que se faz caminhando”, como expressou o poeta espanhol Antônio Machado (1875-1939). Durante os últimos 20 anos, meu caminho foi trilhado entre as escolas pública e privada, com diferentes práticas educativas. Essa trajetória formativa, que se constituiu tanto como aluna como educadora/supervisora, evoluiu desde um contexto pedagógico tradicional, típico das décadas de 1980/1990, até o currículo contemporâneo, focado no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o século XXI. Minha caminhada transita de uma época feliz e promissora de avanços educativos para um tempo de obscurantismo, com perda de direitos profissionais e desconstruções de conquistas históricas, que coloca o *homeschooling*, a escola cívico-militar e a tecnologia como soluções e focos de investimentos perante grande parte dos problemas educacionais contemporâneos. Hoje vivemos tempos marcados pela pressa, pela dispersão e pela superficialidade das relações. Encontramo-nos numa época caracterizada pela ausência de escuta, o que justifica a necessidade de descortinarmos às novas gerações uma práxis pedagógica que tenha como uma das suas referências a capacidade de escutar.

Todas essas mudanças sociais enfrentadas no campo educativo me instigam a realizar novos estudos e leituras, assim como a rever conceitos, teorias pedagógicas, experiências vividas e praticadas em diferentes espaços ao longo dos anos, a fim de romper com o senso comum pedagógico. As mudanças metodológicas e epistemológicas decorrentes desse percurso exigem do professor/pesquisador um diálogo reflexivo ancorado em referenciais clássicos consistentes no processo de análise da prática pedagógica e da própria autoformação profissional.

Em 2019, ao ingressar no Grupo de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Sustentável, da linha de pesquisa Fundamentos da Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo (UPF), fui desafiada a ampliar as bases conceituais

da minha trajetória acadêmica, a fim de ressignificar minha prática enquanto educadora atuante na escola pública. Para isso, o ingresso no curso de mestrado em Educação proporcionou-me o aprofundamento teórico e o encontro com os estudos propostos pelo programa em torno da vida, da obra e do legado cultural e pedagógico de Elli Benincá (1936-2020).

Nascido em Severiano de Almeida, RS, no dia 20 de julho de 1936, Benincá iniciou seus estudos primários na escola Cristo Rei no ano de 1942 em sua terra natal. Em 1953, ingressou no Seminário Nossa Senhora de Fátima, em Erechim, RS. Em 1959, iniciou seus estudos no curso de Filosofia em Viamão, RS, graduando-se no bacharelado em 1961 e licenciando-se em 1963. Em 1965, graduou-se em Teologia. Iniciou sua trajetória como docente e pesquisador em 1966, quando foi convidado a lecionar nos cursos de Filosofia e Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Passo Fundo, então vinculada ao Consórcio Universitário Católico. Ele colaborou intensamente na criação da UPF, tornando-se chefe do Departamento de Filosofia. Em 1970, assumiu a direção do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da recém-criada UPF. Em 1974, assumiu a direção da Faculdade de Educação dessa universidade. Durante esse período teve significativa participação nos Conselhos Superiores da Universidade e realizou diversos cursos de pós-graduação.

Mais tarde, nos anos 1986/1987, Benincá realizou o curso de mestrado em Ciências da Religião na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apresentando sua dissertação intitulada *Conflito religioso e práxis: a ação política dos acampados de Encruzilhada Natalino* (1987); em 2003, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o título de doutor com a defesa de tese sob o título *Senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Foi membro fundador e diretor do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (Itepa). Recebeu inúmeras homenagens em forma de publicações, prêmios e menções, além de publicar diversos trabalhos nas áreas de educação, filosofia, teologia, pastoral e ciências da religião. Aposentou-se na UPF aos 69 anos. Pouco tempo depois, foi diagnosticado com Parkinson, e passou a residir na casa de sua irmã, onde foi acompanhado com atenção e carinho, apoiado na fragilidade causada pela doença. Faleceu em 07 de fevereiro de 2020, aos 83 anos.

Nesse processo, procuro revisitar meu “caminho formativo” (o senso comum) à luz das provocações da práxis benincaniana que conheci através das leituras das obras produzidas por Elli Benincá e sua equipe de pesquisa, “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, bem como os textos produzidos por seus colegas, amigos e alunos sobre suas contribuições na formação de educadores-pesquisadores. Seu legado pedagógico passou a ser tema de encontros e discussões do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe) da UPF nos anos de 2021/2022 e tema de um Seminário na modalidade *on-line*, ofertado como curso de extensão,

intitulado “Os clássicos contemporâneos e a educação”. Ouvir os relatos de amigos, familiares, alunos e colegas de Benincá nos leva a compreensões para além dos textos escritos e publicados, de forma a rever e analisar a própria trajetória formativa com outra perspectiva.

Benincá é descrito por seus amigos de longa convivência como um homem recatado, tranquilo, gentil, ouvinte atento e falante ponderado nas suas interlocuções. Justamente nesta serenidade é que residia sua autoridade pedagógica, seu poder de persuasão e sua força de revolucionário humanista. O elemento decisivo na construção de seu *éthos* foi o método de trabalho pautado no estudo e na discussão nos diferentes grupos de pesquisa que atuou e coordenou. Essa metodologia configurou a sua ação para além do mundo acadêmico. Contudo, foi na educação que ele encontrou o melhor campo para pôr em prática seus princípios, sem nunca perder de vista que a ação acadêmica tem seu fim último na promoção da justiça social. Muitos professores ensinam uma disciplina intelectual, uma técnica ou um ofício. Porém, poucos professores desfrutam do acréscimo de autoridade de um mestre, o qual não advém de um saber ou capacidade, mas se constrói a partir de seu valor como homem e de suas lições de humanidade. A relação entre discípulo e mestre é um privilégio singular. O mestre não só revela o sentido da vida, como também orienta o discípulo na constituição dos valores humanos fundamentais.

Tonello (2022, p. 375-376) apresenta Benincá da seguinte maneira:

Elli deu o melhor de seus anos, de suas forças e de seus talentos aos seminaristas. Gastou dias, as madrugadas e o tempo no serviço humilde e paciente da sua formação humana, espiritual e acadêmica. Como um artesão ia polindo as “pedras”, com firmeza, mas sem perder a ternura... A todos escutava, orientava e provocava. [...]. Ensinava pela vida e pela vivência. [...].

As suas funções eram assumidas com paixão e com a esperança de quem semeia. Preocupava-se com a biblioteca, com a qualificação dos professores e com o todo. [...]. A melhor contribuição foi, sem dúvida, metodológica. Como um fiel discípulo das águias, formava discípulos e deixava-os voar com as próprias asas. Ao seu lado, todos cresciam. Era bom demais!

Na verdade, Benincá não foi apenas um professor. Ele foi um MESTRE. [...] sempre à frente, chamando, provocando, desafiando... Um companheiro, sempre ao lado, garantindo o rumo e o horizonte maior... Também caminhava atrás, atento às fraquezas. Se alguém tropeçava, ele dava a mão. E o caminho prosseguia.

Na verdade, todos podíamos sempre ler, na pessoa do Pe. Elli, as mais belas páginas do Evangelho, testemunhado, vivido e proposto por ele. Modelo exemplar de homem, de cidadão, de cristão e de sacerdote. Valeu!

Elli Benincá tornou-se um mestre através da responsabilidade material, intelectual e espiritual assumida consigo mesmo e para com os outros. Sua sabedoria se revelava no conhecimento incorporado pela vivência. “Era um pedagogo de muitos saberes” (Tonello, 2022, p. 375). Ele ensinava com uma autoridade que era fruto de seu testemunho, da sua

qualificação intelectual e de seu senso pedagógico. Seu “modo de ser e de agir dava cobertura às suas palavras” (Tonello, 2022, p. 373). Por sua vez, Fávero (2022) descreve Benincá como um mestre que educava pelo exemplo, uma vez que sabia como ninguém cativar pela simplicidade, pela capacidade de escuta, pelo envolvimento de todos nas reflexões produzidas em cada aula, pelo diálogo vivo e provocativo.

A convivência humana familiar e a experiência estética adquirida junto à natureza desenvolveram em Benincá uma abertura de coração própria à generosidade humana. A quem precisasse ele sempre estava pronto para oferecer um aconselhamento, um livro, um encaminhamento concreto, uma oportunidade de estudo, um convite para conviver com outros grupos ou conhecer novos espaços. Também, sempre buscava “auxiliar os outros a pensarem sobre suas vidas e a escolherem caminhos menos tortuosos” (Dalbosco; Araújo, 2022, p. 139). Ele não produziu apenas saudades nas pessoas que o conheceram e conviveram com ele. A sua trajetória de mestre foi um processo que não se encerrou ao final de sua vida. Sua presença continua na vida de todos que desfrutaram de seu convívio, sentimentos, palavras e olhares.

Benincá encarnou uma pedagogia do humano, pois “sabia como poucos reconhecer a dignidade, compreender as fragilidades e valorizar as potencialidades de cada pessoa, sem pré-julgamento” (Balbinot, 2022, p. 90). Por meio de seus escritos e de suas obras, sua presença e seu legado continuam inspirando educadores, educandos e todos aqueles que veem na educação a esperança de um mundo melhor. Além de seu conhecimento, sua paciência pedagógica e sua capacidade humana em escutar e dialogar, ele se destacava pela sabedoria que revelava no conhecimento incorporado pela vivência. Ele exercitava sua práxis “em diferentes contextos de formação, promovendo reflexões e debates, desafiando professores e alunos a enxergarem o mundo com outros olhos, a perceberem as dificuldades da vida e a transformarem a realidade a partir do coletivo e da cooperação humana” (Rocha, 2022, p. 377).

Elli Benincá era um jovem idealista, com invejável capacidade e sabedoria. Soube fazer, ver, julgar e agir, desempenhando seu papel e levando adiante a sua missão. Soube ajudar a construir uma história um pouco melhor para todos. Ele era descrito como um agente de transformação: fermento e condutor. Ele era sempre o mesmo em todas as circunstâncias, fosse celebrando a missa, ouvindo a confissão, na sala de aula com a barra de giz na mão, batizando ou defendendo seus pontos de vista.

As palavras de Bianchetti (2022, p.12-13), discípulo e amigo por privilegiados 45 anos, revelam a “presença” de Benincá em cada atividade realizada hoje referente à sua vida e à sua obra:

[...] já se vão mais de dois anos do falecimento do Elli. No entanto, ao nos reportarmos a ele, a impressão é de que o tempo não passou. É como se o *Chronos* marcasse um dia no calendário, mas *Kayrós* e *Aion* se rebelassem garantindo que a cada encontro desse seminário e de outras atividades relacionadas ao patrimônio, à herança pessoal, pedagógica, pastoral do Elli se transformassem em um reencontro com ele. Eu continuo sentindo a presença indelével dele. Elli presente!

A ressignificação pedagógica proposta a partir da práxis benincaniana vem da necessidade de refletir sobre o processo de reconstrução das experiências e compreensões acerca do que acontece no cotidiano do senso comum, fazendo uso de observação, leitura, escrita e análise das práticas pedagógicas na forma de memórias de aula, discutidas e problematizadas no coletivo dos grupos de estudo. Com uma longa experiência formativa, tanto prática como teórica, Benincá contribuiu na formação de muitas gerações de estudantes e agentes sociais e pastorais que atuam vivamente nas instituições formais de ensino, principalmente em escolas públicas e privadas. A singularidade da práxis benincaniana atraiu para si a companhia de inúmeros professores e alunos, visto que repousa na ênfase dada ao trabalho de grupo baseado no diálogo como princípio pedagógico. Benincá não criou suas ideias educativas do nada. Elas são resultado de um duplo movimento, profundamente interligado entre si, do estudo minucioso e contínuo da clássica tradição ocidental, cultural e educativa, bem como da inserção concreta e cotidiana no mundo sociocultural de seu tempo, dialogando com sua conflituosa diversidade educacional.

Benincá (2010) entendia que a educação implica compromisso ético e humanizador com educandos (alunos) e educadores (professores), contribuindo para o desenvolvimento da conscientização, o que possibilita a formação crítica e promove a transformação sociocultural do contexto em que vivem. Ele definia a educação como uma ação cognitiva, ética e política, que deve incentivar a participação efetiva dos indivíduos na construção de seus projetos de vida, de acordo com princípios que visem o bem comum a fim de que as pessoas se tornem solidárias, justas e humanas. Nesse sentido, sua concepção de educação se define como práxis, uma vez que reflete a própria prática, transformando-se em práxis, ou seja, em ação e reflexão como processo constitutivo da condição humana e social. O grupo de pesquisa de Benincá conquistou em sua trajetória a prática docente como elemento sobre o qual incidem o estudo, a reflexão e as novas práticas como base na qual se dão a formação, a investigação e a produção de conhecimentos.

De acordo com Benincá (2010), a pedagogia é uma ciência da práxis para a práxis; por isso, não deve ser um exercício abstrato ou uma reflexão descolada da vida prática cotidiana.

Ela precisa ser, sim, o exercício de esclarecimento da experiência vivenciada e a busca permanente da superação das limitações impostas pela própria circunstância vivida. Essa prática necessita de confrontos teóricos capazes de produzir sínteses recriadoras e superação dos elementos que mostraram seus limites quando submetidos à crítica. Em uma realidade que se altera e se complexifica continuamente, pensar e agir a partir dessa diversidade e do seu movimento tornam a pesquisa um princípio que educa e um instrumento de redimensionamento do trabalho pedagógico.

O método da práxis benincaniana, caracterizado por formação e autoformação coletiva, compreende um processo metodológico de observação da prática – registrada e refletida de forma sistemática nas memórias de aula. Assim, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um recurso ético-epistemológico de formação, pois, na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também se transformam. A prática do registro, a releitura metódica dos textos, as sistematizações, a apresentação junto aos pares, o reescrever e a dinâmica da pergunta foram elementos estruturantes da práxis benincaniana.

A escuta e a escrita da memória de aula, como instrumentos de pesquisa e de ressignificação pedagógica, têm papel fundamental na formação de pesquisadores, uma vez que evidenciam e potencializam a necessária relação entre formar e formar-se; pesquisar e pesquisar-se; construir, desconstruir e reconstruir novamente o seu processo formativo. Educador e educando precisam aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas, amparados em consistentes referenciais.

O processo de investigação deve situar-se num paradigma qualitativo, considerando a dialética professor/pesquisador entre seus aspectos teóricos e subjetivos no cotidiano escolar. Assim, o professor poderá analisar e ressignificar a relação entre teoria e prática nos atos de construir, desconstruir e reconstruir, por meio da ação reflexiva, o seu processo formativo. Por meio dessa ação, Benincá (2002) acreditava ser possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência. A práxis só é possível quando parte da prática pedagógica, a fim de questionar, refletir, repensar e projetar um novo método de agir. Exige a relação entre método, prática e teoria, pois é reflexão na ação e sobre a ação.

A prática vivida pelo professor e pelo aluno sempre foi o ponto de partida de toda a investigação educativa de Benincá. Refletindo sobre a ação concreta, ele encontrava a possibilidade para ressignificar a prática pedagógica como um exercício de transformação das

práticas tradicionais de acomodação e alienação em práticas inovadoras pelo restabelecimento de dimensões críticas e revolucionárias. Tal ressignificação fundamenta-se numa compreensão hermenêutico-dialética do processo de constituição da realidade social e do próprio conhecimento. Por meio do exercício hermenêutico de memorização e de reconstrução, a educação pode produzir efetivas transformações nos planos práticos e teóricos das pessoas.

Era por meio do processo de ressignificação na educação que Benincá acreditava ajudar na construção de uma nova ordem social, econômica e política no mundo e, assim, contribuir para a solução mediada dos conflitos e das contradições. As diferenças e as contradições de nossos modos de vida, de nossas percepções e de nossas ideologias servem para promover o diálogo, o respeito às diferenças e a solidariedade, e não para discriminar e destruir.

Reconhecer e partir do senso comum para ressignificá-lo é uma tarefa ético-epistemológica do professor/pesquisador comprometido com um projeto de sociedade transformador e inclusivo. O conhecimento do senso comum só poderá colocar-se em sintonia com o conhecimento científico se for contextualizado e colocado como paradigma problematizador de uma investigação científica. Do contrário, não ultrapassará os limítrofes de um discurso de opinião, cientificamente vago e pedagogicamente insuficiente para dar conta da complexidade de um responsável e amplo processo formativo. A autoformação pedagógica do professor/pesquisador, construída coerentemente entre seus estudos e sua prática, não pode se limitar apenas ao domínio do conhecimento, necessita também da reflexão ética sobre o uso dos conhecimentos em sua prática pedagógica. A pesquisa que tem por objetivo a ação pedagógica do professor envolve as dimensões da produção do conhecimento pedagógico e da formação do professor no sentido de que ele seja capaz de fazer da sua prática uma práxis pedagógica.

Benincá sempre dizia que a Juventude Operária Católica (JOC) deu-lhe uma mística e um método. Ele não renunciava ao método ver-julgar-agir. As experiências pastorais utilizavam a metodologia proposta pela JOC e constituíram-se em pilares da sua formação e da sua vida. Essa metodologia que tem na observação dos fatos (ver) o seu ponto de partida, tornou-se decisiva para a condução das atividades docentes na universidade, nas assessorias aos grupos de estudo e nas organizações populares. A Ação Católica trabalhava com a formação *na e a partir* da prática social como método indutivo e reflexivo. Na década de 1970, a superação do confronto metodológico era muito difícil, uma vez que as fontes geradoras de conflito eram as concepções de mundo.

Para Benincá (2010), o método ver-julgar-agir foi eleito como tema de referência para a reflexão sobre o planejamento participativo, para introduzir os fundamentos considerados

essenciais à participação. Dessa forma, o núcleo epistemológico passa a ser a ação continuada capaz de se constituir em processo pedagógico. A ação parte do professor em relação ao aluno ou ao contexto escolar, porém não termina ali o seu polo oposto, como sujeito-objeto, pois a mesma ação observada, sistematizada na escrita da memória de aula e refletida no grupo, retorna ao professor, que também se transforma no ato de transformar. Assim, a ação pedagógica, como relação, passa a ser o núcleo epistemológico da ciência pedagógica da participação.

Diante da breve contextualização apresentada sobre a vida e o legado de Elli Benincá, procuro investigar sobre o seguinte problema de pesquisa: em que sentido os exercícios formativos de escuta, diálogo e elaboração da memória de aula são fontes transformadoras da prática pedagógica em sala de aula e dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico? Tal problema deixa-se desdobrar nas seguintes questões: Quais são os obstáculos à escuta, ao diálogo e à elaboração da memória? Que contribuições formativas do professor são indispensáveis para romper tais obstáculos? Que ideia de formação humana está subjacente a esta problemática de pesquisa?

O objetivo desta dissertação é investigar com mais ênfase os exercícios da escuta, do diálogo e a prática da escrita da memória de aula enquanto exercícios formativos da práxis benincaniana. Neste sentido, a sala de aula ainda é o espaço privilegiado para o diálogo e a formação pela prática do registro para a elaboração das memórias de aula, enquanto exercício autorreflexivo. O cultivo de si mesmo, por meio de diferentes exercícios formativos, visa o trabalho ético e cuidadoso da soberba humana inflamada que empurra o sujeito para os braços do empreendedorismo individualista (Dalbosco, 2020). Como *locus* do cultivo intenso de si mesmo, a sala de aula pode preparar, no sentido da tradição da *instructio*, o sujeito educacional (tanto professor como aluno) para formas mais dialógicas e solidárias de vida.

A pesquisa teórica proposta nesta dissertação é de natureza bibliográfica, de caráter qualitativo e construída a partir da revisão de literatura, baseada no procedimento metodológico hermenêutico. São consultados os textos de Benincá e seu Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade de Passo Fundo; as duas obras que tratam da vida, obra e legado pedagógico de Benincá²; entre outros autores contemporâneos e clássicos como Masschelein e Simons, Larrosa, Biesta, Foucault e Dalbosco. Benincá e os demais autores consultados no decorrer da

² As obras *Formação de Educadores-Pesquisadores: contribuições de Elli Benincá* (Mühl; Marcon, 2022) e *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização* (Dal Moro; Rodiguero, 2022) ambas publicadas pela UPF Editora, dedicadas a Elli Benincá, reúnem artigos acadêmicos e depoimentos que relatam experiências, aprendizagens, processos formativos e reflexões acerca do legado filosófico, pedagógico e teológico desse educador, cuja trajetória intelectual se entrelaça com a vida de muitas pessoas e instituições.

dissertação retomam a necessidade de estudo dos princípios filosóficos e pedagógicos da antiguidade greco-romana, em especial os textos de filosofia moral e da literatura, apontando para o perigo vinculado ao abandono dos clássicos. Ler Benincá em articulação com os textos clássicos e contemporâneos renova, atualiza e potencializa seu pensamento. Tomado como clássico, seu legado pedagógico continua a influenciar significativamente a educação regional e brasileira.

Conforme Dalbosco (2021), a relação interpretativa que se estabelece entre o investigador e o texto investigado leva o pesquisador a entregar-se ao texto, escutando o que ele tem a dizer, deixando-se impregnar pelo processo de estranhamento que ele causa. Orientando-se pela escuta dos textos, o autor afirma que o pesquisador sente a necessidade de colocar questões ao texto, fazendo-o respondê-las. Para ele, a leitura interpretativa exige um amplo esforço intelectual do autor da pesquisa em relacionar a compreensão construída dos textos clássicos com o problema investigado. Nesse sentido, o texto clássico desconcerta o leitor pesquisador, desacomodando-o e provocando nele um profundo processo de estranhamento em relação às suas próprias certezas iniciais. Com a postura de *desleitura*³, o investigador se reporta à tradição clássica para compreender a atualidade e a si mesmo, enquanto sujeito que interroga a atualidade.

O processo hermenêutico encontra na figura de Sócrates e em sua postura maiêutica o modelo por excelência do caminho pela busca da verdade. A maiêutica socrática provoca perguntas a respeito dos sentidos não acessíveis à lógica conceitual filosófica e permite-nos ampliar esse mesmo olhar para o processo de educação do ser humano. Além da pergunta sinceramente interessada na compreensão do outro, é preciso aprender a ouvir suas respostas sem logo enquadrá-las e julgá-las segundo os próprios critérios de verdade. “A pergunta adequada é mais importante e difícil do que a resposta certa” (Flickinger, 2010, p. 36). Segundo Gadamer (2000), o sentido primordial da hermenêutica como arte de interpretação consiste em saber o quanto fica de não dito quando se diz algo. Pois o não dito aponta para um espaço de sentido que a interpretação do dito só pode alcançar quando aceita sua provocação. A ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica produção de uma autocrítica que só pode ocorrer no espaço dialógico, o que exige exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com as possibilidades de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva.

³ De acordo com Dalbosco (2021), Harold Bloom, em sua obra *A anatomia da influência: literatura como modo de vida*, de 1993, desenvolve a ideia de que o leitor se vê duplamente influenciado pela “angústia da influência” e pela “*desleitura*”.

Esse caminho metodológico parece coerente com a forma de Foucault pensar a relação com o conhecimento. Segundo ele, o saber se constitui no desafio de pensar diferente do que já se sabe, rompendo as barreiras da objetivação, identificando no sujeito as capacidades de problematizar, diagnosticar a atualidade e romper as evidências e universalidades dogmáticas que se comportam com forças sociais de subjetivação. Enquanto a razão moderna privilegia e valoriza só o que vê, a hermenêutica quer alcançar pela interpretação aquilo que fica oculto ao olhar objetivante. Ela se interessa pelas realidades não objetiváveis, tendo no diálogo seu método e no ouvido seu sentido mediatizador (Goergen, 2010, p. 12).

Em conformidade com John Dewey (1859-1952), todo ensino precisa ser formativo, o que exige, antes de tudo, um trabalho de si sobre si mesmo, tanto de quem educa quanto de quem é educado. O professor coloca-se na situação de aluno, e o aluno almeja a condição de professor.

“Escrever é ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do mundo” (Foucault, 2017, p. 152). Nesse sentido, pode-se afirmar que a leitura e a escrita como formas de exercício de si, descritas por Foucault, são formas de resistência diante da burocratização em que o sistema escolar se encontra, especialmente o público, no qual a precarização e a desvalorização do professor são entraves para a qualidade do trabalho educativo. Masschelein e Simons (2018) descrevem com precisão a tentativa de domar e transformar a relação amorosa do professor numa relação de obediência passiva.

Com uma postura hermenêutica, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro deles a introdução. Dessa forma, pensar os exercícios formativos de diálogo e escrita da memória de aula, enquanto exercícios estruturantes da práxis benincaniana, requer compreender e contextualizar a escola e o ser humano com um diagnóstico escolar contemporâneo, apresentado no segundo capítulo. A investigação parte do contexto de estudo do Grupo de Pesquisa de Benincá da UPF, a fim de relacioná-lo com o contexto atual. A transformação gerencial da escola em espaço produtivo provoca o desaparecimento do papel formativo da prática pedagógica escolar em sala de aula e da própria escola no sentido mais amplo, provocando a incapacidade dialógica entre os atores do processo educativo. Sendo assim, é preciso dar a devida atenção para o sentido formativo do silêncio como uma referência normativa ao fazer um diagnóstico crítico de época: uma vez que nos encontramos cada vez mais dominados pela técnica e pelos dispositivos digitais potencializados enormemente pela internet, através dos quais somos sufocados pelo acúmulo gigantesco de informações, tornamos cada vez mais incapazes de ouvir.

O terceiro capítulo investiga os pressupostos hermenêuticos clássicos da escuta e do diálogo enquanto exercícios da práxis benincaniana. Para isso, investigo o exercício de escuta e, na sequência, exploro a pergunta na noção do diálogo. Recorro às pistas oferecidas por Michel Foucault em *A hermenêutica do sujeito* (2010), vinculado às ideias de *áskesis*, *instructio* e *libertas*. Contudo, se a responsabilidade da escuta recai inicialmente para o aluno (discípulo), ela só é feita e só pode acontecer se o próprio professor (mestre) assumir a responsabilidade de condução espiritual de seu aluno, deixando-se orientar ele próprio pela exigência ético-formativa posta pela *parresia*. Ou seja, sem a responsabilidade formativa do mestre, a escuta silenciosa ativa do discípulo não acontece. Então, parto do pressuposto de que não se ensina ninguém a dialogar. O diálogo precisa ser cultivado, para que, através dele, o sujeito seja conduzido à prática reflexiva. Sem o diálogo e o cuidado de si não há exame de consciência e não há abertura para romper com os próprios preconceitos do senso comum. Os exercícios formativos da escuta, do diálogo e da meditação são fundamentais na formação como exercícios de liberdade no atual contexto neoliberal, autoritário e negacionista. O diagnóstico contemporâneo traçado no capítulo anterior indica o contexto social neoliberal, o paradigma da aprendizagem e o predomínio do tempo produtivo como geradores da incapacidade para o diálogo no espaço escolar.

O quarto capítulo investiga os exercícios de leitura e escrita das memórias de aula, analisadas no coletivo do grupo, enquanto postura pedagógica formativa e como importante fonte de resistência crítica à excelência administrada no espaço escolar. Nesse sentido, a sala de aula é o espaço sagrado para ressignificar a prática pedagógica na concepção benincaniana, tendo a leitura e a escrita das memórias de aula como postura pedagógica formativa fundamental. A problematização acerca do silêncio, da escuta e da reflexão, enquanto uma dimensão enfraquecida em nossos tempos, no que diz respeito tanto à educação escolar quanto à formação humana, precisa ser retomada e recolocada nos processos formativos escolares atuais. A singularidade formativa da memória de aula torna-se uma importante fonte de resistência crítica à excelência administrada do espaço escolar.

Os exercícios formativos da práxis benincaniana serão investigados ao longo desta dissertação seguindo na perspectiva de desaprendizagem do ensino escolar vigente, quando este é tomado por alunos e professores como um fazer técnico e burocrático, especialmente na escola pública. Também anunciam a possibilidade de reflexão sobre o fazer pedagógico, através da escuta, do diálogo e da elaboração das memórias de aula como autoexame permanente de si mesmo no processo de formação do professor pesquisador comprometido com um projeto de formação ético-político para as gerações vindouras.

2 DIAGNÓSTICO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Ao ser impedido de falar, ao ser oprimido, o ser humano não apenas deixa de se pronunciar acerca de algo no mundo, mas deixa de realizar sua vocação como ser humano. Por isso, quando impedido de dialogar, o indivíduo perde sua condição de ser humano autêntico e sente-se limitado na sua condição de ser de ação e de consciência (Mühl, 2011, p. 15).

Elli Benincá nasceu e formou-se em um período de efervescência dos movimentos de educação de base e de educação popular – o Movimento da Ação Católica Brasileira (ACB). Com a preocupação de estabelecer o diálogo entre os diferentes grupos, ele desenvolveu uma crescente consciência em relação ao papel da pesquisa no desenvolvimento sociocultural, econômico e educativo de uma região ou de um país, apoiando, de forma decisiva, um conjunto expressivo de pesquisadores. Contudo não se trata de qualquer pesquisa, mas, sim, daquela que “incide sobre as práticas e o senso comum, visando ajudar as pessoas a compreenderem-se melhor como sujeitos da história” (Marcon; Mühl, 2022, p. 27). Com esse objetivo, o Grupo de Pesquisa⁴ “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, vinculado à Universidade de Passo Fundo (UPF), investigava e aprofundava a reflexão acerca da relação teoria e prática pedagógica dos professores em sala de aula e demais espaços pedagógicos desde 1991. Esse grupo de pesquisa se constituiu em razão das contradições que se evidenciaram no processo pedagógico na rede municipal de ensino de Passo Fundo, RS, bem como a partir das dificuldades dos graduandos em Pedagogia em atender às necessidades das escolas onde atuavam.

Algumas questões nortearam as investigações do Grupo de Pesquisa de Benincá, suscitando respostas que foram investigadas na compreensão do processo pedagógico e de sua relação com a escola e desta com a sociedade. Dentre elas, surgiram questionamentos acerca da necessidade de o pedagogo se adaptar à estrutura e ao funcionamento da escola tal como se encontrava estabelecida. Caso houvesse conformidade com essa adaptação, estar-se-ia legitimando as práticas de educação bancária? Essa reflexão envolvia a preparação de professores para atuarem em diversos contextos educacionais, como escolas periféricas, urbanas, rurais e outros espaços pedagógicos. Buscava-se também explorar a possibilidade de desenvolver novas concepções que auxiliassem na compreensão do senso comum pedagógico

⁴ Grupo de pesquisa vinculado à antiga Faculdade de Educação da UPF, coordenador por: Eldon Henrique Mühl, com os seguintes pesquisadores: Elli Benincá, Ediane Biazus, Elisabeth Foschiera, Grazelei Marcante, Irene Skorupski Saraiva, Jerônimo Sartori, Lorita Maria Weschenfelder, Luciane Dadia Rodrigues, Maria Helena Weschenfelder, Taciana Camera Segat, Valdocir Antonio Esquinsani.

e na promoção de mudanças. Além disso, havia a indagação sobre como a metodologia da prática da memória se integrava ao cotidiano das diversas práticas pedagógicas, bem como a maneira de enfrentar abordagens que reproduziam conhecimentos curriculares de forma fragmentada.

O grupo de pesquisa compreendia que não era fácil chegar às escolas e mudar a consciência ali internalizada, uma vez que o processo histórico interfere no agir docente. Por conta disso, os estudos desenvolvidos desde 1991 priorizaram a investigação sobre a formação inicial e continuada do professor, vinculando essas pesquisas ao projeto de educação continuada de professores coordenados pelo Centro Regional de Educação (CRE), com o Curso de Pedagogia e com o Programa de Mestrado em Educação, os quais também pautavam suas ações pela antropologia da libertação do homem de forma consciente e crítica.

O projeto de pesquisa fundamentava-se nos princípios e nas ideias que:

a pesquisa em educação deve se desenvolver com base no movimento da história da humanidade; deve se configurar na reflexão crítica acerca do processo histórico; deve se consolidar na possibilidade de transformar o ser humano e o meio em que ele vive, uma vez que o conhecimento produzido capacita para a intervenção no meio social (Grupo de Pesquisa, 2007, p. 12-13).

Os membros do grupo de pesquisa tinham consciência de que a realidade social na qual se encontravam inseridos não existia como fruto do acaso, mas, sim, como resultante da construção humana, e que esta não seria transformada sem esforço coletivo. Então, os estudos foram ampliados, pois constatou-se a crescente dificuldade na implementação de uma ação docente dos profissionais recém-formados voltada à construção de conhecimentos que considerassem a realidade na qual estavam inseridos. Existia uma grande dificuldade em problematizar a realidade com base na práxis pedagógica, alinhando de forma coerente a cognição científica e a cognição pedagógica. Encontravam-se desafiados por vários questionamentos que os inquietavam e os faziam (re)pensar as práticas pedagógicas no desenvolvimento dos cursos de formação de professores para a educação básica.

Para redirecionar as práticas pedagógicas, era preciso identificar no processo socioeducativo contínuo da sociedade em que se enraizava e se estruturava a produção de dominação, domesticação e alienação, bem como as possibilidades de produzir uma nova consciência acerca da prática educativa formal. Os pesquisadores sabiam que, antes de pensar na mudança necessária, precisavam construir algumas compreensões socioantropológicas. Nesse sentido, a prática pedagógica não podia ser refletida de forma mecânica, isolada e inconsciente, mas, sim, com base numa compreensão antropológica que auxiliasse na análise das situações em que o discurso divergia da prática docente. As relações pedagógicas

estabelecidas com o ensino passavam pela defesa consciente de um projeto de formação ético-político para as gerações vindouras.

O avanço qualitativo do conhecimento permitiu um acúmulo inimaginável de saber técnico-científico, e o desenvolvimento gigantesco de forças produtivas gerou um grande progresso econômico e cultural da sociedade. A sociedade brasileira vivia situações pré-modernas (índices de mortalidade infantil, analfabetismo, desnutrição, subnutrição, etc.) misturadas com situações modernas (informática, internet, capital financeiro, etc.). A modernidade trouxe o predomínio da racionalidade técnico-científica instrumental, ou seja, uma constante e desenfreada busca pela aplicabilidade técnica do saber.

O diagnóstico elaborado a partir do ano de 1991 converge com a necessidade da compreensão acerca do processo histórico escolar atual, para alcançar um nível de criticidade que permita tratar dialeticamente as distorções que permeiam a construção das relações humanas nesse contexto. Compreender a sociedade, com seus conflitos e suas contradições, tornou-se fundamental para planejar os processos educativos em médio e longo prazos nos espaços escolares municipais e regionais dos professores em formação.

O Grupo de Pesquisa de Benincá percebia o surgimento de uma nova sociedade que emergia com muitos conflitos e evidentes contradições. Assim sendo, já estavam descritos: o impacto das novas tecnologias na vida das pessoas, nas suas relações e nos espaços; as questões ambientais, demonstrando falência em virtude da ação do homem; as questões do envelhecimento humano como fenômeno que se expressava de diferentes formas; o conflito geracional que se explicitava no confronto de culturas; a forma como as esferas públicas definiam as ações; o desenraizamento do contexto familiar; a produção de vítimas, a culpabilização e a penalização geradas pela exclusão social.

A problemática escolar que evolui e emerge desse contexto social, cultural, educacional e econômico e que se acentua no século XXI não será resolvida unicamente pela pedagogia e pela filosofia; ela pede, também, um aporte filosófico. Nesse sentido, o diagnóstico escolar contemporâneo desenvolvido neste capítulo também está ancorado em textos de autoras e autores membros da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie), publicados a partir do encontro em 2018 pela Pontifícia Universidade de Campinas, que reuniu pesquisadores de todas as regiões do Brasil. Do III Congresso da SOFIE, que teve como tema a escola, resultaram duas publicações intituladas *A escola: uma questão pública* e *A escola: problema filosófico*. Os filósofos da educação contribuíram no debate urgente e necessário para pensar os problemas da educação e apresentaram algumas soluções possíveis para que a escola não seja tomada pela

lógica empresarial, como bem argumenta Christian Laval (2004) na obra *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*.

Pensar a práxis benicaniana na sala de aula requer compreender a escola e o ser humano na contemporaneidade. Para tanto, é fundamental contextualizar em que sociedade e mundo nós vivemos, quem somos nós nessa sociedade, quais são os problemas sociais e educacionais urgentes de nossa época. Pensar, também, como a escola se constituiu historicamente e como se encontra inserida epistemologicamente, em especial no período da sindemia⁵ da Covid-19, quando foi necessário fazer escola e educação além dos espaços educativos instituídos tradicionalmente. Além disso, o mais desafiador no momento é ressignificar a escola e suas práticas pedagógicas em tempos de crise de identidade e legitimidade.

O Brasil vive um cenário de desmonte da educação e da escola pública, o qual se concretiza de diversas formas: descaracterização da profissão docente; cortes de orçamento da educação pública; ataques frequentes aos professores, que são acusados de disseminar o marxismo cultural; privatização de setores estratégicos da educação; reformas educacionais importantes aliadas aos setores empresariais; tecnologização da educação; sucateamento das universidades públicas; perseguição ideológica; cortes nos recursos aos órgãos de fomento à pesquisa, no financiamento dos pesquisadores e na formação de recursos humanos para a educação.

Nesse contexto, o saber escolar passou a assumir caráter de concorrência, eficácia, rendimento, empregabilidade e interesse; tornou-se o saber da competência a serviço do mercado como necessidade do saber fazer, em benefício de uma nova ordem educativa mundial. O aluno tornou-se um consumidor que possui necessidades, o professor e a escola são, agora, os provedores desses desejos e necessidades.

2.1 A escola

Inicia-se a análise pelo retorno à antiguidade, quando a educação estava disponível, em grande parte, somente para aqueles homens que já eram livres na cidade-estado de Atenas e que pela *Paideia* (educação) tinham a oportunidade de lapidar-se. Para Masschelein e Simons

⁵ O termo sindemia da Covid-19 é compreendido como resultante da interação entre vários grupos de doenças e o contexto socioeconômico. O termo refere-se à combinação e à potencialização de problemas que se situam nos âmbitos sanitário (questões de saúde individual e coletiva, patogenia e transmissibilidade de certas moléstias, prevenção e terapêutica), sociocultural (hábitos, crenças, valores, práticas culturais, educação e estrutura populacional) e ambiental (poluição, esgotamento de recursos naturais, mudanças climáticas, etc.).

(2018), a escola é uma invenção (política) específica da *pólis* grega e foi um ataque absoluto aos privilégios das elites de uma ordem arcaica e que surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. A escola grega tornou inoperante na conexão arcaica que ligava os marcadores pessoais (raça, origem, natureza) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). O que a escola grega fez foi a suspensão dessa ordem natural desigual, oferecendo *tempo livre* – tempo não produtivo – para aqueles que, por seu nascimento e sua posição na sociedade, não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. A oportunidade de educar-se, ou lapidar-se, não estava disponível para mulheres, escravos e artesãos, pois eles tinham que trabalhar, e não ser ou se tornarem educados. Para os autores, a invenção do espaço escolar pode ser descrita como democratização e equalização do tempo livre. Em função disso, a elite privilegiada já tratava a escola com grande desprezo e hostilidade, visto que estavam satisfeitos em permitir que a organização desigual da sociedade permanecesse.

Hoje existem intensas tentativas de paralisar a escola como “tempo livre” – de um lado, a unidade familiar; de outro, a sociedade e o governo. A primeira variante de domesticação diz que a escola enquanto instituição deveria ser uma extensão da família, oferecendo um ambiente complementar ao familiar; já a outra reza que ela deve ser funcional para a sociedade, meritocrática em seus processos de seleção, reforçando o mercado de trabalho e proporcionando bons cidadãos. “Podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu caráter escolar, como tentativa de ‘desescolarizar’ a escola” (Masschelein; Simons, 2018, p. 27-28).

A escola que conhecemos é uma invenção relativamente recente, mesmo que retome as experiências gregas nas quais o saber era transmitido de acordo com uma forma ética precisa, quer no Jardim de Epicuro, na Academia de Platão, no Liceu de Aristóteles ou na Stoa de Crisipo. Foi só no século XIX que a escola se integrou ao projeto de formação dos Estados nacionais, que precisavam homogeneizar suas línguas, sua história e suas mentalidades com vistas à institucionalização da sociedade. Assim, a escola se tornou uma experiência compulsória e universal, portanto, um direito de todos. Sua evolução como instituição particular ou estatal é paralela ao processo de desencantamento do mundo, servindo sempre ao interesse público e sendo submetida a uma lógica de transferência de poder por representação. “O uso da razão em espaço público, que é onde a fala do professor se coloca, é uma condição na qual alcançamos nossa maioria ou também o que Kant chamou de emancipação ou esclarecimento” (Dunker, 2020, p. 23).

A escola era uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como “bem comum”, com potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar o mundo. A escola era tolerada desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). A partir da segunda metade do século XX a própria existência da escola foi posta em questão por radicais *pró-desescolarização* – entre eles, Ivan Illich⁶ –, que fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola seria criminosa na sua lógica institucional.

Segundo Illich (1985), o sistema educativo da época foi convertido num sistema burocrático, hierarquizado e manipulador, tendo como função primordial a reprodução e o controle das relações econômicas. A organização burocrática que sustentava a rotina escolar e o prolongamento artificial do tempo de escolarização atrapalhavam a aprendizagem. O direito de aprender foi interrompido pela obrigação de frequentar a escola. O autor defendia o uso da tecnologia para criar instituições que servissem à interação pessoal, criativa e autônoma e que fizessem emergir valores não controlados pelos tecnocratas da época.

Masschelein e Simons (2018) trazem a *alienação* como uma acusação recorrente dirigida contra a escola. Em sua argumentação, os temas trabalhados na escola são “artificiais” e a escola não prepara os alunos para a “vida real”. Para os críticos, essas preocupações tornam a escola incapaz de proporcionar aos jovens uma ampla educação geral que os prepare para a vida adulta. Essas críticas partem da premissa de que a educação e a aprendizagem devem ter ligações claras e visíveis com o mundo, do modo como ele é experienciado pelos jovens e com a sociedade como um todo.

Os críticos também acusam a escola de ser culpada de várias formas de corrupção e abuso de poder, bem como de facilitar mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social. A escola está a serviço do capital; todo o resto são mitos ou mentiras necessárias perpetradas a serviço do capital econômico. No entanto, a escola também pode estar a serviço do capital cultural, uma vez que reproduz o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial. De acordo com os acusadores, o que torna a escola perversa é o fato de que ela continua a acreditar em sua autonomia, sua liberdade e seu poder pedagógico de

⁶ Ivan Illich (1926-2002) foi um pensador austríaco que, em seus numerosos escritos, contestou muitas das instituições e estruturas sociais existentes na contemporaneidade, entre elas, a escola. No Brasil, um dos seus livros mais conhecidos é *Sociedade sem escolas* (Illich, 1985).

juízo neutro, o que serve para garantir oportunidades iguais ou justificar o tratamento desigual. Essa corrupção ocorre justamente para domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo.

Outra acusação comum contra a escola é a desmotivação da juventude. Os jovens não gostam de ir à escola, pois aprender não é divertido. A escola, então, privaria os jovens de oportunidades. Para Masschelein e Simons (2018, p. 17), a escola é essencialmente conservadora, o porta-estandarte de estagnação, pois “consiste no professor como um representante da geração mais velha, no currículo como as expectativas cristalizadas da sociedade, e no próprio ensino como a atividade preferida do corpo docente”.

Já a acusação que vem do tribunal econômico é a de que a escola mostra uma falta de eficácia e que tem grande dificuldade em relação à empregabilidade. A ênfase recai diretamente na produção de resultados de aprendizagem – as competências – para que os alunos possam aplicar seus conhecimentos em ambientes de trabalho, social, cultural e político. Então, que virtudes faltariam às escolas e aos professores? Conforme os acusadores, falta um olhar para a eficácia (atingir a meta), para a eficiência (atingir o objetivo de forma rápida e com baixo custo) e para o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos).

Jorge Larrosa (2018) aponta as novas formas de definir a função docente, derivadas da cultura da aprendizagem, que estão corroendo o ofício do professor. Nesse sentido:

Com o fantoche educacional das críticas ao professor tradicional, com a chantagem empresarial da inovação e qualidade, com a redefinição das funções da escola, e com ajuda, muitas vezes, de uma linguagem anti-institucional e antiautoritária digna de melhor causa, esse ofício que Hannah Arendt relacionava com a transmissão e renovação do mundo comum está sendo desqualificado e arrasado, e as pessoas que o exercem estão sendo redefinidas como mediadores, *coaches*, animadores de aulas, treinadores de competências, gestores de emoções ou impulsionadores das aprendizagens autônomas, ao mesmo tempo em que estão submetidas, cada vez mais, ao controle e à reciclagem permanente, à precariedade laboral, à perda de sua autoridade simbólica e de sua autonomia profissional e, o que é pior, à dissolução do sentido público (e, portanto, independente) de seu trabalho (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 14).

A escola republicana era voltada à formação do cidadão de forma integral e autônoma, e não à produção de satisfação do usuário ou cliente e consumidor, como vivenciamos atualmente. Acredita-se que a escola esteja próxima a uma revolução impulsionada pelas novas tecnologias de informação e comunicação na era digital dos ambientes de aprendizagem virtual,

em que a aprendizagem seja ubíqua⁷ – capaz de ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar.

Na obra *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação* (2020), Christian Dunker explora as transformações comunitárias e institucionais vivenciadas pela escola brasileira nos últimos 18 anos, de acordo com a hipótese da vida em forma de condomínio. No período, segundo o autor, a escolarização brasileira passou por um duplo processo: por um lado, acirraram-se e generalizaram-se as estruturas condominiais que já se encontravam disponíveis; por outro, começamos a perceber melhor os limites dessa forma de pensar a escola em um país de dimensões e desigualdades extensas como o Brasil. Nessa perspectiva:

Escolas com mais muros, muros bilíngues, muros de classe, muros e câmeras, que terminaram por produzir o consenso ideológico de que nossas crianças estavam em perigo nas mãos de educadores marxistas, manipuladores de almas que, com sua permissividade sexual e sua incitação aos direitos humanos, estavam a corromper a família. Escolas com mais síndicos, com seu processo de gestão e gerenciamento cognitivo, com seus novos desenhos de pensamento, de apostilamento de saberes e de preparação para um novo mundo do trabalho, agora plenamente assimilado ao mundo laboral. Escolas com alunos que sofrem de uma nova maneira. Mais silenciosa, mais disruptiva, mais apática, mais violenta, com sintomas que se desdobram em medicalização, criminalização e indução artificial de desempenho em escala de massa. Depois de trinta anos individualizando o sofrimento, tornando-o uma experiência individualizada indiferente à palavra e à escuta, secretada por neurotransmissores, chegamos a uma espécie de colapso discursivo do neoliberalismo (Dunker, 2020, p. 20).

Para o autor, ao mesmo tempo em que o processo de condominização das escolas tornou-se mais agudo, a consciência sobre seus efeitos e malefícios também. Frente a isso desenvolve a ideia da escuta como antídoto genérico de forma estratégica no enfrentamento e na transformação do novo sofrimento escolar.

2.2 O sujeito neoliberal da escola contemporânea

No texto intitulado “Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo”, publicado na obra *A escola: uma questão pública*, Pedro Pagni (2020) cita a análise da conjuntura política brasileira de Eliane Brum (2017), em que a autora argumenta que o cotidiano de exceção no qual vivemos não é somente uma obscuridade

⁷ Ubíqua – termo cunhado por Mark Weiser, em 1991, no artigo “O computador para o século XXI”. “Aprendizagem ubíqua” é entendida como um processo que se desenvolve em qualquer lugar, a qualquer tempo, a partir de vários dispositivos de acesso e redes de conexão. Refere-se a dispositivos conectados em todos os lugares de forma tão transparente para o ser humano que acabaremos por não perceber que eles estão lá. Está baseada nos princípios de diversidade, descentralização e conectividade.

das contradições presentes em nossa democracia, como também da instauração de um hábito de deixar de pensá-la, ou seja, de deixar de *agir com reflexo* para *agir por reflexo*. Brum analisa até que ponto a escola concorreu para tal situação de servilismo, adestrando-nos a aceitar o inaceitável no presente. A cronista apresenta a escola como um problema filosófico no presente e a ética de seus atores como o móvel agenciado por focos de resistência, cuja ocorrência afronte o funcionamento escolar atual e fomenta os processos de subjetivação que insurjam contra o agir reflexo, os estados de servidão e a dominação projetada pelo neoliberalismo.

Em Foucault (1984), é possível vislumbrar dois processos de sujeição social pelos quais o sujeito se forma: um implica sua subordinação a outrem; e outro, uma espécie de identificação com modelos de individuação e representação do eu⁸. O filósofo italiano Maurizio Lazzarato (2015, 2017) acrescenta um terceiro processo, a *servidão maquínica* a qual se responsabilizaria, juntamente com a subordinação e a identificação, pela formação do sujeito individuado no capitalismo avançado e no neoliberalismo⁹.

Lazzarato (2017, p. 173-174) oferece pistas preciosas para compreender o porquê de aceitarmos o inaceitável na atualidade, sobretudo quando descreve o funcionamento tanto da sujeição quanto dessa forma de servidão emergente no neoliberalismo:

A sujeição funciona a partir do dualismo sujeito/objeto, enquanto a servidão não distingue o organismo e a máquina, nem o sujeito e o objeto, tampouco o homem e a técnica. A relação do homem com a técnica é, nos dois casos, radicalmente distinta. Na sujeição, trata-se de uma relação de uso e de ação. A máquina é ao mesmo tempo um objeto exterior com o qual o homem se relaciona como sujeito “agente” (trabalhador ou usuário) e como meio entre dois sujeitos. Na servidão, a relação é de “comunicação mútua interior” entre o humano e a máquina. A sujeição e a servidão, a subjetivação e a dessubjetivação nos permitem enriquecer, ampliar e até mesmo modificar o conceito de biopoder de Foucault. O conceito e as práticas de governamentalidade mudam sensivelmente pois, para se exercer, devem se instalar no cruzamento entre a sujeição e a servidão.

Na constituição do sujeito, a perspectiva foucaultiana admitira apenas as faces da sujeição social dada pelo governo do outro e pela escolha consciente da identidade ou de um eu, como uma espécie de autoconsciência de si. Lazzarato (2015) acrescenta o fato de ter uma

⁸ Para Foucault, a sujeição implicaria tecnologias de governo que se apropriam de saberes, práticas discursivas e imagens, mobilizando as representações (políticas e linguísticas), para produzirem “sujeitos políticos” ou tão simplesmente “eus”, como “sujeitos individuados”, fixando-os por uma sujeição social, uma “identidade, um sexo, uma profissão, etc.”, isto é, uma “cilada semiótica e representativa da qual ninguém escapa” (Lazzarato, 2017, p. 172).

⁹ A servidão maquínica desenvolve sua forma de governamentalidade por meio de “técnicas não representativas, operacionais, diagramáticas que funcionam explorando subjetividades parciais, modulares e subindividuais”, pois ela produz o “individual”, assimilando o homem aos elementos do maquinismo e o sujeito a uma “fonte de troca e de transformação de informação”, não requerendo dele sua psicologia, interioridade, consciência e representação (Lazzarato, 2017, p. 173).

forma de servidão voluntária e cega, que ocorre por intermédio de uma semiótica mista, na qual agem tanto signos codificados ou codificáveis quanto assignificantes, que ainda não foram e nem se sabe se serão significados, enriquecendo a análise foucaultiana sobre o biopoder e lhe conferindo maior atualidade.

Em conformidade com Lazzarato (2015), essa seria a semiologia responsável por mobilizar e movimentar o que não fosse passível de representação e de consciência, colocando em circulação e gerindo toda uma maquinaria coletiva por meio de imagens que se interpõem e se sedimentam entre o corpóreo e a consciência, que, por vezes, dá uma falsa impressão de coerência em relação à opinião e à crença adquirida e/ou professada. Segundo o autor, toda essa maquinaria é mais do que uma composição racional, pois:

[...] tais signos respondem àquilo que é mais primitivo no que restou do sujeito e mobilizam seus afetos para permanecerem seguros, tanto na caracterização de um eu idêntico que supostamente escolhem quanto nas regras e nos dispositivos de segurança. Essa regulamentação e dispositivos investem o sujeito inflacionado de uma estabilidade, inclusive emocional, e de uma certeza de sobrevivência, ainda que para isso, qualquer sensação de liberdade ou de vivência deva ser contida, obscurecida, expulsa (Pagni, 2020, p. 44-45).

Este gestor de economia dos afetos não é mais a razão dos sujeitos ou a sua consciência, dado que o cálculo de vida a subordinou econômica e instrumentalmente, mas são as imagens da mídia, as redes sociais e os mais diversos dispositivos da tecnologia digital moderna. São aquelas que comandam os sujeitos em termos do autogoverno subjetivo e racional no âmbito micropolítico, de forma que o mais importante é agir por reflexo para manter intacta a dominação exercida pelo capital financeiro nos termos macropolíticos.

É essa conjuntura biopolítica que induz o corpo a ser o objeto de controle mais cortante pela servidão maquínica, reduzindo-a a uma carcaça, um corpo individuado. Essa conjuntura atua sobre uma subjetividade disforme, em seus signos decompostos, sobre os vetores de subjetivação humanos e não humanos que encontram. Esse corpo é movido pela necessidade de composição com o intuito de significá-lo e de lhe conferir certa identidade pelo sujeito, individuando-o e tornando-o refém de uma busca infinita, a qual jamais será aplacada, definida ou concluída por outro. O resgate desse corpo é como uma dívida infinita pela qual somos capturados constantemente, tornando cativa nossa subjetividade, demarcada por um vazio profundo.

Pagni (2020) afirma ser a educação a responsável por empreender os investimentos conforme os riscos e os retornos ou lucros obtidos com cada um. Para o autor, tal mapeamento começa ainda na educação familiar, quando os pais veem os cuidados iniciais de seus filhos

como uma espécie de investimento de longo prazo e pelo qual possam dispor de parte de um capital humano hereditário. Trata-se de investimento compreendido pelos pais desde o afeto que dispendem, ocupando parte de seu tempo precioso, até as possibilidades de aprimoramento que podem ser ofertadas (investidas) a seus filhos dependendo do capital que têm acumulado. Com esse investimento de longo prazo, os pais esperam que os saberes, as habilidades e as competências adquiridos por seus filhos a partir dessa composição hereditária possam ser ampliados e aprimorados na escola, de modo a agregar valor ao capital humano em que originalmente investiram e capacitá-lo para venda no mercado neoliberal e para a obtenção de uma renda necessária ao consumo humano. Nesse sentido, os filhos mostrar-se-iam bem-sucedidos ao realizarem os desejos de seus pais, caso obtivessem renda para tal consumo e desenvolvessem um capital humano diferenciado decorrente do processo de empreendimento de si, tomado como instrumento de sobrevivência e propagado como promessa de libertação do neoliberalismo.

O problema é que essa satisfação é tão passageira e instantânea para eles quanto a restrição de seus desejos ao consumo, fazendo-os se ressentir, nesse processo de empreendimento de si que se inicia estrategicamente na escola, de uma insuficiência constante, que demanda autossuperação e sacrifícios, nem sempre recompensados com um sentimento de maior liberação. Por isso, essa demanda exige uma educação continuada por toda a vida, de um lado, evocando um constante empreendimento sobre si a partir da percepção pelo sujeito de suas falhas e da identificação dos déficits a serem corrigidos, em busca de uma perfeição que jamais virá, salvo com a extenuação da máquina corpórea, com desgaste psíquico – que leva às raias da loucura, como uma patologia social. De outro, a sua promessa de liberação nunca se cumpre na medida em que a posse e o consumo de mercadorias também não satisfazem esse mesmo sujeito (ou o que dele restou), salvo quando ele se lança à caça da próxima novidade do mercado. Seu móvel parece ser uma ascética esportiva, que marca a subjetividade pela qual a educação se responsabiliza no presente. Assim, antes de promover qualquer reforma moral ou psicológica necessária ao progresso e à civilização, ela lança a todos numa disputa política sem ética e numa bárbara deformação, qual seja: a de que devemos agir para sobreviver e nos dar bem no sistema, sendo que, para alcançar êxito, vale tudo e a qualquer custo, inclusive deixar que os reflexos comandem.

Na escola neoliberal, seus múltiplos segmentos foram categorizados em classes durante a fase estudantil, enquanto as habilidades dos professores e diretores foram avaliadas e classificadas em diferentes níveis, visando atingir *rankings* específicos, nos quais também estão envolvidos os demais funcionários da instituição. Assim, foram reguladas as suas ações em

conformidade com o que vem sendo prescrito pelas políticas estatais ou pela concorrência do mercado, quase inadvertidamente, como “bons e eficientes funcionários” (estudantes, professores, diretores, funcionários), em que cada qual concorre pelo seu espaço desde cedo. Acreditam se autoproduzir subjetivamente dessa forma, em termos do sucesso alcançado e dos bens a serem adquiridos futuramente no mercado, enquanto se esfacelam e são condenados a aumentar os dados de atendimento psiquiátrico, cada vez maiores. A escola passou a ser regulada pela lógica imperante na configuração do mercado, a qual é:

[...] gerenciada pelo fluxo de investimento do capital financeiro, mediada por agentes funcionais que, por sua vez, formam outros elementos, igualmente funcionais. A educação escolar consome boa parte das imagens, crenças e sentidos postos em circulação pela mídia, pelas redes virtuais no presente. Reforçam o já vigente em uma vida que vive e *age por reflexo*, ampliando a visão comum de que, na reflexão, os sujeitos se defrontam com o seu lado mais difícil, obscuro e temido (Pagni, 2020, p. 48, grifo do autor).

Na forma da instituição desse olhar e de sua funcionalidade na escola, observamos a emergência de uma nova forma de poder pastoral, em continuidade com as anteriores, porém mais perversas. Pagni (2020) afirma que fazemos tal afirmação na medida em que vemos na nova forma de poder maior obscuridade, centrada numa gestão dos afetos que extrapola a conhecida razão subjetiva, facultando outros modos de irracionalismos e fascismos.

Para Frédéric Gros (2018), o problema é que, se antes a escola procurava integrar o incorrigível numa tarefa quase salvacionista de corrigi-lo e normalizá-lo, de fazer o desobediente obedecer, reconhecendo seu monstro, com o capitalismo avançado, ocorreu então uma inversão – a de que o verdadeiro bárbaro é outro: justamente o mais obediente funcionário, o exemplar, o totalmente civilizado. O autor argumenta que, desde a Segunda Guerra e da experiência totalitária do século passado, surpreenderam figuras como a de Eichmann (1906-1962) e a do “aluno dócil”. É a esta monstruosidade inédita que o autor se refere, a do funcionário zeloso, a do executor implacável. Todos eles respondendo, desde a segunda modernidade, ao chamado da escola – o aprender a obedecer –, sendo igualmente alunos exemplares, calados, que agem mais por reflexo, na expectativa de que advenha alguma reflexão, sem que jamais venha, restando somente a obediência ou, se preferirem, a superobediência. Trata-se, como destaca Gros (2018, p. 32, grifo do autor), de se “*fazer autônomo*”. Não se trata mais de uma oposição entre homem e animal, mas entre homem e máquina, pois não é mais a obediência que nos tornaria humanos, e sim a desobediência que humanizaria.

Se, antes, cabia à escola corrigir o incorrigível, normalizar o anormal, docilizar os corpos da população, forçando-os a certo regulamento e deixando suas margens abertas para o mundo, agora seu desafio é olhar para essas margens e acolher as diferenças antes corrigidas, normalizadas e docilizadas, para humanizar o obediente funcional, aquele que age por reflexo, adere ao coletivo e alimenta seu narcisismo, tirando dele, e de todos nós, o conformismo. Na relação com o outro, parece se mostrar relevante um necessário trabalho de si, importante para a formação ética na qual os juízos reflexivos são centrais e para ampliarmos os focos de resistência às formas de sujeição empreendidas pela biopolítica neoliberal. Pagni (2020) questiona: em que esquadro se situa esse trabalho de si em que se obedece a certa verdade para desobedecer a outras? Segundo Gros (2018), ninguém pode decidir por outrem, salvo nas condições especiais de menoridade comprovada, cabendo a cada qual assumir o lugar de decisão e de assunção de uma postura diante da vida, de sua própria vida, assim como um posicionamento no mundo, seja pela linguagem, expressão ou presença. Acrescenta, ainda, que:

[...] é preciso desobedecer a partir do ponto em que nos descobrimos insubstituíveis, no sentido preciso de fazer a experiência do indelegável, do que “cabe a mim fazer” (*mea res agitur*) e que não posso transferir a mais ninguém a tarefa de pensar o verdadeiro, de decidir sobre o justo, de desobedecer ao que me parece indelegável (Gros, 2018, p. 156).

Esse “sujeito indelegável” é o que nos faz fugir de qualquer individualismo, relativismo ou subjetivismo, na medida em que a relação com sua indelegabilidade é “precisamente o princípio de humanidade”, que nos faz sentir insubstituíveis e à altura de nos colocar a serviço de um bem comum (Pagni, 2020, p. 55). Sentir-se indelegável, conforme Gros (2018, p. 157),

[...] não é se sentir convocado a “ser si mesmo” para além das uniformidades sociais, não é poder suportar por mais tempo o intolerável. Descobrir em si o eu [prefiro si] indelegável é se sentir chamado a agir para os outros, a fazer existir essa justiça cuja urgência sentimos. O contrário político que requer, enfim, ser ele próprio é o si indelegável que exige a dignidade universal.

Alcançar tal dignidade pressupõe uma atitude presente na desobediência ativa, não individual, mas civil, na dissidência. Trata-se de sentir-se insubstituível para servir a outrem, de almejar justiça e, especialmente, a dignidade dos excluídos, entrando em dissidência civil, mas com uma postura ética, não politqueira nem pragmática, consonante com a desobediência daqueles que foram expurgados da ordem civil e com a composição das potências que congregam. Não é possível delegar a tarefa a outrem, imaginário ou não, por qualquer razão que seja, e sim assumi-la politicamente como algo comum ao qual nos sentimos obrigados,

eticamente comprometidos, porque ela só poderá se efetivar com nosso engajamento. De acordo com Gros (2018 *apud* Pagni, 2020, p. 55), o sentimento de obrigação em relação ao comum despertaria, quem sabe, “a urgência de repelir a nossa inércia, de nos descobrir solidários e de nos sublevar”.

Gros (2018) oferece um sentido próprio à ética de si ao atualizar as análises foucaultianas sobre o cuidado, encontrando aí a resistência responsável por potencializar a dissidência e a sublevação. A potência dessas formas particulares de resistência só seria possível na relação com o outro. Só que não se refere a um outro qualquer, mas ao outro que escapa da regulação e da normalidade, cuja vida precária induz a criar sua própria norma para regular a existência, em geral, à margem da população, ou, na franja do povo, como uma *fratura da biopolítica*. Entretanto, tal relação supõe uma obediência interior, à luz da qual experimenta o intolerável e decorre, em síntese, de uma rebelião íntima em torno da qual se mobilizam suas forças para resistir, dissentir e se insurgir. Esse é o campo fecundo da relação com o estranho, com o diferente, para voltar a si instigado por uma relação imanente com o corpo, o gesto e toda a *aesthesis* decorrente do encontro com o alheio (Pagni, 2020).

Na escola, esse encontro de corpos se dá para além do tempo regulamentado, do saber e do espaço disciplinar, do currículo que capacita, para se fazer presente em sua margem, por vezes, como acontecimento. Talvez, inadvertidamente, tal paradigma filosófico-educacional reiterasse aqui a inversão assinalada por Gros (2018) e associasse a formação do funcionário obediente à figura do autônomo, daquele que age por reflexo, indiferente ao fato de que nele residiria o monstro contemporâneo, e não o humanizado pela educação.

Gros (2018, p.164) retoma a interpretação foucaultiana sobre a saída da minoridade, ao argumentar que o mote do que nos interpela no presente e confere outro sentido à formação do homem é a atitude de coragem, reelaborada de forma precisa:

Coragem de verdade, coragem de pensar em seu próprio nome. Esse exercício do juízo é também o que Sócrates chama de “exame”, ou seja, a forma primeira do cuidado que cada um deve ter de si mesmo. Podem-se seguir os elos dessa longa cadeia de equivalência ética: iluminismo = maioria [maioridade] = coragem = juízo crítico = exame = cuidado de si = pensamento. Não fazer nada, não empreender nada sem suspendê-lo para um exame lúcido, para essa discussão interior que é o outro nome do pensamento.

A ação reflexiva que decorre desse pensamento, de sua forma de julgar à luz de um diagnóstico que tem como horizonte o presente e, sobretudo, o que somos nós neste presente. Um “nós” que não implica uma alma deteriorada, vista como objeto distante da crítica dos juízos e de sua suspensão, que clama por enquadrá-la e tratá-la filosoficamente segundo as

regras da razão e as categorias *a priori* do entendimento ou dos esquematismos da imaginação, mas um corpo que sobrevive, uma pele que resiste e uma vida ingovernável – abrangendo uma reflexividade que advém da indeterminação da experiência e de um devir *a posteriori* que, mais do que formar, deforma (Pagni, 2020).

É essa deformação que nos detém, pois nela parece estar uma das chaves para desativar o agir reflexo que habitou as práticas pedagógicas para ampliar o aprendizado de uma superobediência na escola, cujo fim é formar bons funcionários e empreendedores de si, que corroboram tanto a *servidão maquínica* quanto a propagação de monstros incapazes de julgar. Tal agir reflexo se impregna nessas práticas porque o olhar dos educadores também se fixou num paradigma de educação que converte seu trabalho numa atividade funcional e em um conjunto de tecnologias quaisquer e a si próprios em verdadeiros autômatos. Para Gros (2018), é a crítica dos juízos que permitiria algo mais do que uma crítica vazia, nos termos muitas vezes postulados pela filosofia, articulada ao que já está determinado racionalmente e com o sentido apaziguador, propagando uma “desobediência não sustentada pela consciência crítica de valores transcendentais, pela convicção, esclarecida por um sentido moral superior, de leis que dominam a humanidade e o tempo”; numa “experiência de uma impossibilidade ética”, o discente “desobedece porque já não pode mais continuar a obedecer” (Gros, 2018, p. 167).

É essa experiência de uma impossibilidade sentida no corpo que faz a pele vibrar e instaura uma tensão que, uma vez consciente, obriga a ruptura com o que nos incomoda, pois impede-nos de continuar a obedecer e nos impele a uma negação do que nos aprisiona e, ao não ser dialética, produz um estrondo, um curto-circuito em nossa consonância com determinadas normas, regulamentações e formas de governo e autogoverno. Por sua vez, é esse estrondo decorrente da impossibilidade de continuar a obedecer e da vibração da pele que se insurge contra as formas de governo das quais tentamos liberar-nos, curto-circuitando as relações de poder aí existentes, que produzem o acontecimento da resistência e o gesto da dissidência¹⁰.

Essa experiência nos impele a julgar reflexivamente de modo singular e comum, o que implica tratar o agir reflexivo não como uma habilidade do pensar a ser adquirida na escola, mas como mais uma competência a ser agregada ao capital humano a ser formado na escola. Numa perspectiva ética imanente, vê-se que os juízos reflexivos atuam sobre as diferenças entre o pensar e o representado, a comunicação e o incomunicável, não atuando sobre o bom senso

¹⁰ “Dissidência” é a dissonância de uma voz no concerto monocórdico desse conformismo que, repetimos, só expressa um universal de contrabando e de substituição. Dissidência “cívica”: essa impossibilidade interior forma no sujeito uma dobra que é vestígio da humanidade como valor, exigência, tensão (Gros, 2018, p. 168-169).

capaz de formar consensos nas comunidades, mergulhado no dissenso. Almeja-se evitar estados de dominação, microfascismos instaurados no cotidiano em nome de alguma teologia, uma razão transcendental ou mesmo a presunção de uma regulação moral superior, pautada numa ideia universal de humanidade, sociedade ou emancipação. “Sob essas condições, o juízo reflexivo é a sua única arma, o sentimento (do) sublime, sua convivência e o dissenso, o meio em que se vive, com a possibilidade de julgar se esse viver potencializa mais ou menos a vida singular e se amplia as possibilidades do bem viver comum” (Pagni, 2020, p. 62).

De acordo com Severino (2000 *apud* Pagni, 2020, p. 63), o agir reflexivo poderia ser o processo não apenas para elaborar uma teoria educacional pelo professor/pesquisador, como também para elaborar questões que atravessem sua prática pedagógica, constituindo-se numa das formas de pensar reflexivamente sobre educação, como um modo de fazer filosofia da educação em sentido estrito. É nesse campo sensível das práticas educativas que Pagni (2020) aponta para a necessidade de a escola ser pensada como problema filosófico, e não apenas formal ou teórico, isto é, como um problema vivo, pulsante e indeterminado, próprio ao trato da filosofia como arte do pensar e do julgar reflexivamente.

Para Masschelein e Simons (2018), os ataques à escola se manifestam como apelos atraentes para maximizar os ganhos de aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos. Por trás desse apelo, escondem-se uma estratégia de destruição e uma negação ou neutralização do ideal escolar, que reduz a escola a uma instituição prestadora de serviços para o avanço da aprendizagem e para satisfazer as necessidades e aperfeiçoar os resultados individuais de aprendizagem.

Os referenciais teóricos analisados neste percurso investigativo indicam cinco pontos centrais no diagnóstico escolar contemporâneo, apresentados na sequência. O primeiro ponto trata da economicização crescente da educação, fazendo com que ela deixe de ser um bem público como fonte de formação humana e cultural e passe a ser concebida como uma mercadoria. As instituições educacionais passam a ser tratadas preponderantemente como empresas e precisam funcionar como tais. O modelo de governo empresarial entra para dentro das universidades e das escolas, enquanto o gerenciamento empresarial das instituições de ensino passa a ser o fio condutor. Quanto mais a sociedade contemporânea se desenvolve técnica e cientificamente, produzindo riqueza, mais concentra renda, acentuando os problemas referentes à pobreza e à desigualdade social, sem buscar solucioná-los coletivamente. Há o desenvolvimento econômico que não vem acompanhado pelo desenvolvimento humano sustentável dirigido para todos.

O segundo ponto traz o individualismo nas instituições. As instituições de ensino passam a ser concebidas e avaliadas pelo princípio da concorrência e da competição dentro desse modelo empresarial imposto pelo neoliberalismo contemporâneo. Então, se o núcleo é a concorrência, o aspecto da cooperação solidária fica secundarizado. Assim, vemos o crescimento do individualismo dentro das instituições como uma postura profissional e de vida. A competição excludente é incompatível com o aspecto da cooperação solidária. O desenvolvimento técnico-científico atual acentua a concorrência e o individualismo contemporâneos. Formas cada vez mais individualistas de vida tornam as pessoas incapazes de dialogar, intensificando uma espécie de darwinismo social e cultural excludentes.

No terceiro ponto, as escolas formam mão de obra para o mercado de trabalho. Concebidas no marco da economia global de mercado e agindo como empresas orientadas pela competição e pela concorrência, instituições de ensino, universidades e escolas precisam se tornar lucrativas e formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Aí se encontra a grande transformação contemporânea que se acentua cada vez mais, a educação deixa de ser progressivamente um bem público voltado para a formação humana e se transforma, quase que exclusivamente, numa fonte lucrativa valiosa. O investimento financeiro dos grandes grupos econômicos internacionais na educação é cada vez maior. No cenário político brasileiro, renasce com muita força a perspectiva conservadora, autoritária e excludente, caracterizando o preocupante fechamento do espaço público, ameaçando nossa jovem e frágil democracia.

O quarto ponto descreve o princípio da eficiência, que está na base da avaliação por resultados. Isso se traduz, principalmente, na avaliação métrica e no ranqueamento das instituições, dos cursos e dos programas. Essa abordagem ocorre em virtude do empobrecimento ou do enfraquecimento de uma noção de educação como formação cultural humana ampliada. No contexto brasileiro atual, isso tem impacto significativo na educação pública e em seu financiamento, alterando deliberadamente políticas educacionais públicas construídas nas décadas anteriores.

O quinto ponto trata da noção de sujeito e ser humano individualista e empreendedor de si mesmo. A linguagem do mercado que invadiu as instituições de ensino trouxe consigo esse conceito chave do “sujeito empreendedor de si mesmo” e o empreendedorismo como uma lógica que marca a eficiência do gerenciamento empresarial. A questão do sujeito empreendedor individualista de si mesmo é um núcleo chave. Mais do que nunca, a educação e a pesquisa educacional brasileira precisam dedicar atenção especial a esse fenômeno do individualismo (agressivo e possessivo), que permeia os cenários culturais, institucionais e pedagógicos contemporâneos.

Progressivamente, tornamo-nos mais egoístas e racionais. Somos, antropologicamente, seres competitivos por natureza, mas o neoliberalismo contemporâneo dá uma versão nova e atualizada desse individualismo possessivo. Isso vem em detrimento da perspectiva solidária e cooperativa. Esses traços, cada um a seu modo, acabam por sustentar a ideia do sujeito empreendedor individualista de si mesmo. Essa é a cultura que resulta do diagnóstico de época. Estudos feitos por Foucault (2008), na obra *Nascimento da biopolítica*, no curso do *Collège de France*, analisam o neoliberalismo contemporâneo e focam na questão de uma subversão ético-política que o neoliberalismo faz em relação ao que se compreendia da formação ética do sujeito ao longo da tradição, tanto no campo das teorias educacionais como, especialmente, nas áreas da Filosofia da Educação e da Filosofia Política. Outra obra importante que embasa essa teoria é *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de Dardot e Laval (2016), com o capítulo “A fábrica do sujeito neoliberal”, que trata do sujeito empreendedor de si mesmo e vem na contracorrente de uma ética comum e uma ética do sujeito baseada na cooperação solidária e na simpatia cooperante, que é um termo chave para a formação ética, na perspectiva de John Dewey (1859-1952).

O sujeito neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial. É o homem “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluido”, visto como dispositivo de desempenho e gozo. É o sujeito produtivo que, em todos os domínios de sua vida, produz bem-estar, prazer e felicidade. Os processos de normatizações subjetivas e técnicas disciplinares¹¹ constituem os dispositivos de eficácia que forneceram à atividade econômica os “recursos humanos” necessários, produzindo as mentes e os corpos aptos a funcionarem no grande circuito da produção e do consumo. “A lei da eficácia é intensificar os esforços e os resultados e minimizar os gastos inúteis” (Dardot; Laval, 2016, p. 325). Fabricar o *homem eficaz* é fabricar um homem útil, dócil ao trabalho e disposto ao consumo.

O efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito – o “sujeito empresarial”, o “sujeito neoliberal” ou *neossujeito* – é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e eliminar qualquer sentimento de alienação e qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. “Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

¹¹ Dardot e Laval (2016, p. 324) caracterizam os *dispositivos de eficácia* como o tipo de educação da mente, de controle do corpo, de organização de trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de sujeito como indivíduo calculador e trabalhador produtivo.

A racionalidade neoliberal produz o sujeito que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (Dardot; Laval, 2016, p. 328).

O sujeito neoliberal deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. “Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 330-331). Nesse sentido, a grande inovação da tecnologia neoliberal é vincular diretamente a maneira como um homem “é governado” à maneira como ele próprio “se governa”.

De acordo com o quadro clínico do *neossujeito*, segundo Dardot e Laval (2016), podemos ver que a empresa de si mesmo tem dois rostos: o rosto triunfante do sucesso sem pudor e o rosto deprimido do fracasso diante dos processos incontornáveis e das técnicas de normalização. Oscilando entre depressão e perversão, o *neossujeito* é condenado a ser o mestre em desempenhos admiráveis e o objeto de gozo descartável. Essa situação leva o sujeito a esquecer a face sombria da normatividade neoliberal:

[...] a vigilância cada vez mais densa do espaço público e privado, a rastreabilidade cada vez mais precisa dos movimentos dos indivíduos na internet, a avaliação cada vez mais minuciosa e mesquinha da atividade dos indivíduos, a ação cada vez mais pregnante dos sistemas conjuntos de informação e publicidade e, talvez sobretudo, as formas cada vez mais insidiosas de autocontrole dos próprios sujeitos (Dardot; Laval, 2016, p. 374).

Mobilizados e chamados ao dever na forma de empresa de si mesmo, devemos nos aplicar totalmente, pois não há tempo a perder. O tempo é um recurso que deve ser gerenciado – não é algo que você recebe e não é algo que você dá. Não temos “tempo livre”, só podemos definir prioridades para como usar sempre o tempo já ocupado, o tempo produtivo que deve ser otimizado para eficácia e eficiência máximas. Para Dardot e Laval (2016, p. 375), é:

[...] inútil lamentar a crise das instituições de enquadramento como família, escola, organizações sindicais ou políticas, ou chorar a decadência da cultura e do saber ou o declínio da vida democrática. É melhor tentar compreender como todas essas instituições, valores e atividades são hoje incorporados e transformados em dispositivo de desempenho/gozo, em nome de sua necessária “modernização”; é melhor examinar de perto todas as tecnologias de controle e vigilância de indivíduos e populações, sua medicalização, o fichar, o registro de seus comportamentos, inclusive os mais precoces; é melhor analisar como disciplinas médicas e psicológicas

se articulam com o discurso econômico e com o discurso sobre segurança pública para reforçar os instrumentos de gestão social.

É muito difícil resumir, em poucas palavras, os enormes efeitos destrutivos que a perspectiva educacional neoliberal provoca. Nessa direção, Dalbosco (2021) destaca alguns efeitos, especificamente no campo da educação. Do ponto de vista geral, essa lógica acentua a concentração de renda, aumentando ainda mais a pobreza, a miséria, a fome, a violência e a injustiça social.

Ao excluir as humanidades ou colocá-las simplesmente a serviço das forças do mercado, a perspectiva neoliberal põe em risco a própria democracia como forma de vida e como organização social. A educação, na perspectiva neoliberal, que acentua o individualismo empreendedor, enfraquece a formação ética do sujeito, destruindo valores éticos e políticos nucleares da boa tradição democrática ocidental, como solidariedade, cooperação, comunidade, reconhecimento recíproco, entre outros. Observa-se o ataque diário à democracia como tentativa de enfraquecimento das instituições e o quanto da perspectiva governamental nos distancia da boa e ampla tradição democrática na perspectiva ética, alicerçada em experiências comunitárias, cooperativas, solidárias, como forma de visualização e solução dos problemas humanos e sociais. Também se destaca o aumento do individualismo alicerçado no desenvolvimento das competências e habilidades voltadas para atender aos interesses do mercado e de seu novo modelo de gerenciamento empresarial do público e da vida individual dos seres humanos.

3 PRESSUPOSTOS HERMENÊUTICOS CLÁSSICOS DA ESCUTA E DO DIÁLOGO

Minha intenção era a de pronunciar a palavra “silêncio” [...], um dos segredos do 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, 2010, p.16).

Ao contextualizar a escola e o ser humano por meio de um diagnóstico escolar contemporâneo no capítulo anterior, torna-se imperativo direcionar nossos esforços para compreender a escuta como uma condição indispensável para promover um diálogo franco e generoso entre os seres humanos. Dessa forma, é fundamental analisar os papéis do educador e do educando na relação dialógico-formativa que se estabelece no contexto escolar na perspectiva de uma ampla formação humana.

Nesse sentido, a sala de aula é o espaço privilegiado para o exercício constante da escuta e do diálogo, os quais nos levam a aprender a considerar os outros como parceiros na construção de ideias e não como competidores. Transformar a sala de aula em comunidade de investigação é criar condições para que os participantes sejam dialógicos. Discutir ideias, conceitos e saberes pode se tornar uma experiência para quem desenvolveu habilidades como ouvir, perguntar, traduzir, interpretar, analisar, comparar, conjecturar e tantas outras que surgem do aprendizado da ação comunicativa. O adulto que, desde a infância, experienciou o diálogo tem condições de agir com tranquilidade diante de intervenções de outros falantes. Assim, ele mostrará abertura para o diálogo e discernimento para avaliar o ponto de vista do outro e autorrefletir sobre seus próprios pontos de vista.

É nessa direção que se destaca o texto intitulado “A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica”, publicado originalmente em *Cadernos UPF* (Benincá, 1982) e, posteriormente, na obra *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*, no qual Benincá (2010, p. 115-116) expressa o seguinte compromisso:

Partindo do pressuposto de que a sala de aula deve ser um palco de debates e não apenas um lugar de narração, a elaboração de um programa de ensino deve ter por objetivo a proposta de criar condições para envolver professor e aluno nos debates, e a consequente formação do raciocínio, espírito participativo e crítico e o hábito de reflexão. A estratégia que deve estar presente no desenvolvimento de um programa assim é o diálogo.

Diversos textos de Elli Benincá (1936/2020) tratam do tema do diálogo como princípio pedagógico no desenvolvimento da formação de educadores e educandos. O diálogo como princípio pedagógico vem da ação primeira do professor de se colocar na fala e da necessidade

de trabalhar com o aluno, para que este tenha condições concretas de dialogar com os pares, através de suas leituras, escritas e reflexões. Para o autor, o diálogo é definido como uma relação horizontal entre os sujeitos. “O diálogo é a relação de um ‘eu’ frente a um ‘tu’” (Benincá, 2010, p. 187). Pressupõe-se a existência de saberes entre os sujeitos envolvidos na relação pedagógica. O confronto de saberes requer, do professor e do aluno, a partilha da palavra e o entendimento de que seus saberes não são absolutos. Dessa forma, Benincá acreditava que a palavra é proferida em condições subjetivas de igualdade, mesmo que os sujeitos estejam investidos de papéis assimétricos desiguais.

Para criar espaços e entrar no processo dialógico com os alunos, o professor deverá admitir que o seu saber pode não ser totalmente verdadeiro. “O princípio da autoridade que brota da assimetria objetiva da relação professor-aluno não se fundamenta numa posição absoluta entre saber (professor) e não saber (aluno), mas da desigualdade de poder entre um e outro, em razão de papéis diferenciados” (Benincá, 2010, p. 187). Para se instaurar e se sustentar, o diálogo enquanto princípio pedagógico requer o rompimento permanente das condições reificadoras das certezas e seguranças absolutas dos sujeitos.

De acordo com Mühl e Mainardi (2022, p. 184):

O sentido do diálogo que ele desenvolveu vem acompanhado de um sensível tato pedagógico que se conjuga com as capacidades de ouvir, ver e sentir com o outro. Mais do que um dizer, o diálogo em Benincá configurou-se pela sua generosidade de colocar-se junto ao outro, de deixá-lo falar, de dar-lhe o tempo para se expor, pensar e interagir dialogicamente.

A obra intitulada *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá* (2022) traz uma coletânea de textos que registram as aprendizagens daqueles que conviveram com esse educador, teólogo, religioso e intelectual comprometido com a vida, a justiça social, a ética e a dignificação das manifestações espirituais libertadoras. No texto “Dialogicidade e práxis pedagógica de Benincá”, Mühl e Mainardi (2022) descrevem a vida de Benincá como um exercício dialógico permanente. Segundo os autores, a presença de Benincá é lembrada, por todos aqueles que conviveram com ele, como uma constante busca de interação, reflexão, desenvolvimento da argumentação e construção do entendimento. A ação dialógica de Benincá brotava do seu modo de agir em todos os momentos de sua vida e nos diferentes campos de atuação em que ele se fez presente.

O início de sua experiência dialógica surgiu da convivência familiar, da interação com os amigos e com as pessoas da pequena comunidade no interior do município de Severiano de Almeida, RS, sua terra natal. Também se soma a essa aprendizagem a experiência com sua

alfabetizadora e com os primeiros professores da escola primária. Sua percepção acerca da importância do diálogo para a vida e para a educação surgiu de uma experiência negativa. Em uma entrevista à *Revista Espaço Pedagógico* (2012), Benincá lembrou que foi a atitude autoritária de um professor, no ensino secundário, que o levou a sentir-se oprimido e, conseqüentemente, incapaz de continuar a desenvolver a aprendizagem em algumas disciplinas (matemática, química e física). Essa experiência e as dificuldades surgidas naquele período marcaram sua memória e despertaram a preocupação acerca da ação docente e das práticas pedagógicas em sala de aula e em diferentes espaços formativos.

Familiares, colegas, amigos e alunos que conviveram com Benincá registraram seus depoimentos sobre ele nas duas coletâneas elaboradas em homenagem à sua vida, à sua obra e ao seu legado. Segundo tais registros, ele não criou suas ideias do nada, mas soube dialogar com a tradição clássica. São inúmeras as fontes que inspiraram a formação filosófica de Benincá, entre elas está a concepção de diálogo socrático e platônico, com evidente influência dos pensadores gregos Heráclito, Sócrates, Platão e Aristóteles. Entre outras referências, a convivência com Ernani Maria Fiori marcou profundamente a sua formação. Desse modo: “[...] 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” (Mühl; Mainardi, 2022, p. 185). O nexó entre Ernani Maria Fiori e Paulo Freire produziu em Benincá “o compromisso com a luta pela conscientização e pela libertação de todos os seres humanos, especialmente os oprimidos” (Mühl; Mainardi, 2022, p. 185).

A concepção ampla de formação humana, de homem e de sociedade sempre foi o foco de estudo e de investigação de Benincá. A pergunta que geralmente norteava a sua fala era: “Qual é a ideia de ser humano...?”, como um ponto de partida frequente em suas aulas e assessorias. No entanto, os gregos foram os primeiros a se perguntarem sobre as grandes questões do ser humano: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? De espírito livre e sem impedimentos, os gregos consideravam-se seres humanos com possibilidades de usar a sua racionalidade para resolver essas questões centrais da vida. Conduzida pelos mitos e pelas suas explicações, a cultura grega fez com que desabrochasse um espírito dialógico muito intenso, a ponto de radicalizar a sua compreensão – a racionalidade. Os gregos foram originais em desenvolver essas indagações, uma vez que seu entendimento sobre as questões centrais da vida permanece até nossos dias, na dimensão do estabelecimento das bases para pensar a dimensão dialógica.

Sócrates nasceu em Atenas, Grécia, por volta de 469 a.C. De espírito livre, filho de um escultor e de uma parteira, na idade madura, usa essas analogias para desenvolver seu conhecimento. Adquiriu a cultura tradicional dos jovens atenienses, aprendendo música, ginástica e gramática. Durante o apogeu de Atenas, onde se instalou a primeira democracia da história, conviveu com intelectuais, artistas, aristocratas e políticos.

Convenceu-se de sua missão de mestre por volta dos 38 anos, depois que seu amigo Querofonte, em visita ao templo de Apolo, em Delfos, ouviu do oráculo que Sócrates era “o mais sábio dos homens”. A originalidade de seu pensamento e sua abordagem ao diálogo o destacavam como alguém capaz de impulsionar o avanço do conhecimento produzido pela investigação. Reconhecia que nenhum ser humano pode ser considerado sábio, e ele mesmo não se via dessa maneira.

Nos seus diálogos com os belos jovens da *polis*, Sócrates ensinava em praça pública e procurava a elucidação sobre o que seria a sabedoria, a beleza e a coragem, arrancando de dentro de seus interlocutores o conhecimento latente em cada um deles. Ele partia de questões aparentemente banais de suas vidas e conduzia os jovens, por meio do diálogo singularmente exercitado, a tomarem consciência das implicações éticas da vida humana e social. Para Sócrates, era necessário fazer perguntas inteligentes, de modo que, se a resposta fosse muito fácil, era porque a pergunta precisava ser reformulada, uma vez que ela só contornava o problema, sendo necessário formular questões complexas e focadas na problemática. Sua ideia basilar consistia em ver, nas virtudes humanas, na formação virtuosa do caráter, a referência pela busca da vida feliz: quem deseja pôr-se a caminho da busca da felicidade mais duradoura precisa pensar no que vale a pena envidar seus esforços, evitando dispersar o tempo em coisas fúteis e banais. Por isso, Sócrates concebia a importância de que o processo formativo dialógico se debruçasse sobre a problematização das virtudes humanas cardinais, o que eram e como o ser humano poderia alcançá-las, em sua ação conjunta com os outros.

A maiêutica socrática foi traçada e compreendida a partir do princípio do fazer nascer e dar à luz. Com seu pai escultor, Sócrates aprendeu a arte de tirar, moldar e esculpir de uma pedra ou tronco qualquer uma imagem que já estava dentro da peça bruta e latente na imagem que se efetivava pelas próprias mãos do artesão. De sua mãe parteira, ele aprendeu a fazer nascer em todo ser humano predisposto a aprender, o conhecimento que está latente nele mesmo, assim como o ato de ajudar a mulher-mãe a dar à luz ao que já estava presente pelas aparências.

O diálogo socrático tinha dois momentos. O primeiro corresponderia às “dores do parto”, momento em que o filósofo, partindo da premissa de que nada sabia, levava o interlocutor a apresentar suas opiniões. Em seguida, fazia-o perceber as suas próprias

contradições ou ignorância, para que procedesse a uma depuração intelectual. Mas só a depuração não levava à verdade – chegar a ela constituía a segunda parte do processo. Aí, ocorria o “parto das ideias” – maiêutica socrática –, momento de reconstrução do conceito, em que o próprio interlocutor “ia polindo” as noções até chegar ao conceito verdadeiro por aproximações sucessivas. O processo de formar o indivíduo para ser cidadão e sábio devia começar pela educação do corpo, que permite controlar o físico.

Sócrates não oferecia respostas prontas, mas abria novos caminhos pelo diálogo vivo, provocando cada um a buscar suas próprias respostas. Nesse sentido, encontramos um ideal de mestre que não é arrogante, pois não se coloca na condição de quem já sabe tudo, para ensinar a quem não sabe nada. Não admite a fronteira rígida e autoritária entre os que sabem e os que não sabem. Sua postura do “sei que nada sei” funda a *douta ignorância*, da qual derivam simplicidade e humildade como princípios basilares da práxis educacional transformadora de todos, a começar pelo próprio mestre que ensina. A *douta ignorância* resulta do longo e insistente trabalho de si consigo mesmo, do cuidado permanente de si mesmo, que conduz ao autodomínio do mestre educador, condição indispensável para que possa ocupar-se com a formação de seus discípulos. Desse modo, fundou o princípio ético-pedagógico fundamental – o bem governar os outros depende, antes de tudo, do bom governo de si mesmo.

A raiz socrática da práxis benincaniana nos leva a prestar atenção na interconexão entre os aspectos de “escutar” e “perguntar”, uma vez que são aspectos centrais que trazem a ideia de um diálogo horizontal, e não vertical e autoritário. Na práxis dialógica, temos uma mudança de paradigma na postura educativa: a de ouvir o que o outro tem a dizer. Quem não pergunta e não escuta o outro se torna autoritário.

A práxis benincaniana encontrou em Sócrates a ideia de educação focada na preparação para a vida, alicerçada no falar franco e aberto do mestre. Benincá era descrito como “o mestre que acreditava na potencialidade de seus discípulos, que os respeitava, que lhes possibilitava novos espaços, que dialogava com eles e que, por meio do desenvolvimento da autonomia, buscava remetê-los a sua própria responsabilidade e prepará-los para a vida” (Rocha, 2022, p. 379). A educação como preparação para a vida – *paraskheué* – ganha contorno específico no saber parresiástico¹² do mestre e no modo como ele o exerce; a vida é tomada em sentido rigorosamente ético, ganhando significado na companhia de uns com os outros. Nesse sentido,

¹² O saber parresiástico é entendido aqui como um saber falar a verdade de forma franca e crítica, de acordo com as suas atitudes; saber que implica o autodomínio de si como condição do bom relacionamento com os outros e com o mundo.

a maior e mais urgente tarefa educacional repousa na preparação recíproca entre educador e educando para o exercício da vida ética,

[...] tomada em sua acontecência, na efervescência dos encontros e desencontros humanos, profundamente entrelaçada com tudo aquilo que o ser humano faz ou deixa de fazer em suas ações cotidianas. Acontecência que contempla o inusitado e o risco e, sabendo do quanto o contingente e o inesperado marcam a vida humana, o mestre, pelo seu saber de experiência, consegue visualizar melhor os próprios limites de sua ação formativa (Dalbosco; Araújo, 2022, p. 125).

A investigação dialógica acerca das virtudes humanas e das questões de origem e destinação do ser humano (quem somos, de onde viemos e para onde vamos) torna-se o alento para a busca trágica e desesperada pelo sentido de nossas vidas. Nesse campo de incertezas, as virtudes nos mostram a importância de valores como amizade, amor, temperança e sabedoria, para cultivar humanamente o espaço comum do viver juntos, no qual podemos encontrar soluções provisórias que nos ajudam a apaziguar nossos permanentes e angustiantes conflitos existenciais.

Diferentemente das concepções educativas contemporâneas, Sócrates pensava a educação como preparação para a vida, não colocando em primeiro plano sua preparação para determinada profissão. Dessa forma, a preparação para um ofício precisava ser inserida na ideia educacional mais ampla, da busca pela vida ética baseada na práxis dialógica. Por essa razão, a práxis benincaniana é marcada pelo seu posicionamento crítico contra o reducionismo da formação humana à educação técnica profissionalizante, desvinculada do cuidado ético que precisamos ter uns com os outros. “Benincá compreendia o exercício profissional como uma vocação a serviço dos outros, brotando daí a ideia de realização humana como trabalho coletivo que possibilita a realização individual pela relação generosa e fraterna com os demais” (Dalbosco; Araújo, 2022, p. 126).

Para ser bem-sucedida, a *paraskheúe* precisa do saber do mestre experimentado – exigência natural entre os gregos –, uma vez que cabia às gerações mais velhas o papel formativo irrecusável em relação às gerações mais novas, em que a figura do mestre simbolizava adequadamente tal tarefa. No diálogo de Sócrates com Alcibíades, a questão educacional não se reduz à simples preparação da aristocracia para o governo da *polis*. Sócrates desconcerta Alcibíades, tirando-o de seu solo aristocrata natural ao questioná-lo se ele queria governar ou *bem* governar a cidade. Nesse desconcerto, encontramos o pleno exercício dialógico prático com dois aspectos importantes para compreender a *parresia* socrática como

práxis dialógica autêntica e a fortuna que ela fará na subsequente tradição intelectual ocidental. Dessa forma, o encontro de Alcibíades com Sócrates arranca-lhe do trono majestoso da soberba inflamada, jogando-o ao solo pedregoso da fragilidade humana, a qual exige a convivência na simplicidade ética como uma das formas de enfrentar a ambição humana desmesurada, seguida do desejo frustrante pela onipotência. Usando da práxis dialógica baseada na pergunta, Sócrates põe em xeque a concepção de mundo aristocrata e a ideia de poder como dominação subjacente a ela. No bojo do questionamento de Sócrates, emerge o princípio ético nuclear da ação humana: para bem governar os outros, é preciso, antes de tudo, saber governar bem a si mesmo. O autodomínio ético é condição indispensável da boa ação política, do exercício do governo da *polis*. É a preparação mais adequada para buscar viver de acordo com as virtudes humanas, pois quem se dispõe a assumir a exigente tarefa do autoexame crítico abre seu coração para a generosidade humana, alicerçada no amor e na amizade.

Para Dalbosco e Araújo (2022, p. 128),

[...] é a práxis dialógica baseada na pergunta e na escuta paciente que movimenta a ação humana transformadora, transportando educadores e educandos de um lugar para o outro, ensinando a todos a ver as coisas e o mundo de maneira mais ampla. A práxis dialógica franca e honesta permite o confronto salutar entre pontos de vista diferentes e, com isso, prepara os envolvidos para melhor enfrentarem os problemas que a vida apresenta e a agirem eticamente no espaço público do viver juntos, na vida da *polis* construída pela relação de uns com os outros. A práxis dialógica de grupo passa a ser, então, o laboratório que prepara virtuosamente os seres humanos para experiências democráticas, sociais e políticas mais amplas.

Através da práxis dialógica de grupo, Benincá organizava e mantinha atuantes os seus grupos plurais de estudo e de convivência humana, na preparação das novas gerações em relação ao trabalho coletivo e solidário. Em conversas informais, reuniões de trabalho ou grupos de estudo, Benincá era sempre o mesmo – aberto ao diálogo, conciliador, ético, generoso e moderado. “Nesses encontros, ficava evidente o seu comprometimento com as questões relacionadas à formação do homem, ao enfrentamento de problemas sociais, ao respeito aos ideais e princípios democráticos e ao trabalho cooperativo” (Rocha, 2022, p. 379).

A centralidade e a importância do diálogo na práxis benincaniana merecem ser esclarecidas, destacando as fontes e a origem dessa preocupação. Nesse sentido, na sequência apresentamos alguns dos aspectos da concepção de dialogicidade em Elli Benincá nos textos clássicos e contemporâneos e o papel pedagógico que ele atribuía à educação enquanto práxis dialógica. Partindo de elementos dialógicos fundamentais na práxis benincaniana, buscamos compreender a escuta como condição indispensável para o diálogo franco e generoso entre os seres humanos.

3.1 O exercício da escuta

Falar é uma necessidade, escutar é uma arte.
(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832).

“A educação começa com a saída da família e a entrada no espaço e nas regras do universo público, que nos fazem respeitar a lei e a nos reconhecer como sujeitos separados do Outro” (Dunker, 2020, p. 57). Tal separação não é feita de fronteiras, pois, entre o educar e o cuidar, existem litorais como o estético e o lúdico, nos quais criamos zonas de intimidade que são lugares de indeterminação, em que se compartilham não saberes e riscos.

A disposição do governo implica cuidar dos outros e deve ser precedida pelo *cuidado de si*, que implica inúmeras práticas, métodos e preceitos, mas que estão todos condicionados a “encontrar o próprio tempo” no interior de processos que não governamos, em lugares dos quais não somos senhores e diante de saberes que desconhecemos. Dunker (2020, p. 59) traz o dizer de Hegel, “o relógio da história não marca a mesma hora em todos os quadrantes”, introduzindo a ideia de que estamos em “tempos” diferentes.¹³ “O tempo do cuidado não é o da duração nem o do governo, mas o da constituição do sujeito” (Dunker, 2020, p. 60). O instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir foram descritos por Lacan (2001) como as três formas de subjetivação do tempo, como imediatividade e intersubjetividade associadas com a descoberta de uma certeza que é angústia. Essas três figuras do tempo falam da apreensão de si a partir do outro, tomando respectivamente como objeto, como outro sujeito e como outro sujeito faltante.

Se o tempo do cuidado é o que melhor persegue e respeita o tempo lógico de cada criança, ao tentar respeitar sua lógica intrínseca, o tempo institucional da educação coloca-se como impessoal e indiferente a esse processo. O tempo do governo, que, em certa medida, é a síntese disjuntiva dos dois anteriores, será formado pela relação entre um e outro, pois, a cada

¹³ *Chronos*, o Deus grego do tempo, tem três cabeças: o homem, o touro e o leão. Elas representam as diferentes maneiras de conceber e de estar no tempo, levantando a proposição de que o tempo necessariamente nos divide. Cada uma das cabeças de *Chronos* indica um tipo de temporalidade: 1. *Aeon*: tempo cíclico, circular e criativo, mas também o tempo do mito, das origens imemoriais, dos ancestrais; 2. *Kayrós*: o tempo do acontecimento, do encontro, da contingência; 3. *Epos*: o tempo da palavra, da história (*épica*), mas também da suspensão da palavra e do juízo (*epochê*), ou, ainda, o tempo da sucessão das eras (*épocas*). A essas três formas gregas de tempo, devemos acrescentar o tempo cristão, que se representa com uma seta, que tem um início e que terá um fim. Uma gênese que antecede o apocalipse cristão, tempo da descoberta ou da revelação que, retrospectivamente, cria o início por meio de uma narrativa. De certa forma, essa quarta forma de tempo já estava prenunciada pela serpente *Anankê* (Inevitabilidade, Necessidade) que envolve *Chronos*. Ligada ao tempo épico, temos a criança operativa ou o que Ferenczi chamou de criança sábia. É aquela que deve produzir, performar, mesmo que seja por conformar-se à adequação esperada para o momento. Ela tem sempre as melhores respostas e deve estar sempre concluindo, brilhando aos olhos dos cuidadores, para melhor confirmar sua excelência nessa prática do cuidado (Dunker, 2020, p. 58-61).

impasse no tempo da educação, é preciso reconstruir o tempo do cuidado, por meio de um giro na escuta. Por isso, o cuidado não é um discurso em si, mas um ensaio e uma condição para todo discurso possível. Por essa razão também, diante dos paradoxos do governar e do educar, devemos recuar nossa escuta para o tempo do cuidado (Dunker, 2020, p. 61).

Segundo Cenci e Casagrande (2022, p. 254), a escuta é algo exigente, uma vez que “demanda certas condições para acontecer por quem o faz, quando se faz e pelo ambiente onde acontece. Escuta implica reciprocidade e doação, certa entrega de si ao outro”. De acordo com os autores, a cultura grega clássica considerava a escuta como uma dádiva dos deuses entregue aos humanos como o primeiro e mais fundamental passo para que pudessem recolher e se apropriar do *logos*. “Não há escuta sem que se *aprenda a escutar* e sem que se *pare para escutar* o outro” (Cenci; Casagrande, 2022, p. 274, grifos dos autores).

O interesse de Elli Benincá pela escuta, em seu sentido educacional, vem da pedagogia ocidental, com origem nos diálogos platônicos e nos modos de vida filosóficos sustentados por exercícios espirituais do estoicismo grego e latino. Para ele, “a escuta é a outra face do diálogo, e se constitui fenomenologicamente como ‘recebimento do anúncio’ e ‘acolhimento’ emanado na situação dialógica entre educador e educando na relação pedagógica” (Cenci; Casagrande, 2022, p. 277).

Com base no Foucault tardio, encontramos o sentido originário assumido pela escuta na pedagogia das escolas filosóficas da antiguidade. Na primeira hora da aula de 3 de março de 1982 da obra *A hermenêutica do sujeito* (2010), proferida por Michel Foucault no *Collège de France*, é discutida a importância dos exercícios de escuta, bem como são abordadas as regras ascéticas da escuta: o silêncio; a gestualidade precisa e a atitude geral do bom ouvinte; e a atenção. Foucault usa os exemplos de Sêneca e Marco Aurélio para analisar os efeitos do princípio “converter-se a si mesmo” como prática de si. Na ascese filosófica, o objetivo final é colocar-se como fim de sua própria existência, trata-se de dotar-se de algo que não se tem, de algo que não se possui por natureza, de constituir para si mesmo um equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida, definido pelos gregos como *paraskeuê*. Trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento de subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e um exercício de si sobre si. Foucault afirma que esse procedimento de subjetivação do discurso verdadeiro é o que encontramos expresso nos textos de Sêneca a respeito do saber, da linguagem do filósofo, da leitura, da escrita, das anotações. O cerne da ascese filosófica é fazer sua verdade, tornar-se sujeito de enunciação do discurso verdadeiro (das coisas que se sabe e dos discursos que se ouve). O suporte permanente da ascese como subjetivação do discurso verdadeiro compreende todas as práticas e técnicas que concernem à escuta, à leitura, à escrita

e ao fato de falar. “Escutar, saber escutar como se deve; ler e escrever como se deve; e também falar, é isso que, enquanto técnica do discurso verdadeiro, será o suporte permanente e o acompanhamento ininterrupto da prática ascética” (Foucault, 2010, p. 297).

Plutarco (46-120 d.C.), no seu *Tratado da escuta* (2003), afirma que a audição, ou o ouvir, é ao mesmo tempo o mais *pathetikós* e o mais *logikós* de todos os sentidos. Ser o mais *pathetikós*, isto é, o mais passivo, de todos os sentidos significa que, na audição, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele lhe advêm e que podem compreendê-la. O ouvir é o sentido mais capaz de enfeitiçar a alma, recebendo e sendo sensível à lisonja das palavras, aos efeitos da retórica. Foucault (2010, p. 299, grifos do autor) define o ouvir como o único sentido pelo qual se pode aprender a virtude:

Não se aprende a virtude pelo olhar. Ela é aprendida e só pode ser aprendida pelo ouvido porquanto a virtude não pode ser dissociada do *lógos*, isto é, da linguagem racional, da linguagem efetivamente presente, formulada, articulada, verbalmente articulada em sons e racionalmente articulada pela razão. [...] O único acesso da alma ao *lógos* é, pois, o ouvido. Portanto, ambiguidade fundamental da audição: *pathetikós* e *logikós*.

Sêneca (2018), na carta 108 a Lucílio, retoma a questão da passividade da escuta tendo vantagens e inconvenientes. Ele afirma que é muito vantajoso ouvir sem intervenção da vontade e que, para as aulas de filosofia, ouvir é sempre bom, mesmo que não se compreenda, ou se preste muita atenção, ou que ali se esteja de maneira passiva, alguma coisa sempre permanece, porque o *lógos* penetra no ouvido e há um trabalho do *lógos* na alma. “Quem vai à aula de um filósofo deve, a cada dia e de algum modo, dela colher algum fruto. E, de algum modo, volta para casa em via de curar-se, ou pelo menos mais facilmente curável” (Foucault, 2010, p. 299-300). Ainda na carta 108, Sêneca observa que alguns vão à escola de filosofia sem tirar nenhum proveito, uma vez que não estão ali como discípulos ou alunos, mas como locatários, e ali permanecem sem tirar proveito algum. Prestavam atenção aos ornamentos, à beleza da voz, à escolha de palavras e ao estilo.

Foucault (2010, p. 301) recorre ao texto de Epicteto (Colóquio II, 23), para retomar o ouvir no sentido do *logikós*. Epicteto afirma: “É por meio da palavra e do ensino que se deve avançar no sentido da perfeição”. É necessário escutar o *lógos* e receber a *paródoxis* (o ensino, a palavra transmitida). Foucault (2010) observa que, para as verdades chegarem à alma do ouvinte, é preciso que sejam pronunciadas, e não se pode pronunciá-las sem certos elementos que estão ligados à própria palavra e à sua organização em discurso. Então, duas coisas são necessárias: primeiro, uma *léxis*, uma maneira de dizer, de modo que as coisas têm certa

maneira de dizer; segundo, não se pode dizer as coisas sem utilizar de certa variedade e fineza nos termos.

Na ascese da escuta, segundo Epicteto, escutar pode ser tão difícil quanto falar, pois pode-se falar de modo útil, inútil e até mesmo de maneira nociva. Dessa forma, podemos escutar com proveito, de maneira completamente inútil e sem nenhum proveito, ou até mesmo escutar de modo que teremos inconvenientes. Para falar como convém, Epicteto realça que precisamos de *tékhne*, de uma arte; enquanto, para escutar, precisamos de experiência, competência, prática assídua, atenção, aplicação:

[...] uma “arte da escuta” não pode ser uma “arte” no sentido estrito. Ela é experiência, competência, habilidade, uma certa maneira de se familiarizar com as exigências da escuta. *Empeiria* e *tribé*, não ainda *tékhne* para falar, não há *tékhne* para escutar (Foucault, 2010, p. 303, grifos do autor).

Para purificar a escuta lógica na prática de si, Foucault (2010, p. 303) aponta três meios. O primeiro é o silêncio ativo e significativo: “Devia escutar, escutar somente, nada mais fazer senão escutar sem intervir, sem objetar, sem dar sua opinião e, bem entendido, sem ensinar”. A tagarelice é o primeiro vício do qual é necessário curar-se ao aprender filosofia. Foucault (2010, p. 304) também recorre a Plutarco, em seu *Tratado sobre a tagarelice*, em que o autor diz que o silêncio tem alguma coisa de profundo, de misterioso e de sóbrio: “Foram os deuses que ensinaram o silêncio aos homens e foram os homens que nos ensinaram a falar”. A economia do silêncio em relação à linguagem teve um papel muito importante na espiritualidade e nos sistemas de educação. Então, calar-se tanto quanto possível significa que não se deve falar quando um outro fala. Quando se acaba de ouvir um sábio falar, é preciso reter o discurso, conservá-lo e evitar reconvertê-lo de imediato em palavras. Plutarco ironiza o tagarela, dizendo que ele é sempre um recipiente vazio, alguém que não retém o *lógos*, que deixa derramar-se de imediato no seu próprio discurso. Mas, além do silêncio, é necessária certa atitude ativa, uma atitude física muito precisa com dupla função. Primeiro, permitir a máxima escuta, sem nenhuma interferência ou agitação – a alma deve acolher sem perturbação a palavra que lhe é endereçada, e o corpo deve permanecer absolutamente calmo, garantindo a tranquilidade da alma. A imobilidade, a plástica do corpo, a estatutária do corpo tão imóvel quanto possível, é importante como garantia de moralidade, para que os gestos do orador que quer convencer e que constituirão uma linguagem muito precisa sejam carregados do máximo valor semântico.

O segundo meio para purificar a escuta se refere às regras, como uma forma de regulamentação. A boa escuta da filosofia deve ser uma espécie de compromisso, de manifestação da vontade por parte de quem escuta, manifestação que suscita e sustenta o

discurso do mestre. Epicteto (*apud* Foucault, 2010, p. 309) afirmava: “quando quiseres ouvir um filósofo, não lhe perguntes: ‘O que tens a dizer-me?’ Contenta-te em mostrar tua própria competência para ouvir [...] debes pois mostrar competência para ouvir [...] e verás então como o excitarás a falar”. Exemplo claro é a referência a Alcibíades que viera para seduzir Sócrates; o qual, como sabemos, resistiu. Somente a atenção à verdade deve permitir ao mestre ser excitado, incitando-se a ocupar-se com seu aluno. Epicteto deixa clara a *des-erotização* da escuta da verdade no discurso do mestre.

Por fim, o terceiro meio de purificar a escuta encontra-se na atenção. Na carta 108 de Sêneca a Lucílio, são destacados os benefícios que podemos obter por meio do ensino da filosofia. O discurso filosófico deve ser escutado com toda a atenção ativa de alguém que procura a verdade. A atenção não deve ser dirigida para a beleza da forma; ela não deve ser dirigida para a gramática e para o vocabulário; não deve nem mesmo ser dirigida para a refutação das argúcias filosóficas ou sofísticas. É preciso apreender o que é dito por esse *lógos* de verdade sob o único aspecto interessante para a escuta filosófica. Outra maneira de prestar atenção na escuta é, logo após ter ouvido, iniciar uma memorização. É preciso que a escuta seja recolhida, compreendida, bem apreendida no espírito, de modo que não escape em seguida. Daí uma série de conselhos dados nessa ética da escuta: quando ouvir alguma coisa importante, não se colocar imediatamente a discuti-la; procurar recolher-se, guardar o silêncio para melhor gravar o que se ouviu e fazer um rápido exame de si mesmo, para ver como se está, para examinar-se o que se ouviu e aprendeu, a fim de examinar se está em via de fazê-lo seu. A alma que escuta deve vigiar a si mesma, tornando-se, aos poucos, por sua escuta e memória, no discurso que ela mesma sustenta. A escuta, como prática de cuidado de si, constitui-se como elemento fundamental na terapia aos males da alma.

Na aula de 17 de março de 1982, primeira hora na obra *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2010, p. 371) apresenta o problema do silêncio pitagórico como *silêncio pedagógico*, referindo-se “ao silêncio em relação à palavra do mestre, que é o silêncio do interior da escola em oposição à palavra permitida aos alunos mais avançados”. Para admitir e formar seus discípulos, Pitágoras impunha-lhes o silêncio por um tempo determinado, de acordo com sua capacidade de progredir, em que eram chamados de *akoustikoi*, ouvintes. O silêncio pedagógico consistia em um exercício de memória: “o aluno não tem o direito de falar, de fazer perguntas, de interromper o mestre, de jogar este jogo de perguntas e respostas [...], não está qualificado para tomar a palavra, [...] não tem o direito de tomar notas, [...] tudo deve ser por ele registrado sob a forma da memória” (Foucault, 2010, p. 372). Ninguém guardava o silêncio por menos de dois anos. Aprendidas as duas coisas mais difíceis, calar-se e escutar como suporte de todos os

exercícios de aprendizagem e espirituais, como primeiro momento de formação: “calar-se e escutar para que, na memória pura, se inscreva o que é dito, a palavra verdadeira dita pelo mestre” (Foucault, 2010, p. 372). Quem tivesse iniciado sua instrução pelo silêncio tinha, então, o direito de falar e de interrogar, de escrever o que ouvira e de expor o que pensava, e, durante esse período, era chamado *mathematikói*.

Foucault destaca a importância do silêncio e da escuta em seu sentido formativo pedagógico entre mestre e discípulo como antídoto ao autoritarismo neoliberal. O sujeito “*stulto*” não suporta o silêncio, a solidão; não consegue estar só consigo mesmo para praticar seus exercícios espirituais, exercer seu processo meditativo sobre si mesmo. A *stultitia* pode ser tanto física (incapacidade do discípulo para adequar o corpo à escuta) quanto moral (incapacidade para adequar o espírito a ela na forma de perpétua agitação da alma e da atenção). À medida que a solidão começa a ser exercida com práticas de silêncio e de escuta, o sujeito toma um distanciamento do mundo para ouvir o outro e a si mesmo, meditando sobre suas ações e seu contexto para melhor governar a si mesmo.

Sócrates havia convencido Alcibíades de que, se ele quisesse efetivamente honrar a ambição política – governar seus concidadãos –, deveria prestar atenção a si mesmo, ocupar-se consigo mesmo, cuidar de si mesmo (*epiméleia heautoû*). Foucault descreve esse si mesmo com que se deve ocupar-se ao cuidado que se endereça à alma, ao conhecimento da alma por ela mesma. “Conhece-te, conhece a natureza de tua alma, faz com que tua alma complete a si mesma nesse *noûs* e se reconheça em sua divindade essencial” (Foucault, 2010, p. 376). O diálogo conduzido pelo mestre vai conduzir a alma.

Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Recorremos, então, a Paulo Freire (2000), o qual afirma que, na medida em que aprendemos a escutar o educando, paciente e criticamente, podemos passar a *falar com ele* e não *falar para ele* como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Assim, saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente. É uma prática que se imbrica na construção do conhecimento crítico emancipador e implica, necessariamente, posturas que vão requerer do educador novos aprendizados: humildade, amorosidade aos educandos e tolerância.

Paulo Freire (2000) fazia questão de iniciar as aulas ouvindo as práticas e os interesses das pesquisas dos alunos: os seus sonhos. Buscava encontrar os eixos centrais e os “fios comuns” entre as diferentes experiências e, de modo dialógico, aprofundava conteúdos fundamentais que pudessem subsidiar a construção do conhecimento. Freire gostava de estimular/desafiar os estudantes para que se exercitassem na produção escrita. Ele propunha que escrevessem pequenos textos, consultando a bibliografia sugerida, para que pudessem

reagir às discussões. Na sessão seguinte, ouvia atentamente as reflexões e comentava cada uma delas, reabrindo o diálogo.

Freire (2000) ressaltava a importância de escutar a palavra dos desprezados, porque são palavras verdadeiras. Para ele, é condição essencial escutar as vozes jamais escutadas: as vozes das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis, uma vez que pertencemos a nações que nasceram mutiladas e que têm uma cultura passada, bem como uma literatura que também está mutilada. O ato de ouvir refere-se à virtude pedagógica de saber escutar, exigindo o exercício de aprender a ouvir de tal forma que se escuta paciente e criticamente o discurso do outro, não se vendo arrogante acima daquele com quem se fala. Consiste numa postura de escutar como sujeito copartícipe do ato comunicativo, adentrando com o outro no movimento interno de seu pensamento, transformando-se em linguagem. Saber ouvir “torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (Freire, 2000, p. 132 *apud* Fischer; Lousada, 2019, p. 348). Hoje não imaginamos mais um educando que fique cinco anos aprendendo a escutar para depois falar, no sentido de só então ser capaz de defender bons argumentos.

Aprendendo a ouvir o educando é que se torna possível ao educador dialogar com ele, pois aprende a falar com o educando, evitando sobrepor o seu discurso em relação a ele em vez de comunicar-se. A comunicação pede atenção no ato de ouvir. Ouvir implica uma disponibilidade permanente do sujeito que ouve a fala do outro, abrindo-se a esta, ao gesto e à identidade própria do outro que faz uso da palavra. Aquele que ouve não se anula e não é mero objeto da exposição alheia. Ao contrário, participa do ato dialógico, exercitando o direito democrático de discordar, de opor-se e tomar posição ante a palavra exposta pelo outro.

Segundo Freire (2000), ouvir com respeito e de forma exigente é o melhor caminho para podermos manter viva e desperta a nossa capacidade de pensar certo, expondo-nos às diferenças e distantes do dogmatismo. Ouvir e ser ouvido é uma questão crucial ao direito democrático que tanto educadores quanto educandos têm de dizerem suas próprias palavras. Uma das tarefas da escola como espaço de aprendizado da democracia seria: “ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acolhimento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade” (Freire, 1997, p. 89 *apud* Fischer; Lousada, 2019, p. 348).

Ouvir está relacionado com outra virtude pedagógica exigida ao educador dialógico: a humildade. O exercício da humildade nos revela os limites do nosso saber e da nossa ignorância. A humildade nos ensina a “ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível

intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista” (Freire, 1997, p. 56 *apud* Fischer; Lousada, 2019, p. 348).

A disposição e o preparo para ouvir a voz da natureza traduzem-se na escuta atenta da própria voz da consciência, provocando no ser humano a indispensável abertura de coração, que lhe permite incluir generosamente o outro na circunferência de sua ação (Rousseau, 1989 *apud* Dalbosco, 2016).

Elli Benincá soube exercer o papel do mestre terapêutico baseado na fala franca e na escuta silenciosa ativa. Foi na ética da simplicidade provinda da convivência familiar e da experiência estética junto à natureza que lhe formou o sentimento de abertura de coração próprio à generosidade humana. Estar à disposição dos outros de maneira exigente foi um de seus grandes ensinamentos, não só falando, mas também ouvindo; em que, muitas vezes, ao não dizer nada, seu silêncio simplesmente desconcertava, remetendo as pessoas imediatamente a elas mesmas. Não é difícil perceber na postura de Benincá o forte respingo da exigência socrática de ir *às coisas mesmas* e, por meio da práxis dialógica, conduzir seus discípulos a se haverem consigo mesmos. Seus alunos disputavam enciumadamente seus momentos livres para estarem ao seu lado, bastando-lhes simplesmente ouvi-lo falar, independentemente do tema ou assunto. Dalbosco e Araújo (2022, p. 139-140) afirmam que a arte do aconselhamento de Benincá era:

[...] exercitada nos termos de um diretor de consciência, não focava numa única direção e nem assumia tom prescritivo, querendo nos impor autoritariamente o que deveríamos fazer. Deixava-nos espaço livre, para que pudéssemos dar prosseguimento, ao nosso próprio modo, à difícil tarefa da reinvenção humana pela educação, remetendo-nos, contudo, firmemente, para nossa própria responsabilidade. Enquanto mestre da *libertas*, esforçava-se para deixar espaço aberto a ser preenchido pelas próprias escolhas individuais.

Para Benincá, o exercício da liberdade precisava vir acompanhado pela responsabilidade perante as escolhas feitas. Nessa direção, o próprio mestre da *libertas* encontrava-se na tensão constitutiva da formação humana entre “deixar acontecer” e “intervir”, precisando encontrar por si mesmo, em cada ocasião, respeitando as condições de seus discípulos, o momento oportuno (*kayrós*) para falar ou simplesmente silenciar. Encontramos na postura de Benincá a crítica à tagarelice exibicionista e artificial própria ao mundo contemporâneo, opondo-lhe firmemente a práxis dialógica autêntica.

3.2 A pergunta como fonte do diálogo

De acordo com Hans-Georg Flickinger (2010), ouvir não é algo que se faz apenas com os ouvidos, isto é, um aperto de mão, uma troca de olhares ou um simples gesto de abraço também produzem as condições de acesso ao outro. Assim, destacamos a importância da escuta interessada como atitude de humildade, uma característica que dá ao diálogo a experiência autêntica da aproximação com nossos semelhantes.

De acordo com Benincá (2010, p. 110):

Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra a 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, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto.

O diálogo é comunhão humana e desenvolve-se na espontaneidade viva da pergunta e da resposta, do dizer e do deixar-se dizer. O alemão Hans-Georg Gadamer (2004, p. 205) afirma que “a conversação tem a particularidade de que sempre tem algo aleatório em si. Entretanto, no diálogo há uma ou várias perguntas que vão guiando ou que servem de enlace entre as partes que estão na conversação”. Desse modo, o diálogo é “a razão que é comum a todos e capaz de detectar o que é comum. Dialogar é entrelaçar-se mediante perguntas que abrem a indagação” (Gadamer, 2004, p. 206). Gadamer considera que na conversação não há um compromisso comum com a compreensão de algo, com esclarecer seus motivos e suas razões; no diálogo, sim. Mas, para Gadamer, tudo irá depender de como vemos o outro. Nas duas ações, é preciso saber escutar, o que, segundo o autor, significa autolimitar-se, no sentido de que nenhum interlocutor pode intimidar o outro com o que diz.

Na experiência do diálogo pedagógico, o mundo se abre em todo o seu horizonte de sentidos pedindo por interpretações. Tal experiência se constitui numa fusão necessária entre o saber indispensável do educador e sua interioridade – numa condição de antecipação – com a dúvida, o estranhamento e a curiosidade das crianças, que buscam entender como lidar com as coisas da vida.

Gadamer (2004) chamará de diálogo hermenêutico o encontro entre duas visões ou imagens de mundo e, principalmente, o interesse de um em conhecer a visão do outro. Um processo entre pessoas que visa construir intersubjetivamente uma concepção de mundo que se descubra comum. Assim, Gadamer (2004, p. 247) indaga:

O que é um diálogo? De certo que, com isso, pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que

perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no “rir juntos” que funciona como um entendimento tácito trasbordante) 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 mesmo no outro.

Influenciado por Martin Heidegger (1889-1976), Gadamer foi um dos filósofos que mais se preocupou com as condições do diálogo humano no contexto social contemporâneo, marcado pelo desenvolvimento técnico-científico. Na sua extensa obra, oferece o diagnóstico do desenvolvimento técnico-científico moderno e a crescente incapacidade de diálogo que ele provoca. Uma referência é o ensaio de 1972, intitulado *A incapacidade para o diálogo (Die Unfähigkeit zum Gespräch)* (Gadamer, 2000), no qual indica a tensão que cruza a sociedade contemporânea do começo ao fim, a saber, entre o avanço nas tecnologias de informação e a incapacidade para o diálogo: quanto mais as tecnologias tornam possível a conversação a distância, mais o ser humano torna-se incapaz de dialogar.

Dessa forma, é necessário investigar que distorções do diálogo vivo ocorrem no exercício da prática pedagógica. Para elucidar essa questão, ele usa o exemplo da conversa ao telefone, incorporado pelo desenvolvimento fantástico da tecnologia da comunicação, colaborando no desaparecimento progressivo de formas de diálogo vivo entre os seres humanos. O empobrecimento do diálogo provocado na conversa telefônica é assim descrito:

O que ao telefone quase não é possível, é aquele ouvir atento (*Hinhorchen*) à disposição aberta (*offene Bereitschaft*) do outro, de entregar-se a um diálogo e o que nunca é participado a alguém no telefone, é aquela experiência, através da qual as pessoas se dispõem a se aproximar uma das outras, caindo-se, passo a passo, mais profundamente no diálogo, encontrando-se ao final tão preso nele que faz nascer um primeiro pertencimento mútuo (*Gemeinsamkeit*) entre os parceiros do diálogo, o qual nunca mais termina (Gadamer, 2004, p. 208).

O referido texto traz três noções nucleares do diálogo vivo – o ouvir atento, a disposição aberta e o pertencimento mútuo. Já a conversa telefônica mata a vivacidade do diálogo na medida em que bloqueia a escuta oriunda da disposição de abertura provocada pelo outro. O contexto gestual e afetivo que a presença do outro apresenta, que dá vivacidade ao diálogo, perde-se quando se está ao telefone. Este, como instrumento moderno de comunicação, ao encurtar distâncias e agilizar a informação, distancia as pessoas entre si, rompendo o laço afetivo que as une e que as torna permanentemente sedentas da companhia umas das outras. A

distância impossibilita a entrega solidária que ocorre no diálogo face a face. As pessoas podem sentir melhor o calor humano quando estão frente a frente, quando se olham, gesticulam e se tocam, do que quando apenas se ouvem a distância. O alto grau de impessoalidade, de mecanicidade e propriamente de surdez provocado pelo telefone impede o encontro solidário do ir e vir dialógico face a face.

Ao criticar o diálogo pedagógico entre professor e aluno, Gadamer tem em mente os limites da cátedra acadêmica e o risco ao autoritarismo que lhe é inerente. O professor carrega consigo uma dificuldade peculiar para manter o diálogo vivo e proporcionar o ensino formativo ao aluno: “Quem tem que ensinar, acredita que pode e deve falar, e quanto mais consistente e coerente é seu discurso, tanto mais ele pensa comunicar sua doutrina” (Gadamer, 2004, p. 211).

Nas poucas palavras desse autor encontra-se esboçado o núcleo da educação tradicional baseada na transmissão monológica do conteúdo, revelando também, em certo sentido, a soberba inflamada que toma conta da postura do professor: concebendo-se como proprietário do saber, ele torna o aluno subserviente aos seus interesses. O engano do professor repousa, aqui, na crença equivocada de que o domínio técnico do conhecimento e sua transmissão monológica seriam suficientes para a aprendizagem do aluno. Ao agir assim, o professor não possui consciência sobre o fato decisivamente pedagógico de que a experiência de mundo e o convívio participativo do aluno são partes indispensáveis de sua própria capacidade de aprendizagem. Para que possa ser bom educador, o professor precisa fazer um duplo movimento formativo: dominar insistentemente sua soberba inflamada, adotando postura pedagógica mais humilde e; de outra parte, tomar a experiência do aluno como ponto de partida (Dalbosco *et al.*, 2021, p. 8).

A questão decisiva é que esse duplo movimento não surge naturalmente do conhecimento técnico especializado, mas, sim, da prática dialógica, que precisa ser construída paciente e permanentemente nas relações humanas e profissionais entre professor e aluno. O uso excessivo do conhecimento técnico especializado coloca o aluno na condição passiva, paralisando sua própria força de autoformação. Como não há formação sem a participação ativa do aluno, a aprendizagem fica a meio caminho. Metaforicamente, seria o mesmo que, ao visitar um lugar histórico ou ao apreciar uma obra de arte, tanto viajante como apreciador se vissem privados de fruir a beleza que aí encontram.

O diagnóstico construído a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer nos leva a duas conclusões: a) o predomínio do conhecimento técnico especializado tornado possível pelo desenvolvimento da ciência moderna conduz à tecnologização crescente das profissões contemporâneas; b) a pedagogia é afetada por tal tecnologização, resultando disso o hiato crescente entre domínio do conhecimento especializado e processo formativo dos novos profissionais.

Gadamer usa uma passagem do Diálogo *Fedro*, de Platão, no qual Sócrates interroga Fedro, perguntando-lhe se seria possível conhecer corretamente a natureza da alma sem compreender o todo da natureza. Então, Fedro responde à pergunta socrática: “Devendo-se acreditar no asclepiano Hipócrates, sem tal procedimento também não se pode entender nem a natureza do corpo” (Platão, 270c *apud* Dalbosco *et al.*, 2021, p.12). A filosofia, como conhecimento da alma, só consegue alcançar seus objetivos quando se refere adequadamente à ordem das coisas (*physis*), como um olhar abrangente, dirigido ao todo, sendo o mais apropriado para a filosofia alcançar seus objetivos.

É necessária a compreensão da retórica, no *Fedro*, como a arte a ser aplicada à fala humana em geral, e não somente ao discurso nos tribunais ou nas assembleias populares (Platão, 261e *apud* Dalbosco *et al.*, 2021, p. 11-12). O papel formativo da retórica se refere à fala e à escrita: para falar e escrever bem, é preciso dominar a arte retórica, a qual se torna uma guia importante da alma humana, especialmente para jovens e adolescentes, em seu tortuoso caminho na busca pelos grandes ideais humanos, ou seja, por beleza, verdade e justiça. Para Dalbosco *et al.* (2021, p. 12):

Se a retórica significa, no *Fedro*, uma técnica aperfeiçoada de praticar corretamente a filosofia e se, enquanto técnica formativa de alto nível, é comparada à medicina, percebe-se com isso o quanto Platão tinha em alta conta o próprio papel formativo da medicina e, com isso, o quanto, segundo ele, o trabalho profissional médico servia metaforicamente para elucidar o sentido e alcance do próprio papel formativo que o filósofo deveria desempenhar junto a *Polis*.

De acordo com as referências platônicas, aprendemos que a saúde exige uma harmonia com o meio social e com o ambiente natural, em que o núcleo filosófico da noção de saúde repousa no grande equilíbrio entre o organismo humano e o ambiente socionatural. Porém, precisamos analisar com mais cuidado a noção da práxis dialógica, uma vez que ela funda a compreensão humana com base normativa das práticas profissionais. O ouvir atento, a disposição aberta do outro e o pertencimento mútuo desempenham um papel importante para pôr a práxis dialógica no centro da hermenêutica gadameriana, tornando-a postura intelectual indispensável para pensar a ação humana e social de maneira abrangente. O significado de tais expressões permite que o ser humano se coloque, por meio do diálogo, na exigência de ter que ir ao encontro do outro, vendo-o em sua fragilidade humana e, por isso, como ser carente de cuidado e atenção.

O ouvir atento¹⁴ é uma das condições da própria compreensão humana e remete sempre ao encontro entre duas ou mais pessoas, caracterizando assim, a própria condição do diálogo hermenêutico. Devido às próprias características do diálogo vivo e do ouvir atento, possibilita-se o nascimento contínuo de novas descobertas, permitindo-se que problemas conhecidos sejam tratados de formas diferentes.

Porque o verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, neste mesmo movimento, ao que nunca emergiria, até então, no horizonte de sua própria compreensão (Flickinger, 2010, p. 79).

A disposição aberta do outro¹⁵ é o motivo ético originário que impele o ser humano a buscar sua autenticidade, possibilitando-o elevar-se acima da onticidade decadente que o constitui. Gadamer traduz a disposição aberta do outro para o contexto especificamente linguístico da condição humana, acentuando a tese de que a linguagem só existe no diálogo, o qual é constituído paradigmaticamente pelo modo humano de perguntar sobre o sentido de si mesmo e das coisas.

O contexto de 1972, quando o ensaio de Gadamer foi escrito com o comentário sobre os diálogos platônicos na figura de Sócrates como pano de fundo, mostra o quanto a presença do outro é constitutiva do que o próprio ser humano é ou pode ser:

Ele [Platão] tinha visto nisso [nos diálogos escritos] um princípio de verdade que a palavra só encontra sua confirmação através da recepção no outro e da concordância do outro, e que a consequência do pensar, caso não fosse ao mesmo tempo um caminhar junto com os pensamentos do primeiro pelo outro, ficaria sem força convincente. Neste contexto, é verdade que cada ponto de vista humano possui algo contingente em si mesmo (Gadamer, 2004, p. 210).

O sentido da manifestação linguística depende da recepção do parceiro do diálogo, o qual pode vir inclusive como objeção ou contestação. A força e a utilidade do pensar dependem da companhia e do reconhecimento do outro. De acordo com o texto de Gadamer, torna-se decisivo à práxis dialógica o aspecto finito e falível da linguagem humana, pois é sua historicidade que está na base do sentimento humano de pertencimento recíproco: quem

¹⁴ O ouvir atento é o contrário da dispersão, ou seja, da indisposição do sujeito para se fixar detidamente em algo. A dispersão é um comportamento oposto do ouvir atento, porque distancia o ouvinte de seu interlocutor, impedindo que ocorra a entrega entre os parceiros do diálogo.

¹⁵ Sem a companhia provocadora do outro, o *Dasein* (ser-aí) permaneceria afundado no falatório do mundo cotidiano, tendo de levar aí uma vida inautêntica.

reconhece que não possui a última palavra sabe inteligivelmente que precisa dos outros para melhor formar suas ideias e, principalmente, para corrigir o rumo de suas próprias ações.

O pertencimento mútuo como terceira expressão constitutiva do diálogo vivo refere-se àquela empatia necessária ao sentimento humano de pertença de um ao outro, a algo em comum, que aproxima os seres humanos entre si, tornando possível a problematização ética do espaço do viver juntos. Do ponto de vista do diálogo, porém, não significa a mera concordância com a fala do outro e nem o consentimento imediato e cego do que ele diz. Longe disso, a práxis dialógica hermenêutica exige a postura crítica como condição à formação da individualidade. Gadamer (2004, p. 210) tem em mente o pertencimento mútuo como sentimento afetivo que deve passar pelo crivo da razão e ser resultado do convencimento racional: “Assim o diálogo com o outro, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou também seus mal-entendidos, significa um modo de ampliação de nossa singularidade e um experimentar do possível pertencimento mútuo à qual a razão nos encoraja”.

Sócrates é o exemplo paradigmático do condutor do diálogo que leva o ouvinte a olhar para si mesmo, pois, por meio de perguntas ele leva seu interlocutor a examinar a si mesmo. É modelo exemplar de diálogo clássico do mestre que conduz pedagogicamente (formativamente) o discípulo a tornar-se consciente do estado em que se encontra e tomar ele próprio a iniciativa para transformar-se a si mesmo. É um tipo de discernimento que advém da posição humilde de escuta paciente que nos leva a encontrar o momento certo para fazer o que precisa ser feito. É nesse sentido que o tempo da cura se torna simultaneamente um tempo de formação, sendo precisamente por isso que, para os gregos, a *tekhnē* está profundamente vinculada ao *kayros*, indicando, com isso, que a arte de curar tem a ver também com a escolha do momento oportuno para agir.

Ayres (2000, p. 119) afirma:

É de outro tipo de saber que penso tratar-se quando percebemos a possibilidade de mudança, de alteridade, de plena presença do outro no ato assistencial. Refiro-me à *phronesis*, ou sabedoria prática, que não cria objetos, mas realiza sujeitos diante de objetos criados no e para o seu mundo.

Gadamer encontra na bela metáfora da antiga serra de cortar árvores uma forma para ilustrar a dimensão formativa do tratamento. O ato de duas pessoas dialogarem (serrarem a madeira) quando uma é mais experiente que a outra e sabe conduzir adequadamente o processo formativo, expressa bem a experiência de equilíbrio que está no cerne da condução pedagógica do mestre. Para Gadamer (2006, p. 47) “A mão leve do mestre faz com que a sua atividade

pareça fácil, e isso precisamente no aspecto no qual o aprendiz parece despende muito esforço. Tudo o que é feito com conhecimento possui algo da experiência do equilíbrio”. Justamente, no que o aprendiz encontra enormes dificuldades, parecendo não ter forças para superá-las, entra em cena a mão suave e segura do mestre, que, pelo equilíbrio de sua própria experiência, ampara o aprendiz, possibilitando que ele siga em frente.

Para Dalbosco *et al.* (2021), a hermenêutica gadameriana recupera traços importantes da medicina antiga e da ideia de saúde dela derivada, permitindo pensar o tratamento como autotratamento, a formação como autoformação. Com isso, ela mostra o quanto a prática pedagógica, sustentada na práxis dialógica, já é desde o início uma prática formativa, que pode conduzir mais eficientemente à cura quando se concebe como formação. Dessa dimensão formativa da medicina, brota valiosa fonte de inspiração à filosofia, para que ela mesma se repense em sua tarefa educativa, bem como à própria relação educador e educando, que seja tomada na perspectiva da formação. Contudo, do mesmo modo que o tratamento médico, tal formação só pode ocorrer efetivamente como autoformação.

O diagnóstico gadameriano da sociedade contemporânea descrito por Dalbosco (2007, p. 76) permanece atual e revela a incapacidade humana para o diálogo associada ao desenvolvimento técnico-científico: “O agir pedagógico, como um agir dialógico, não é um fazer humano que se efetua sobre os objetos, mas sim um agir que se realiza no encontro dialógico entre pessoas”. Tal envolvimento do agente com seu agir tem sua raiz no diálogo vivido entre duas ou mais pessoas, como uma interação entre seres humanos mediada pelo diálogo vivido, que não é um fazer mecânico e não se limita a uma experiência conceitual. Dessa forma, o agir pedagógico transforma-se em um movimento questionador, que está muito mais preocupado em formular perguntas do que em buscar respostas certas e acabadas.

Paulo Freire considerava que o diálogo é uma relação horizontal que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade; uma relação que se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. “Só o diálogo comunica. E quando dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (Freire, 2020, p. 141). O diálogo é o caminho indispensável para todos os caminhos do nosso ser. O diálogo tem estímulo e significação pela virtude da crença no homem e nas suas possibilidades, na crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegarem a ser eles mesmos.

A relação entre professor e aluno no contexto da sala de aula proporciona um espaço e um tempo fecundos para promover e desenvolver o diálogo. No desenvolvimento das disciplinas, é necessário que o aluno tenha consciência dos conteúdos através de leituras e

pesquisas individuais e esteja em condições para participar dos debates com o grupo, aprofundando os conteúdos e gerando novas experiências. “A aula não pode ser narração repetitiva e unidirecional do professor, que se apresenta como ‘erudito’ para os alunos, considerados por ele ignorantes” (Benincá, 2010, p. 112). É necessário que o aluno tenha que dialogar com o professor em torno de um tema comum, pertencente à consciência de ambos. O aluno precisa estar habilitado para confrontar seus conhecimentos em sala de aula com o professor e os seus colegas, de forma a conferir a veracidade ou a inadequação dos conhecimentos debatidos. De acordo com Benincá (2010, p. 114):

Somente essa opção experimental habilita o aluno ao conhecimento e, portanto, ao real confronto de ideias com o professor, procedimento este, síntese da ação dialógica em sala de aula. Somente esta opção plenifica o sentido da ação de ensinar e justifica a razão de ser da escola.

A metodologia na qual o professor se mantém como o narrador de conhecimentos impede que o aluno se inicie no diálogo, causando a ocultação e a mudez de ambos na relação opressor-oprimido. O opressor nega-se ao diálogo e emudece para não compartilhar seus bens, ou seja, omite-se para não dialogar. Contudo, o oprimido também pode se negar ao diálogo por várias causas, entre elas, quando é tido como ignorante e aceita sua incapacidade como se fosse uma condição humana, sem lutar pela oportunidade de dialogar. Dessa forma, o oprimido aceita o que for imposto pelo opressor, submissa e passivamente. Segundo Benincá (2010), somente uma pedagogia dialógica pode contribuir para superar as limitações de uma educação opressora, com práticas antidialógicas, autoritárias e repressivas. “As relações dialógicas é que poderão transformar a escola em espaço de formação de sujeitos livres, autônomos e democráticos” (Mühl; Mainardi, 2022, p. 200). Para isso, Benincá apresenta alguns princípios orientadores, os quais são descritos por Mühl e Mainardi (2022, p. 199):

Primeiro, “não subestimar a capacidade dialógica e intelectual dos alunos, mas apostar em suas potencialidades de compreensão e ação dialógica. [...]. O desafio é levá-los a exercerem a capacidade e a responsabilidade pela análise crítica dos conhecimentos e saberes que trazem e despertá-los para a necessidade de ampliação desses conhecimentos e saberes no confronto com análises mais complexas e universais.” Segundo, “é fazer com que todos pronunciem-se, especialmente os educandos. Dizer sua cultura, falar de suas experiências, expor suas narrativas, descrever suas formas de viver e sobreviver. Para tanto, o educando precisa ter a oportunidade de se pronunciar, de contar a sua origem, sua biografia, sua história, seu contexto, seus saberes.” Terceiro “é de se considerar a educação como um processo de conscientização e de transformação pessoal, social e política permanente. [...]. A conscientização, no entanto, será sempre um ato do indivíduo, que não pode ser realizado por terceiros. [...]. A consciência é o resultado da ação reflexa que decorre da interação com o outro. Ela depende da capacidade de abertura ao outro e do acolhimento deste último”.

Nesse sentido, Benincá destacou, ao longo de toda a sua obra pedagógica, que a sala de aula é um espaço sagrado e um tempo privilegiado para que o professor e o aluno estabeleçam o diálogo. Para ele, a sala de aula era concebida como um palco de debates, no qual o professor deveria ter a iniciativa de desencadear o diálogo, alimentando e orientando o debate. A preparação prévia com leituras e outras atividades, tanto por parte dos alunos como por parte do professor, capacita para contribuições e para perguntas, enriquecendo o diálogo e o debate. Esse procedimento requer a opção do aluno que é desafiado a construir seu método de estudo.

Diante da contextualização apresentada, faz-se necessário apontar alguns requisitos básicos determinantes da eficácia da estratégia pedagógica do diálogo em sala de aula entre professores e alunos, apontados por Benincá (2010, p. 117-123):

- a) requisitos exigidos do professor – o professor precisa ter conhecimento dos temas em debate, consciência de suas limitações científico-pedagógicas, liderança democrática, metodologia de trabalho, disponibilidade e desejo de crescimento;
- b) requisitos exigidos do aluno – o debate como ação dialógica em sala de aula pressupõe um aluno leitor, para que possa sustentar sua participação no processo dialógico, é preciso que as disciplinas estejam organizadas por núcleos temáticos e que possuam um cronograma de leituras e pesquisas, bem como a socialização desse conhecimento no coletivo da sala de aula, sempre com a elaboração da experiência da aula, pelo aluno e pelo professor.

Elli Benincá desafiava os professores a se tornarem os pesquisadores de suas próprias práticas por meio do exercício da escrita da memória de aula enquanto elemento de meditação, reflexão e avaliação da aprendizagem. O professor poderia assumir o papel de alguém que menos ensina e mais desperta, estimula, provoca questiona e se deixa questionar. Dessa forma, seria possível avançar na construção de um conhecimento científico e transformador, além de desprender-se dos ideários estáticos e falsos do senso comum.

3.3 A incapacidade para o diálogo

Partindo do diagnóstico escolar, da escuta e do diálogo, buscamos identificar os obstáculos ao diálogo no contexto educativo, em especial na sala de aula. Investigamos como ocorre o diálogo entre as pessoas no mundo contemporâneo e porque muitas delas se tornam incapazes de dialogar. O diagnóstico apresentado anteriormente indica que, quanto mais nos encontramos dominados pelos dispositivos digitais potencializados enormemente pela internet,

mais nos sentimos sufocados pelo acúmulo gigantesco de informações e nos tornamos cada vez mais incapazes de ouvir.

A obra *Para além da aprendizagem*, de Gert Biesta (2013), auxilia para um bom diagnóstico do estado da educação contemporânea mundial e que tem, obviamente, repercussão direta no cenário educacional brasileiro. A necessidade da crítica ao paradigma da aprendizagem e o predomínio da linguagem das competências auxiliam na análise crítica dos documentos oficiais, no caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A linguagem da aprendizagem não é precisa e nem suficiente o bastante como linguagem educacional. A educação sempre levanta as questões do que, como, por que e por qual tipo de relação as crianças podem aprender. Diferentemente da aprendizagem, a educação sempre levanta questões sobre conteúdos, propósitos e relações.

“A linguagem da aprendizagem tem contribuído significativamente para a emergência de uma ‘dieta’ educacional um tanto restritiva, em que o único foco da educação se tornou o de produzir ‘resultados de aprendizagem’ mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares” (Biesta, 2021). Isso é parcialmente o resultado de uma obsessão com a eficácia entre os pesquisadores educacionais e os criadores de políticas, esquecendo-se que educação eficaz nunca é necessariamente boa educação. A crise contemporânea na educação tem uma visão estreita de qualificação e uma abordagem restritiva de socialização. A educação não é uma loja que deve dar aos clientes o que eles pedem. Ela deve assegurar que os jovens não sejam somente objetos do que outras pessoas acham que eles deveriam aprender, ser e tornar-se; deve garantir que as crianças sejam sujeitos por seu próprio direito, que possam conduzir bem sua própria vida através do processo de subjetivação (Biesta, 2021).

É a favor de uma abertura de experiência educativa que se situa a afirmação de Gadamer de que “educar é educar-se” (*apud* Hermann, 2002, p. 85). Tal afirmativa implica reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar pressupõe a exposição ao risco. Assim, quem efetivamente aprende, é a partir de suas próprias falhas. A ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica produção de uma autocrítica que só pode ocorrer no espaço dialógico, o que exige exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com as possibilidades de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva. A hermenêutica nos mostra que nem tudo aquilo que é desconhecido é transformado em conhecido.

Para Hermann (2002), o aprisionamento da educação pelo modelo da cientificidade cria dificuldades para que a tradição da maiêutica socrática viceje. A experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem

constituir-se a si mesmo. A incapacidade para o diálogo, segundo Gadamer (2004 *apud* Hermann, 2002, p. 93) pode ser tanto subjetiva, resultante da incapacidade de ouvir ou de ouvir mal, como objetiva, pela ausência de uma linguagem comum. Um diálogo levado a sério pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar em jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades e demarca diferenças. A abertura de horizontes que o diálogo possibilita permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos. Nas palavras de Hermann (2002, p. 95):

A educação é por excelência, o lugar do diálogo, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar.

O agir pedagógico específico da sala de aula exige um diálogo claro sobre o conteúdo da aula, em que a responsabilidade recai sobre todos os envolvidos, aos alunos como ouvintes ativos e ao professor como condutor, inseridos no contexto sócio-histórico. A ausência de conteúdo e a propensão ao engano e à dissimulação se tornam obstáculos do agir dialógico. É a consciência de pertencimento a um passado, com um olhar dirigido ao futuro, que impede o agir pedagógico de tornar-se prisioneiro do presente e, assim, afogar-se nas estruturas ocupacionais do mundo cotidiano. Todos os integrantes do agir pedagógico precisam estar concentrados no momento, desvinculando-se do mundo frenético que está ao seu redor. A escola não pode perder de vista a tarefa de colocar seus atores em contato dialógico-interpretativo com o saber elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. A espontaneidade fragmentária e assistemática que caracteriza o fazer pedagógico cotidiano em sala de aula não conduz à necessária e saudável capacidade crítica dos envolvidos, mas, sim, à repetição mecânica e vazia do conteúdo de ensino (Dalbosco, 2007).

O conceito de diálogo, no sentido hermenêutico gadameriano, não deve ser confundido com uma técnica. Ao falarmos em “rigor metodológico”, referimo-nos ao sentido dialógico¹⁶. Para atribuir valor fundamental ao diálogo, Gadamer se apoia em duas razões fundamentais. A primeira, uma ordem sistemática, é buscada na própria história da filosofia, principalmente na filosofia socrática, na qual o diálogo maiêutico assume a condição de possibilidade do exercício

¹⁶ A tese de Gadamer é a de que a compreensão, enquanto núcleo constitutivo do ser humano, só pode ser apreendida como procedimento humano estabelecido pela linguagem que se manifesta no diálogo (*Gespräch*) e pela palavra viva. Temos em Gadamer uma vinculação direta entre método e diálogo, contrariamente à ligação, no sentido positivista, entre método e técnica (Dalbosco, 2007).

filosófico e de outras atividades humanas num sentido amplo¹⁷. A segunda razão é histórica e se deve à constatação feita sobre um fato preocupante na sociedade contemporânea: quanto mais ela se desenvolve, técnico-cientificamente, quanto mais somos bombardeados por informações, mais incapazes as pessoas se tornam para o diálogo. Quanto mais os seres humanos aprendem a manusearem instrumentos tecnológicos e quanto mais são invadidos por eles em seu contexto, mais se tornam insensíveis ou incapazes de dialogarem com seus semelhantes. Conforme Gadamer (2004, p. 244), “a incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à impossibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente”.

A escuta e a fala são constitutivas da condição humana e designam um dos maiores desafios educacionais e civilizatórios colocados às sociedades do século XXI. Nas palavras de Cenci e Casagrande (2022, p. 275):

Em um mundo tão moldado pela sociabilidade digital e pela hegemonia da lógica das trocas econômicas, em que tende a prevalecer a pressa, uma certa superficialidade nas relações humanas, a hiperconectividade e os algoritmos e, pois, tão distanciado do predomínio das culturas centradas na oralidade, poder-se-ia suspeitar que a escuta teria se exaurido definitivamente junto com essas. Em meio a tantos ruídos de um mundo urbanizado, o silêncio, como primeiro passo necessário para a escuta, encontra dificuldades para ter seu tempo e seu espaço.

O tempo e a atenção da escuta geralmente não combinam com a pressão do tempo acelerado e da lógica do excesso de informação, da competição, da instrumentalização, da massificação e do desempenho que permeiam o mundo contemporâneo. A necessidade de as pessoas escutarem umas às outras pode ser sufocada, limitada, distorcida ou desconsiderada, mas ela se mantém ou retorna, colocando-se novamente à nossa frente. A obstrução da escuta ajuda a entender as sofisticadas formas de barbárie que hoje afetam as sociedades. Quando a barbárie impede a escuta e a fala do outro, acaba por negar a humanidade que deveria ser respeitada em todos nós e rompe o vínculo de pertença em um mundo comum capaz de nos humanizar e de assegurar a perpetuação da espécie.

A conversa realizada através dos dispositivos digitais contemporâneos mata a vivacidade do diálogo, à medida que bloqueia a escuta oriunda da disposição de abertura provocada pelo outro, perde-se o contexto gestual e afetivo que a presença do outro proporciona, o qual confere vivacidade ao diálogo.

¹⁷ Gadamer toma os diálogos socráticos como referência para justificar seu conceito de hermenêutica (Dalbosco, 2007).

[O] telefone, enquanto uma técnica moderna de comunicação, ao encurtar distância e agilizar informação, paradoxalmente distancia as pessoas entre si, rompendo o laço afetivo que as une e que as torna permanentemente sedentas de companhia umas das outras. Se o telefone facilita a conversa não presencial, à distância, impossibilita, de outro modo, a entrega solidária que ocorre no diálogo face a face. As pessoas podem obviamente sentir melhor o calor humano quando estão frente a frente, quando se olham, gesticulam e se tocam, do que quando apenas se ouvem à distância (Dalbosco *et al.*, 2021, p. 5).

O ser humano é um ser de conversação. No entanto, contraditoriamente, o diálogo é substituído por monólogos, causando grande prejuízo à construção e à transmissão de saberes. Nessa direção, a incapacidade para o diálogo se tornou uma tendência generalizada de pessoas, instituições e grupos sociais contemporâneos. O alto grau de impessoalidade e mecanicidade e a surdez induzidos pelos dispositivos digitais de comunicação impedem o encontro solidário do ir e vir dialógico face a face.

De acordo com Dalbosco (2007), em *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*, o diálogo deve ser resgatado como núcleo central das ciências humanas e da própria pedagogia. Precisamos investigar, nesse sentido, o que a invasão de uma racionalidade técnica no mundo cotidiano das pessoas significa para um procedimento metodológico entendido como caminho que se faz conversando. Dalbosco (2007, p. 68) descreve os efeitos dos instrumentos tecnológicos de comunicação na vida humana da seguinte forma:

A necessidade de constante adaptação humana às informações veiculadas pelos instrumentos tecnológicos de comunicação gera situações monológicas que conduzem ao isolamento e ao anonimato. Quanto mais recebemos informações, além de termos mais dificuldades de assimilá-las e de nos tornarmos mais passivos, ficamos sem tempo para ouvir as pessoas. O homem contemporâneo parece ter pânico do silêncio e da escuta, e, sem eles, como nos ensina Gadamer, não pode tornar-se capaz do diálogo.

A incapacidade humana para o diálogo associada ao desenvolvimento técnico-científico volta-se contra a própria sociedade, uma vez que o diálogo é constitutivo da ação humana e tudo o que produzimos e significamos, culturalmente, brota da nossa capacidade de dialogar com os outros e ouvi-los. Podemos listar várias técnicas de informação que criam resistência ao diálogo na sociedade contemporânea e afastam os indivíduos uns dos outros: a conversa telefônica, o *chat* de bate-papos, os e-mails, as redes sociais e as próprias aulas em que os alunos falam muito para o professor, não uns com os outros. Nesta situação, o professor se coloca como autêntico transmissor da ciência e, por isso, não se dá conta de sua incapacidade para o diálogo.

A crítica gadameriana baseia-se num conceito normativo próprio de diálogo, ao qual atribui quatro características. A primeira, contra a ideia de monólogo, evidencia a dimensão intersubjetiva que o diálogo carrega em si: tendo que ocorrer entre duas pessoas, ele exige atenção. A segunda característica, contra o imobilismo e a mesmice gerada pela padronização tecnológica, atribui ao diálogo a capacidade de provocar algo novo dentro de nós. Deixando-nos conduzir, sem pressa e finalidade, o diálogo nos toca, exigindo modificações e nos conduzindo a outros caminhos. A terceira volta-se contra o palavreiro incessante e fugaz na atitude da escuta e no silêncio, em que o resgate da atitude de escutar o outro se torna urgente contra a pressa que a circulação desenfreada de informações impõe em nosso cotidiano. Por fim, aponta o diálogo intersubjetivo e inovador, construído a partir das capacidades humanas de silenciar e de escutar, o qual deve desaguar na amizade e coroar as relações humanas. Gadamer sustenta a tese aristotélica de que o homem feliz é aquele que sente a necessidade de amigos.

A partir dessa caracterização, Gadamer distingue três tipos diferentes de diálogo: o não vivido, a negociação oral e o diálogo como procedimento terapêutico. O diálogo não vivido é uma forma negativa de diálogo e aproxima-se do falatório atribuído por Heidegger à comunicação humana que ocorre no cotidiano do curso familiar, em que o ser humano fala empregando a mesma racionalidade que emerge de sua ocupação com os objetos que lhe vêm à mão. Essa permanente necessidade de falar desencadeia uma dupla fuga: de si mesmo e do que os outros têm a dizer. Tal falatório evita o repouso e o silêncio e nos afasta da serenidade que nos prepara para recebermos o bombardeio de informações oriundo da tecnologia de comunicação. A crítica de Gadamer ao diálogo não vivido origina-se na postura positivista, assentada na ideia de neutralidade da investigação científica. Tal atitude tem consequências éticas visíveis, pois coloca o ser humano na posição de poder sempre acusar e culpabilizar os outros, de modo que ele jamais se sentirá responsável pela ausência da conversa. A incapacidade de dialogar apontada no outro também reside em si, em que se percebe a inexistência de autocritica. O diálogo também pode assumir um nível de esterilidade no agir pedagógico, bloqueando a relação pedagógica e transformando o diálogo em monólogo.

Essa incapacidade para o diálogo, no sentido não vivido, tem duas origens: uma subjetiva, que se alimenta do desinteresse de escutar quem está falando ou de ouvir somente o que interessa; outra objetiva, que se caracteriza pelo fato de o diálogo humano não ser uma linguagem comum e consensual, gerando a incapacidade ou a dificuldade de trabalhar com as diferenças. Não havendo linguagem comum, o sujeito tende a negar o diálogo ou a exigir que

todos dialoguem como ele pensa. Criamos expectativas em relação aos outros, de tal forma que eles digam o que nos agrada.

A negociação oral também é uma forma deficiente de diálogo, a qual se caracteriza como troca ou intercâmbio entre as pessoas, conduzido pela fala e pela conversação sobre objetivos, problemas, manifestações culturais e pensamentos diferentes negociados a todo instante. De acordo com Gadamer, o problema do diálogo como negociação, na sociedade capitalista dominada pela técnica, reside na sua mercantilização, transformando-o em um produto comercial ou uma mercadoria, o que conduz à sua degeneração. O grande desafio do diálogo como negociação oral reside em tratar serenamente das resistências e das diferenças comuns ao relacionamento humano. O sentido do acordo e do consenso repousa no reconhecimento das diferenças, de modo que, se não houvesse divergência, não haveria necessidade de acordos, pois o problema é que nem todo tipo de acordo leva em conta as diferenças.

O diálogo terapêutico, derivado da psicanálise, surge como um procedimento que tem como objetivo explícito tratar de enfermidades psicológicas. A relação entre paciente e terapeuta mostra de forma clara a incapacidade para o diálogo, porque o paciente, de alguma forma, tornou-se impotente ao diálogo. A relação terapêutica tem duas exigências. A primeira diz respeito à confiança entre os envolvidos como condição de possibilidade para uma terapia bem-sucedida, que consiste na recuperação da capacidade para a escuta e o diálogo. A segunda exigência diz respeito ao fato de ter que fazer o paciente falar, provocá-lo a externar uma fala que expresse o problema que o tornou incapaz de dialogar: superar seu bloqueio e construir seu caminho de cura, readquirir sua capacidade para o diálogo.

A obra *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*, de Elli Benincá (2010), também trata dos empecilhos para o diálogo, uma vez que os homens pensam que conhecem o íntimo do outro, quando apenas se apercebem da manifestação superficial dele. A parcialidade do conhecimento não lhes permite penetrar a intimidade do outro, não conseguindo ouvir o interlocutor. A superficialidade impede-os de se verem na ignorância. Outro obstáculo ao diálogo reside no fato de que o íntimo do ser sempre resiste à revelação. As pessoas não gostam de expor sua intimidade ao público e, quando se expõem de forma fictícia, traduzem-se por meio de vazios e chavões estereotipados. De acordo com Benincá (2010, p. 111):

Heráclito afirma que a maioria dos homens tem dificuldade de se pronunciar, porque são superficiais e não conseguem descobrir (des cobrir) o *logos* que vive dentro de si. Essa superficialidade heraclitiana deve ser entendida como uma não consciência das relações homem-mundo. A palavra, como pronunciamento de interioridade, e, portanto, como a própria essência do diálogo, é sempre uma manifestação de um

estado de consciência inconsciente, o que nada mais é do que a consciência das intenções do mundo ainda não internalizadas suficientemente pelo homem para se transformarem em sua consciência. Isso acontece porque o homem, na relação consciência-mundo, ainda não refletiu sobre essa relação para fazê-la sua consciência.

Benincá (2010) destaca que o palavrório é superficial, uma vez que não é um pronunciar da consciência do indivíduo, mas, sim, a sua manifestação do nível de consciência ainda intencionada pelo mundo. Portanto, o diálogo não é palavrório como os homens o supõem, nem mera leitura e narração repetitiva do pronunciamento dos outros. O diálogo é a revelação do ser por meio de palavras carregadas de significado. É pronunciar-se e escutar o pronunciamento do outro. Dialogar significa se comprometer. Então, “entra-se o diálogo na medida em que os homens estão acomodados à situação e não desejam se comprometer” (Benincá, 2010, p. 111). Benincá jamais renunciou ao preparo intelectual, do estudo com seriedade e exigência.

De acordo com Mühl e Mainardi (2022, p. 198), ao analisar o problema da educação atual, Benincá destaca quatro fatores que impedem uma relação dialógica entre educadores e educandos:

- a) a visão superficial sobre o outro: caracteriza-se pelo medo de descobrir a sua verdade e de revelar a própria ignorância e prepotência; dessa forma, preferimos ver o outro não como ele é, mas da forma como queremos que ele seja, o que possibilita a manutenção e o controle sobre o outro;
- b) a resistência à revelação do outro: decorre do fato de que, ao revelar-se e denunciar a opressão em que ele se encontra, possa querer *independizar-se* de nossas amarras, de nossa dominação;
- c) acomodação: ocorre quando não queremos que o outro se dê conta da opressão à qual ele foi submetido; quanto mais frágeis nos sentimos, mais intensos serão nossas atitudes contra a revelação do outro;
- d) a resistência de se comprometer com o outro: surge da dificuldade que temos de considerá-lo como um ser semelhante a nós, com mesma dignidade e mesmos direitos; a responsabilização pelo outro nos torna testemunhas e nos obriga a denunciar a violência e a opressão a que o outro está submetido.

Na sala de aula, se o professor subestimar a capacidade dialógica do aluno, instaura-se o que Paulo Freire definiu como caráter bancário da educação, em que o aluno é considerado pelo professor como incapaz para o diálogo. “Eli identifica, na postura autoritária, a manifestação mais intensiva da educação opressora” (Mühl; Mainardi, 2022, p. 198). Para a relação dialógica, é necessário que o aluno esteja em condições para o debate, através de suas

leituras e pesquisas individuais prévias. Assim, a aula não será uma narração do professor erudito para com os alunos ignorantes.

Para haver diálogo é necessário que as partes se pronunciem. A ocultação e a mudez na relação opressor-oprimido podem ser atitudes tanto de um quanto de outro. O opressor, quando não deseja sair de si mesmo e compartilhar seus bens, nega-se ao diálogo e emudece, [...] omite-se para não dialogar (Benincá, 2010, p. 113).

O oprimido também pode se ocultar e se negar ao diálogo por várias causas. Uma delas é quando ele é tido como ignorante e aceita tal condição como se fosse uma condição humana, com dificuldades de se propor à luta na conquista pela abertura ao diálogo, aceitando, submissa e passivamente, as imposições do opressor.

Quando os dominantes impõem sua versão da memória sobre o passado, acabam por impedir que os dominados transformem a sua memória em experiência, mantendo-os na alienação e, conseqüentemente, na subordinação. Com a perda da memória, fragmenta-se a realidade e atrofia-se a capacidade do ser humano de estabelecer relações com o passado e redimi-lo no presente. Preocupada com o imediatismo do presente, a sociedade atual justifica a falta de memória como consequência de muitos afazeres da vida moderna, ao mesmo tempo em que substitui a necessidade da memória humana por uma aparelhagem mnemônica cada vez mais sofisticada. Em nome do consumismo, abomina-se a memória do passado e prioriza-se a experiência do transitório. Como consequência, os indivíduos perdem a capacidade de memória, esquecem seu passado, desvinculam-se de sua história e tornam-se amorfos em relação aos valores e aos conhecimentos que utilizam, facilmente se transformando em presas do sistema dominante.

A sala de aula, bem como os demais espaços escolares, pode se tornar um ambiente privilegiado para que o professor e o aluno estabeleçam o diálogo. Tais espaços somente assumirão verdadeira função pedagógica quando se transformarem num palco de debates sobre conteúdos em foco, e não apenas de narrações repetidoras. Benincá (2010) enfatizou, em sua prática pedagógica e em seus escritos, que o trabalho de grupo só acontecerá quando o professor tiver sua preparação prévia, criando as condições necessárias ao debate, que é uma excelente ocasião de desenvolvimento e enriquecimento, de plenificação da consciência mútua. “Essa plenificação só se processa a partir da atitude dialógica, que é uma atitude de desafio, e só a educação desafiadora possibilita o desenvolvimento real das potencialidades do homem” (Benincá, 2010, p. 115).

4 EXERCÍCIOS FORMATIVOS DA PRÁXIS BENINCANIANA EM SALA DE AULA

De posse da ciência da educação é possível responder aos contextos de hoje, construindo professores educadores qualificados para enfrentar a nova sociedade e responder ao novo mundo (Benincá, 2010, p. 16).

De acordo com Tonello (2022), Benincá foi um exímio pedagogo, pois “sabia valorizar saberes e provocar responsabilidades. Não se colocava a frente de ninguém, mas ao lado, caminhando junto”. Benincá defendia a necessidade e a importância de uma metodologia crítica, situada historicamente para desenvolver qualquer prática pedagógica na perspectiva libertadora. A metodologia da práxis benincaniana, baseada no registro pormenorizado e sistemático das realidades observadas utilizando a escrita das falas e dos silenciamentos, bem como do modo de falar e dos contextos dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, é essencial para a construção do conhecimento científico. Essa metodologia parte da convicção de que não existe observação sem registro, pois a observação não registrada não interessa ao método científico.

Nesse sentido, este capítulo retoma a sala de aula como espaço fundamental para ressignificar a prática pedagógica na concepção benincaniana, tendo a leitura e a escrita da memória de aula como exercícios dialógicos formativos e de autorreflexão no processo pedagógico. A singularidade formativa da escrita da memória torna-se importante fonte de resistência crítica à excelência administrada do espaço escolar.

Em *Tremores, escritos sobre experiência* (2018), Jorge Larrosa propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. De acordo com o autor, se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional. Às vezes, é a categoria de natalidade ou de começo. Às vezes, é a categoria de liberdade ou de emancipação. Às vezes, é a categoria de diferença, de alteridade ou de acontecimentos. Às vezes, é a categoria de abertura ou de catástrofe. Em qualquer caso, uma categoria que tem a ver com o não saber, com o não poder, com o não querer.

É justamente isso que faz com que a educação seja educação. Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia (Larrosa, 2018). Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de

vista da relação entre teoria e prática. As palavras produzem sentido, criam realidades e funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Larrosa crê no poder e na força das palavras, visto que fazemos coisas com as palavras, e estas fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento, e nós pensamos a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, mas também é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon* (vidente dotado de palavra). O homem é palavra – tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido em palavras. Assim, damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas. Para Larrosa (2018, p. 25), a experiência é:

[...] 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.

Larrosa define o sujeito da experiência por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se de passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que não se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada ocorre. O desenvolvimento das novas tecnologias e o predomínio da visão imediatista na sociedade atual reduzem a memória a um conhecimento secundário e sem importância para a formação, priorizando a experiência do transitório, a prática do resultado e a eficácia produtiva. A dificuldade em realizar experiências formativas vem da crescente incapacidade dos indivíduos para a reflexão, uma vez que a experiência formativa decorre de um processo autorreflexivo, em que a reflexão com o objeto se torna a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade.

No entanto, existe outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. Somente o sujeito da experiência está aberto à própria transformação. A experiência é uma paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. A paixão funda uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, é capaz de me apaixonar. Fazer experiência significa vivenciar e refletir intensamente sobre aquilo que nos acontece, sobre a vida que se dá em cada momento e circunstância. Uma experiência se torna formativa quando algo nos derruba e nos transforma. É preciso fazer da vida uma experiência, e isso implica deixar-nos afetar pela presença do outro e pelo mundo.

A experiência funda uma ordem ética. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas, sim, uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

O ponto de partida da reflexão deve ser a dificuldade ou o fracasso que se apresenta cotidianamente nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Partimos, então, da hipótese de que é a aproximação das reflexões sobre a experiência enquanto diálogo ou ação comunicativa em sala de aula que pode contribuir para um entendimento eficaz da prática pedagógica como práxis. Benincá alertava seu grupo de pesquisa para que concebessem a relação entre teoria e prática de forma dialética, ou seja, como práxis. “A ação pedagógica ou é práxis ou não é efetivamente pedagógica” (Mühl, 2017, p. 126). Para Benincá, a formação docente depende do exercício concomitante da prática e da teoria. Nesse sentido, a educação não pode deixar de ser refletida enquanto interação entre os seres humanos, os quais encontram no diálogo a única forma de estabelecer as condições subjetivas e objetivas de uma sociedade livre, justa e democrática.

Os exercícios formativos da práxis benincaniana representam um desafio a ser enfrentado na educação, pois envolvem a explicitação dos fatores mobilizadores da ação pedagógica e o problema da destinação que a educação deve ter na sociedade contemporânea. Enquanto educadores pesquisadores de nossa própria prática, precisamos enfrentar e entender o problema do “como fazer” na relação com o “para que fazer”, ou seja, com que finalidade. Um segundo desafio posto à educação atual na perspectiva da práxis diz respeito à inseparabilidade da relação entre teoria e prática, da necessária e insuperável tensão entre vivências e experiências dos educadores em suas práticas diárias e as explicações teóricas que nos auxiliam na sua problematização e no seu esclarecimento.

O pensamento filosófico de Elli Benincá aponta para a mesma direção do educador Paulo Freire, quando este se refere ao inacabamento do ser humano no mundo, ou seja, à sua contínua construção/reconstrução. Em consonância com Freire (1978), Benincá (2000) afirma que o “homem é um ser-jogado-aí [...], é um ser-no-mundo”; como tal, ele deve constituir-se protagonista de sua própria história. O conceito freiriano de práxis é descrito da seguinte forma:

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade (Rossato, 2019, p. 380).

As referências sobre a práxis pedagógica utilizadas nesta investigação trazem alguns elementos estruturantes:

- a) a realidade se constitui por uma luta de forças contrárias;
- b) a possibilidade de mudança se mantém como possibilidade em qualquer circunstância;
- c) para haver mudança, é preciso desenvolver a reflexão e promover a condução racional dos processos;
- d) o destino humano se encontra nas mãos dos próprios seres humanos; toda e qualquer realidade é uma construção humana determinada por necessidades e potencialidades historicamente construídas e passíveis de serem mudadas por novos objetivos estabelecidos pelos atores sociais.

A práxis, segundo Freire (1978) e Habermas (1987), só será possível se sustentada no diálogo ou no agir comunicativo. Os autores atribuem um papel central às capacidades de diálogo e de interação entre os seres humanos como único recurso para a emancipação humana.

Para Freire (1978), a prática pedagógica cotidiana e seus desafios devem ser a preocupação constante dos educadores. O cotidiano escolar constitui-se num espaço-tempo determinante na vida das pessoas, por isso precisa ser avaliado com cuidado, seriedade e espírito crítico. Dessa forma, a teoria eficaz é aquela que explicita os condicionantes que interferem no agir cotidiano e que contribui nos fatores que interferem na práxis educacional.

De acordo com Mühl (2017), é pelo fato de toda ação humana apresentar algum grau de inteligibilidade, de intencionalidade, de moralidade, de ética, de finalidade e de racionalidade que ela pode ser transformada em práxis. No entanto, “a ação transformadora só ocorrerá por um exercício reflexivo e pela explicitação dos saberes, das intencionalidades, dos interesses e finalidades que a ação cotidiana apresenta” (Mühl *et al.*, 2017, p. 129). Dessa forma, a transformação de uma ação pedagógica em práxis decorre do exercício reflexivo e participativo

de todos os envolvidos no processo. É desse contexto que surge a necessidade do desenvolvimento de um método de investigação-ação que torne professores e alunos os investigadores e promotores do seu próprio processo formativo, utilizando-se dos exercícios de escuta, diálogo, reflexão e escrita das memórias de aula. A filosofia da práxis acredita que cada indivíduo tem potenciais que o tornam um ser com capacidade de compreensão e de ação transformadora. Para Benincá (2002), o senso comum continua sendo o suporte da comunicação e do agir de todas as pessoas e sua importância encontra-se na possibilidade de transformação da consciência prática em concepção de mundo. Nesse sentido, ocupar-se com a pedagogia do nosso cotidiano e com o senso comum pedagógico é uma exigência indispensável para a transformação da educação.

4.1 Leitura e escrita como exercício de si na constituição do sujeito pesquisador

Quando escrevo, faço-o sobretudo para transformar-me
(Foucault, 2017, p. 42).

Na tradição greco-romana, o cuidado de si constituiu o modo pelo qual a liberdade individual foi pensada como ética. Segundo Foucault (2010), para compreender o cuidado de si é preciso compreender o que significa “ocupar-se consigo mesmo”. É preciso saber que este objeto com o qual é preciso ocupar-se é o próprio “eu”. Esta ética do cuidado de si consiste em um conjunto de regras de existência em que o sujeito dá a si mesmo, promovendo, segundo sua vontade e seu desejo, uma forma ou um estilo de vida. Nesse sentido, Benincá converge com Foucault no sentido de desenvolver em seus textos a ideia de leitura e escrita como exercício de si na constituição do sujeito pesquisador de sua própria prática.

Analisar os exercícios de leitura e escrita nos faz retornar aos textos clássicos de Lúcio Aneu Sêneca (5 a.C.-65 d.C.), os quais indicam as raízes da formação enquanto preparação e cultivo espiritual para o exercício do bem viver. Reservar alguns minutos por dia e tirar algumas semanas ou alguns meses para fazer um retiro sozinho são oportunidades para vivenciar um lazer ativo – estuda-se, lê-se, prepara-se para os reveses do acaso ou para a morte. Em *Cartas a Lucílio*, Sêneca (2018, Livro I, Carta 1, p. 3-4) escreve:

Toma, porém, atenção, não vá essa tua leitura de inúmeros autores e de volumes de toda a espécie arrastar algo de indecisão e de instabilidade. Importa que te fixes em determinados pensadores, que te nutras das suas ideias, se na verdade queres que alguma coisa permaneça definitivamente no teu espírito. Estar em todo lado é o mesmo que não estar em parte alguma! [...] o mesmo sucede logicamente àqueles que não se aplicam intimamente ao estudo de um pensador, mas sim percorrem todos de passagem e a correr. [...]. Demasiada abundância de livros é fonte de dispersão; assim,

como não poderás ler tudo quanto possuis, contenta-te em possuir apenas o que possas ler. [...]. Lê, portanto, constantemente autores de confiança e quando tiveres vontade de passar a outros, regressa aos primeiros. Reflecte todos os dias em qualquer texto que te auxilie a encarar a indigência, a morte, ou qualquer outra calamidade; quando tiveres percorrido diversos textos, escolhe um passo que alimente a tua meditação durante o dia.

Os aconselhamentos de Sêneca a Lucílio sobre leitura e escrita nos remetem a Benincá no que se refere ao constante hábito de incentivar alunos e colegas a se dedicarem a tais práticas, bem como ao seu amor pela biblioteca. Ele costumava presentear seus amigos, familiares e alunos com livros e indicar leituras de forma bem específica. Sua famosa biblioteca pessoal, cultivada ao longo de toda a sua vida, encantava a todos que a conheciam. Era uma sala ampla com livros por todos os lados, na qual havia duas ou três mesas largas ao centro, com bancos laterais e apenas uma janela que permitia a iluminação natural do ambiente, com vista para uma praça. Benincá frisava que era preciso deixar os livros bem visíveis e mantê-los limpos, a fim de que estimulassem a curiosidade e o desejo de ler. Sua biblioteca estava sempre disponível. Além disso, ele também incentivava seus colegas, alunos e familiares a organizarem uma biblioteca pessoal. Ele afirmava que o ato de leitura requer opção, disciplina, organização e consciência para adentrar num universo desconhecido. “Ele sabia que os livros ampliam os horizontes e possibilitam o diálogo com o diferente; também servem como suporte e como memória externa, mantendo-nos cientes sobre o que precisamos refletir” (Araújo, 2022, p. 330).

Na leitura, dois mundos entram em diálogo: o do autor e o do leitor. Essa realidade exige muita paciência para compreender o diferente e a euforia impulsiva. A sabedoria desse encontro está em impulsionar o cultivo pessoal e em registrar as impressões pessoais sobre essas posturas. Nesse sentido, o ato de escrever explicita a fragmentação e a pequenez humana, em que residem a grandeza humana da humildade cidadã, do ser sujeito entre outros sujeitos e peregrinar com sentido no mundo (Moro; Rodighero, 2022).

Muitos estudantes que não tinham recursos para adquirir os livros indicados por seus professores elaboravam seus trabalhos frequentando assiduamente a biblioteca de Benincá, na qual investigavam e registravam os temas de seus interesses. Ele se sentava junto aos estudantes e, amistosamente, lia os registros, orientando-os sobre a melhor forma de fazê-los. Também aproveitava para orientar os estudantes no modo de colher os dados e sistematizá-los, tendo em vista a produção crítica do conhecimento.

Conforme Araújo (2022, p. 335-336), as atitudes e os posicionamentos de Benincá em relação à biblioteca seguiam alguns pressupostos que guiavam o seu agir pedagógico, a partir da profunda consciência acerca do poder da educação na transformação do sujeito:

- a) *o espaço sagrado do conhecimento* – a biblioteca era cuidada, ordenada, apreciada; o ambiente da biblioteca convidava a uma postura respeitosa e inspirava a leitura, a organização do estudo e a busca pelo conhecimento;
- b) *o investimento contínuo na formação* – a aquisição de obras para a biblioteca era sistemática e permanente; o significativo investimento de tempo e valores financeiros da renda pessoal na biblioteca de Benincá revelam sua preocupação com a qualidade da formação proporcionada aos usuários por meio da atualização dos títulos e das temáticas do acervo;
- c) *a propriedade particular a serviço de todos* – sua biblioteca era aberta, considerada “pública” pelos conhecidos; muitos usufruíam do espaço, fosse para consulta local ou para estudo domiciliar; o livro era um objeto de uso comum e de circulação que Benincá disponibilizava às pessoas que procuravam sua ajuda, com profunda solidariedade;
- d) *o diálogo como princípio do ato educativo* – a biblioteca era um lugar de trocas, escuta, indicação de novas leituras e busca por mais uma referência de pesquisa; era comum encontrar pequenos grupos reunidos em sua biblioteca, estudando e conversando sobre o que liam, problematizando os objetos de suas pesquisas; de tais interações, novas ideias nasciam; outras reinventavam-se; registros escritos eram produzidos, compartilhados, revisados e novamente reescritos – tal exercício fomentava o método de estudo, a organização do pensamento, o desenvolvimento da autonomia reflexiva;
- e) *a bondade intelectual* – Benincá ajudou muitas pessoas, em todos os níveis de ensino, a seguirem seus estudos, a melhorarem suas capacidades de compreensão e de produção textual; sua grande habilidade lógico-argumentativa lhe permitia, com clareza, acompanhar, orientar, opinar sobre o objeto de pesquisa ou, simplesmente, incentivar a continuidade da investigação.

Araújo (2022) afirma que Elli Benincá valorizava e insistia muito sobre a importância da leitura, provocando em seus alunos o confronto individual com o texto, com o autor e com o contexto; para, depois, instiga-los a realizarem a escrita consciente, pelo registro de um posicionamento acerca dos sentidos ali construídos, com base no diálogo a ser estabelecido a respeito. Como professor, ele lia todos os trabalhos de seus alunos e, além de atribuir-lhes uma nota, realizava um rigoroso processo avaliativo, apontando questões referentes a linguagem, conceitos ou ideias não bem redigidas, também sublinhava as ideias mais importantes do texto e sugeria aprofundamentos com indicação de novas leituras (Moro, 2022).

A ação dialógica em sala de aula pressupõe um aluno leitor, o que lhe proporcionará elementos para sustentar o debate. Ao exigir leituras prévias sobre os temas em debate, o professor deve pôr à disposição de seus alunos uma bibliografia adequada. O aluno precisa se habituar ao uso do livro físico e não apenas a leituras de textos isolados. Benincá (2010) acreditava que a biblioteca é o coração de qualquer instituição de ensino, mas não basta uma biblioteca bem equipada se não estiver em vigor uma metodologia de ensino que faça bom uso dela. A falta de disponibilidade de tempo do aluno é uma desculpa, um disfarce ideológico responsável pela manutenção de uma educação alienadora. Uma alternativa para a ruptura dessa alienação é a redescoberta da leitura como passo estratégico para outras conquistas.

Elli Benincá acreditava que o maior investimento que se possa fazer é aquele direcionado ao ser humano. Na cultura do cuidado de si, a escrita é essencial. Entre as tarefas do cuidado de si, há aquelas de tomar notas sobre si mesmo – que poderão ser lidas. As cartas de Sêneca a Lucílio são exemplos desse exercício de si. O si é algo sobre o que há de matéria a escrever, um tema ou um objeto (um sujeito) da atividade de escritura. O novo cuidado de si, vivenciado pelos exercícios formativos da práxis benincaniana, implica uma nova experiência de si. Uma relação se fixa entre a escrita e a vigilância. Presta-se atenção às nuances da vida, aos estados de alma e à leitura, e o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si. Todo um campo de experiências, que não existia antes, abre-se.

Examinando as pretensões da *retórica* no *Fedro*, Platão acaba por reafirmar a proeminência da verdade como norma do discurso. Após ter definido o que é um bom discurso, Sócrates acaba se perguntando sobre a *escrita*: por que escrever? Platão questiona: pode a escrita ter lugar de memória e de saber? Nas últimas páginas do diálogo, Platão relata o mito de *Tehuti*¹⁸, analisando o valor da escrita. Será que se pode pensar, como queria *Tehuti*, que a escrita é um remédio contra o esquecimento? Platão descreve duas formas de escrita: a material (é apenas a imagem do pensamento) e a espiritual (tem como suporte a alma).

Em Sêneca e Marco Aurélio, encontra-se uma atenção metódica aos detalhes da vida cotidiana, aos movimentos do espírito e à análise de si. Todos os elementos característicos do período imperial estão presentes na carta de Marco Aurélio a Fronton (144-145 d.C.). Na carta XXIX de Marco Aurélio (2019, p. 391-393), os detalhes são importantes porque representam o sujeito – o que ele pensou, a maneira como ele sentiu as coisas. Para ele, a cultura de si é orientada para a alma, mas tudo o que se refere ao corpo toma uma importância considerável. A carta é a transcrição do exame de consciência que se pratica ao final do dia. Ela é a lembrança

¹⁸ *Tehuti* é o deus egípcio do conhecimento, da sabedoria, da escrita, da música e da magia, a quem se atribuía a invenção da escrita hieroglífica.

do que o indivíduo fez, e não do que ele pensou. As cartas são tratados mais reduzidos, enquanto os tratados são cartas mais extensas. O gênero de cartas coloca em evidência um aspecto completamente particular da filosofia de época. O exame de consciência começa com a escrita de cartas; já a escrita de diários veio mais tarde, nasceu na época cristã, com destaque na noção de combate na alma (Foucault, 2014).

Em *Ditos & Escritos V* (2017, p. 141-157), Michel Foucault estuda a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Esse texto sobre escrita é um conjunto de estudos sobre “as artes de si mesmo” – a estética da existência e o domínio de si e dos outros na cultura greco-romana. Para Foucault (2017, p. 142), a escrita de si mesmo aparece claramente em sua relação de complementaridade com a anacorese (enquanto uma técnica de retiro):

[...] ela atenua os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha; é possível então fazer uma primeira analogia: o que os outros são para o asceta em uma comunidade o caderno de notas será para o solitário.

Nenhuma técnica ou habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si sobre si mesmo. Entre todas as formas tomadas por esse treino (abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita para si e para o outro desempenhou um papel considerável por muito tempo. É preciso ler, dizia Sêneca, mas também escrever. Epicteto insiste várias vezes sobre o papel da escrita como exercício pessoal: deve-se meditar (*meletan*), escrever (*graphein*), exercitar-se (*gummazein*); “que possa a morte me apanhar pensando, escrevendo, lendo”. Nos textos de Epicteto, a escrita se percebe associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes: uma linear, vai do adestramento da situação real à experiência, trabalho de pensamento, pela escrita e na realidade; outro circular, em que a meditação precede as notas, que permitem a releitura que revigora a meditação. Seja qual for o ciclo de exercício em que a escrita ocorra, ela constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*: a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si, a escrita tem uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos* (Foucault, 2017).

Essa escrita *etopoiética* dos séculos I e II parece estar localizada no exterior das duas formas já conhecidas e utilizadas para outros fins: os *hupomnêmata* e a *correspondência*. No sentido técnico, os *hupomnêmata* podiam ser livros de contabilidade, registros públicos ou cadernetas individuais que serviam de lembrete, sendo usados como livros de vida e guias de conduta, nos quais se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos de ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Eram oferecidos como um tesouro acumulado para releitura e meditações posteriores (Foucault, 2017, p. 144).

Não se deveria considerar esses *hupomnêmata* como simples suportes de memória, que se poderia consultar de tempos em tempos, caso se apresentasse uma ocasião. Constituíam um material para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros, tendo-os “à mão” para serem utilizados tão logo fosse necessário, na ação. Em conformidade com Sêneca, era preciso que eles não estivessem simplesmente colocados em uma espécie de armário de lembranças, mas profundamente “arquivados na alma”, fazendo parte de nós mesmos (Foucault, 2017, p. 145).

Os *hupomnêmata* eram inseridos no contexto de uma tensão evidente na época: recolher-se em si, atingir a si mesmo, viver consigo mesmo, bastar-se a si mesmo, aproveitar e gozar de si mesmo. Tinham como objetivo fazer do reconhecimento do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo tão adequada e perfeita quanto possível. Isso ocorre por três razões principais: os efeitos de limitação devido à junção da escrita com a leitura, a prática regrada do disparate que determina as escolhas e a apropriação que ela efetua (Foucault, 2017, p. 146).

No primeiro ponto, Sêneca insiste que a prática de si implica a leitura, uma vez que não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para se conduzir. Para ele, não é preciso dissociar leitura e escrita, mas, sim, recorrer alternadamente a essas duas ocupações e moderar uma por intermédio da outra. Se escrever muito esgota, o excesso de leitura dispersa: “Abundância de livros, conflitos da mente, [...] contenta-te em possuir apenas o que pode ler”. Sobre a dispersão com muitos livros sem utilizar a escrita como exercício de si, Foucault (2017, p. 146-147) afirma:

Quando se passa incessantemente de livro a livro, sem jamais se deter, sem retornar de tempos em tempos à colmeia com sua provisão de néctar, sem consequentemente tomar notas, nem organizar para si mesmo, por escrito, um tesouro de leitura, arrisca-

se a não reter nada, a se dispersar em pensamentos diversos, e a se esquecer de si mesmo. A escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da *stultitia*, possivelmente favorecida pela leitura interminável. A *stultitia* se define pela agitação da mente, pela instabilidade da atenção, pela mudança de opiniões e vontades, e conseqüentemente pela fragilidade diante de todos os acontecimentos que podem se produzir; caracteriza-se também pelo fato de dirigir a mente para o futuro, tornando-a ávida de novidades e impedindo-a de dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida.

O segundo ponto traz a escrita como exercício pessoal feito por si e para si como uma arte da verdade díspar, como uma maneira de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso. Diz Sêneca a Lucílio: “Leia então sempre, autores de uma autoridade reconhecida; e se o desejo te leva a avançar em outros, retorna rápido aos primeiros. [...] Entre vários textos que acabo de ler, faço de um deles a minha escolha” (Foucault, 2017, p. 148).

O terceiro e último ponto trata de unificar esses fragmentos heterogêneos (leitura e escrita) pela sua subjetivação no exercício da escrita pessoal. Através do jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve-se poder formar uma identidade através da qual se lê toda uma genealogia espiritual.

As cadernetas de notas que constituem exercícios de escrita pessoal podem servir de matéria-prima para textos que são enviados a outros. A missiva ou correspondência, texto por definição destinado a outro, também permite o exercício pessoal. Como lembra Sêneca, ao se escrever, lê-se o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe.

“O sábio tem igualmente a necessidade de manter suas virtudes alerta; assim, estimulando a si mesmo, ele recebe também estímulo de um outro sábio” (Sêneca, 2018, carta 109). A carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele envia. “Escrever é ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (Foucault, 2017, p. 152).

A reciprocidade que a correspondência estabelece não é simplesmente a do conselho e da ajuda; ela é a do olhar e do exame. A carta, como exercício, trabalha para a subjetividade do discurso verdadeiro, para sua assimilação e sua elaboração como “bem próprio”, constitui também uma objetivação da alma. Pela missiva, abrimo-nos para olhar os outros e alojamos o correspondente no lugar do deus interior. O trabalho que a carta opera no autor e no destinatário implica uma “introspecção”. Também é uma maneira de se apresentar a seu correspondente no desenrolar da vida cotidiana.

Para Dalbosco (2021), ao adotar o procedimento hermenêutico de leitura e escrita, a relação interpretativa que se estabelece entre o investigador e o texto investigado possui dois passos indispensáveis: o primeiro consiste em entregar-se ao texto, escutando o que ele tem a dizer e deixando-se impregnar pelo processo de estranhamento que ele causa, evitando responder somente às inquietações do investigador – leitor; o segundo refere-se à necessidade que o investigador possui, orientando-se pela escuta, de colocar questões ao texto, fazendo-o respondê-las. “É o próprio texto que nos leva a colocar-lhe perguntas adequadas, que conseguem abri-lo à nossa compreensão. Por isso mesmo, a pergunta adequada é mais importante e difícil do que a resposta certa” (Flickinger, 2010, p. 36).

De acordo com Dalbosco (2021), esses dois passos contêm o núcleo hermenêutico da interpretação apropriativa do texto investigado, em que o processo inicial do investigador acontece quando ele se deixa estranhar pelo sentido do texto e provoca este a responder às perguntas postas pelo leitor/investigador. O autor cita Harold Bloom para contextualizar o leitor diante de um texto literário clássico, seja ele filosófico ou pedagógico, o leitor vê-se duplamente influenciado: pela “angústia da influência”, na qual evidencia o efeito hipnotizador que a força de uma grande obra literária exerce sobre o leitor, levando-o a reconhecer a profundidade do tema abordado e sentindo-se nocauteado pelo autor, provocando um profundo processo de estranhamento em relação às suas próprias certezas; e pela “desleitura”, na qual o leitor, forte e paciente, reage ao nocaute e, sabiamente, respeita o texto e contra-ataca, evidenciando sua fortaleza através da capacidade interrogativa e com sua vontade de superar o autor, buscando ir além do texto lido (Bloom, 1993 *apud* Dalbosco, 2021).

O sujeito que busca ser curado dos males e das paixões da alma necessita focar sua atenção ao que está sendo dito de maneira correta, num estado de constante vigilância. A palavra deve ser ouvida e lida na medida em que pode transformar-se em ação. A palavra deve ser recolhida, compreendida bem, apreendida no espírito, para que não escape em seguida. O grande enfrentamento de natureza antropológica se refere à fragilidade da bondade humana e, por sermos seres frágeis, somos seres ao mesmo tempo *stultos* ou sempre estamos na eminência de nos tornarmos *stultos*. A *stultícia* tem várias traduções, mas a que nos interessa é a do *stultos* como sendo o *estúpido*. Então, a fragilidade humana nos torna vulneráveis à estupidez, da qual surgem as mais diferentes doenças da alma. No texto da Carta 75 de Sêneca a Lucílio, são indicados os mais diferentes tipos de vícios humanos como doenças da alma, com destaque para avareza e ambição.

Nessa direção, a maior doença da alma e do ser humano é a soberba inflamada, compreendida como a total ausência de domínio de si mesmo. Torna-se soberbo, arrogante e

dominador, achando-se superior a todos e a tudo, aquele que, no fundo, não tem domínio de si mesmo. Podemos enfrentar esse problema através do cultivo de si, ou seja, através do trabalho formativo que pode ser desenvolvido, no contexto estoico de Sêneca, através da *ascese* (exercício). Somente à medida que aprendermos a exercitar nossa alma de diferentes formas é que poderemos atingir um nível de autodomínio que nos coloque numa condição mais forte do que a dos nossos próprios vícios.

Como exercício, o alvo da crítica de Sêneca é a *retórica*. Na antiguidade, a retórica exerce o papel destrutivo que o mau uso da tecnologia digital provoca hoje. O problema apontado por Sêneca com relação à retórica encontrava-se no fato de ela só se preocupar com o embelezamento das palavras. O estilo empolado da retórica traz consigo a artificialidade e o fingimento. Sêneca afirma que a escrita é um dispositivo ou um recurso para que o sujeito alcance o domínio ético de si mesmo. Essa escrita, então, não pode ser artificial e precisa se distanciar da empolgação linguística. Ela precisa atingir um nível de autenticidade – de forma honesta, simples e direta. Sêneca tinha a tarefa de educar Lucílio através da arte do aconselhamento por meio de cartas. Se nós não aprendemos a escrever e não exercitamos a escrita, estamos fora do problema de Sêneca e dispensamos o recurso do cultivo ético de si mesmo.

Sem o *afecto*, no sentido de afetividade, não há envolvimento do sujeito que escuta e não há autenticidade de quem escreve. É preciso sentir com amor o que se escreve. Trata-se de uma afetividade amorosa. Se o mestre não conseguir sentir com uma afetividade amorosa, ele não educará por meio de cartas e por nenhum outro recurso formativo de exercício, porque o amor está na base do ato formativo. Um bom exemplo disso se encontra no *eros* formativo de *O banquete* (2018), de Platão. O laço que une mestre e discípulo vai muito além de um ato cognitivo, é uma questão de afeto amoroso. Martha Nussbaum (2017) também faz uma interpretação contemporânea dessa afetividade como *emoção*. Mas, em que medida essa emoção é equivalente aos afetos no sentido da tradição estoica? No núcleo de uma formação afetivo-amorosa que enlaça a relação entre mestre e discípulo por meio de correspondências.

As *Meditações* (2019) de Marco Aurélio também são um modelo de pedagogia escrita afetiva dele para com ele mesmo. A obra desenvolve uma técnica de escrita, leitura e meditação, no sentido foucaultiano, de como exercitar os próprios pensamentos. Há uma formação pela escrita, a qual exige uma relação afetivo-amorosa. Formação que pressupõe uma relação entre razão e afeto, entre razão e sensibilidade. O *logos* só não é suficiente, isso está relacionado à coerência. Existe uma tensão entre o racional e o sensível, em que precisamos dizer o que sentimos e sentir o que dizemos. Nesse sentido, o argumento racional não pode ser somente

lógico e nem só semântico/linguístico, ele depende da força do afeto. A grande exigência está em colocar a nossa vida de acordo com as nossas palavras, em buscar a congruência entre o que falamos e o modo como agimos. Isso é o ideal da *parrhesia* ou da *libertas* latino, ligado à tradição do franco falar. Sêneca tinha consciência de que isso é inatingível pelo ser humano – nem o melhor dos seres humanos consegue atingir a condição do sábio, no sentido mais rigoroso e exigente do termo.

O papel da *libertas* é cultivar (no sentido de enfrentamento) a soberba humana inflamada, o fingimento e a artificialidade do homem. Cultivar o ser humano, mas cultivar no sentido da autocrítica permanente, colocando em xeque essa inclinação natural humana de querer ser o melhor de todos. De acordo com os autores já mencionados, só haverá formação humana quando nós tivermos a humildade suficiente de reconhecer os nossos próprios limites e tentar superá-los. Nesse sentido, a *libertas* possui um papel eminentemente ético. Quando perdemos o autocontrole em relação à soberba, achamo-nos seres onipotentes, acima de todos e de tudo – acima da raça humana –, tornando-nos a origem do totalitarismo e do autoritarismo. Pelas palavras, tanto faladas quanto escritas, cultivamo-nos, examinamo-nos permanentemente naquilo que mais pode nos autodestruir, que é a soberba. Precisamos nos autodominar permanentemente, para não deixarmos que a inveja, a cobiça e a soberba invadam e tomem conta da nossa alma. Se isso acontecer, não existirá mais espaço para a relação afetuosa amorosa. O afeto amoroso implica superação da pequenez humana.

Na sequência, seguimos o percurso investigativo com foco no papel da escrita e da leitura das memórias de aula como postura pedagógica formativa indispensável ao professor e ao aluno.

4.2 A formação como autorreflexão: a elaboração das memórias de aula como autoexame permanente de si

Elli Benincá referia-se ao seu trabalho como sendo movido por uma mística do método, o qual estava presente em toda sua ação como professor, padre, formador e ser humano. Para Benincá (2010), o processo educacional, construído de forma participativa e conduzido de forma democrática e coerente, implica o exercício do poder. Nesse sentido, a questão fundamental da proposta pedagógica é gerenciar o poder em todos os níveis da relação social. A práxis pedagógica exige, então, um compromisso ético entre as pessoas. Compromisso esse entendido como uma missão assumida como grupo, em favor de alguém. É necessária a ética no grupo, no sentido de respeitar as decisões tomadas a partir da missão proposta. Cria-se,

assim, uma mística propulsora do processo pedagógico, que possibilita a constante renovação e o envolvimento efetivo na sua condução. Segundo Benincá (1994), a mística que envolve o processo educativo precisa desencadear a credibilidade, a esperança e o exercício do poder-serviço entre os participantes da comunidade escolar. Nas palavras de Lopes (2022, p. 392):

A mística do método significava um esforço de aprender, na prática, a compreender a realidade, utilizando os referenciais teóricos que permitissem uma leitura adequada da realidade, que deixasse a realidade falar e que procurasse, em meio às contradições presentes na realidade, uma compreensão de caminhos de transformação.

De acordo com Benincá (2010), a observação é um dos passos constitutivos da reflexão, a qual consegue conceber a relação entre o sentido que nela se encontra e a ação do sujeito. “A observação, na metodologia da práxis pedagógica, pressupõe uma compreensão de ser humano como um ser histórico, inconcluso e, por isso, um ser-no-mundo” (Benincá, 2002, p.173). Nessa perspectiva, a fragmentação dos sentidos e as contradições elaboradas segundo a experiência no cotidiano podem ser modificadas à medida que a reflexão seja continuada e se constitua numa prática constante para o sujeito. Essa reflexão e essa observação precisam ser sistemáticas, a fim de transformar a prática reflexiva em método. A ação sistemática da reflexão pode ser identificada com o processo pedagógico, o qual requer da consciência um permanente olhar para a sua prática pedagógica e a capacidade de suportar a constante transformação. “Se a observação é possibilitada pela consciência, a documentação dessa observação se dá no registro” (Benincá, 2002, p.173).

“A prática da reflexão assumida no contexto da práxis pedagógica apresenta-se como uma estratégia política adequada à transformação” (Benincá, 2010, p. 89). Primeiro, a reflexão metódica opera a transformação do sujeito e seu cotidiano em um processo permanente de capacitação humana e profissional. Em seguida, o processo de reflexão é capaz de construir a cidadania, tanto do educador quanto do educando, criando-se as condições subjetivas para a autonomia consciente do sujeito e a postura ética no exercício político.

Para Benincá (2010), era muito claro o conceito de práxis gramsciano¹⁹ (a práxis como uma atividade racional). Esse conceito o respaldou em todo o seu estilo de educador e formador. A mística do método era uma atitude permanente de poder aprender e não de se impor diante dos outros, uma forma de viver a participação como iniciativa permanente. O seu jeito de viver o cotidiano da práxis como permanente ato de planejar, agir e avaliar constituiu uma ação

¹⁹ A pesquisa do mestrado de Elli Benincá (1986-1987) foi desenvolvida tendo Gramsci como um importante interlocutor. Os conceitos de *senso comum* e *intelectual orgânico* ganharam destaque em suas reflexões e produções acadêmicas.

pedagógica verdadeira. “A consciência prática atua, rege e orienta as ações humanas” (Benincá, 2010, p. 81).

O percurso investigativo desta pesquisa sobre experiência humana dialógica, especialmente aquela que ocorre no espaço educativo da sala de aula, recupera a análise da construção feita no grupo de professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Passo Fundo, no início da década de 1980, que utilizava a escrita da memória como proposição de observação, registro e avaliação das experiências vivenciadas no interior da sala de aula pelos seus professores. Apesar de a proposta do curso ser a de formar professores críticos, criativos, autônomos, capazes de trabalhar partindo da realidade de seus alunos, de pensar e agir interdisciplinarmente, de integrar teoria e prática e formar professores alfabetizadores em uma nova visão, os resultados obtidos eram pouco expressivos. Inseguros diante dos desafios da sala de aula, muitos dos professores formados pelo curso sugeriram que seus docentes voltassem aos moldes antigos de dar aula, expondo conteúdos, realizando tarefas de fixação e avaliando a aprendizagem por meio de provas e testes. Logo perceberam que caíram na mesma prática pedagógica que pretendiam superar – o positivismo pedagógico que beirava o senso comum. Diante da dificuldade, os professores do curso tiveram o cuidado de não se render à tentação de retornar ao velho modelo e de buscar saídas fáceis para a superação dos conflitos que o novo curso produzia.

A primeira vez que Benincá se referiu ao processo de registro da memória foi em 1983, em *Cadernos UPF*, ano 3, n. 9, no texto “A pós-graduação não formal: uma tentativa de vislumbrar a educação sob o prisma da prática educativa”, com a participação de Solange Maria Longhi. Como ponto de partida, Benincá propôs um processo educativo/formativo com base em práticas que analisassem e refletissem sobre a questão da formação do professor no contexto da sala de aula. Nessa publicação, não consta ainda o termo “memória”, apenas “relatório”. Contudo, observa-se que não é um relatório formal, mas, sim, um texto que tenta trazer à tona elementos importantes da questão da formação e da necessidade da escrita.

O segundo momento em que apareceu essa discussão, já com o termo “memória”, foi no conjunto de textos organizado pelo Grupo de Pesquisa de Formação de Professores do Município de Passo Fundo, RS, especialmente com os professores da Escola Maria Catarina, da Vila Ipiranga. Trata-se da primeira vez em que apareceu de forma efetiva o conceito de “memória”; quando a metodologia da pesquisa é descrita, aparece denominado especificamente esse termo.

Para Benincá, a memória de aula tratava-se de um instrumento pedagógico que requeria a observação, o registro da prática, a reflexão sobre essa prática, a sistematização dos

pensamentos e a tentativa individual de teorizar as observações feitas com base nas leituras prévias realizadas. É importante observar que nessa definição se encontra o nexo entre o que chamamos de uma fonte importante de toda a formação de Benincá, que é o texto/livro, texto didático/texto filosófico-pedagógico, ou seja, o texto clássico como referência, mas sempre baseado na experiência prática. A escrita da memória de aula é um momento de construção pessoal e de elaboração do nosso próprio conhecimento: “A sua elaboração é um momento conflituoso, questionamo-nos frequentemente sobre o que escrever, como escrever. Vou corresponder às expectativas do grupo? Vou contribuir na discussão?” (Benincá, 1983).

O terceiro momento em que apareceu o termo “memória” foi na formação ou no momento de reformulação do Curso de Pedagogia da UPF, no período próximo ao relatório feito em forma de memória não formal, da pós-graduação, que foi construído com a participação de diversas universidades e professores. O texto era intitulado *Memórias de aula: uma forma de produzir conhecimento*, de Irene Skorupki Saraiva, da Faculdade de Educação.

A metodologia da escrita da memória pertence à história do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais da UPF. Para implementar esse curso, foi elaborada uma nova proposta curricular, mas, quando chegaram os primeiros resultados, estes foram decepcionantes. O que se pretendia obter não se estava conseguindo: muita resistência, dificuldades de o professor recém-formado querer trabalhar e entrar nas turmas de alfabetização. Apresentavam dificuldades, medo de enfrentar a realidade da escola, dúvidas, inseguranças. Nesse sentido, foi proposto repensar o curso, de forma que Benincá trouxe a proposta de que cada professor começasse a construir as suas memórias de aula, partindo das suas experiências de trabalho no Curso de Pedagogia com seus alunos.

Tal trabalho foi pensado e proposto por Benincá em uma das primeiras reuniões pedagógicas do curso, como forma de pensar sobre a própria prática, tanto para o professor quanto para o aluno aprimorarem criticamente o fazer pedagógico. Julgava-se também que, com a sua adoção nas aulas, evitar-se-ia o esquecimento dos alunos sobre o conteúdo abordado na aula anterior, uma semana antes, conforme o andamento das turmas. A ideia foi acolhida pelo colegiado após muitas discussões que iniciaram posteriormente a esse momento. Segundo Benincá (2010), a forma de trabalho mencionada surgiu da necessidade gerada por conflitos nos encontros de formação de professores para os Cursos de Pedagogia das Faculdades de Passo Fundo e Ijuí, quando da sua disposição, havia uma proposta de organização das aulas pela leitura de textos. Porém, com muita frequência, isso não acontecia.

Então, os ministrantes resolveram mudar sua exigência. Os professores deveriam comparecer às aulas munidos das escritas de suas práticas pedagógicas. De forma semelhante

aos componentes da Juventude Operária Católica (JOC), que traziam para suas reuniões o relato de suas jornadas semanais em atendimento às diretrizes de organização: ver – julgar – agir. Tomar as observações como ponto de partida implicava a apropriação dos métodos das ciências humanas e sociais, em que os fatos não eram tomados como dados eternos. A consciência se faz presente na palavra e, ao dizer a palavra, o ser humano age e interfere no mundo. É na ação dialógica que o mundo se humaniza e os homens ganham significado enquanto homens. As experiências baseadas nos princípios da JOC constituíram-se em pilares da formação de Benincá. A metodologia construída a partir dessas experiências tornou-se decisiva na condução das atividades docentes na universidade, nas assessorias aos grupos de estudo e junto às organizações populares.

A construção subjetiva e a reconstrução dos saberes da sala de aula constituíram uma proposta que fundamentou toda a orientação do trabalho de Benincá no projeto Teoria e Prática Pedagógica, que nasceu com a solicitação dos professores da Escola Maria Catarina, o qual se ampliou com o envolvimento de mais de 120 professores do município de Passo Fundo, RS. Conforme Benincá (2002, p. 174), a observação da prática implicou a construção do objeto de observação e investigação:

Os problemas detectados a partir da leitura e reflexão dos registros exigiam o aprofundamento teórico de outras questões pedagógicas e, acima de tudo, a compreensão do que se poderia entender por teoria e prática. [...] A ação educativa é a experiência pedagógica da relação educador-educando realizada num determinado contexto social. O método do registro da prática pedagógica necessariamente se referia à relação. É impensável a ação de um educador sem que este esteja em relação.

Assim, construiu-se o objeto de investigação pedagógica: a relação professor-aluno-contexto. O registro, como documentação de um “olhar para dentro”, é a observação da ação pedagógica enquanto consciência da construção da relação educador-educando. Somente o sujeito da relação tem condições de observar a sua consciência, em que a metodologia da práxis benincaniana transforma o educador em pesquisador. O registro permite o distanciamento necessário para que se possa observar e analisar a consciência, enquanto ação educativa. Como consciência da relação educador-educando, o registro implica a documentação de tal relação. A experiência é a ligação entre a mediação e a passagem da relação pedagógica para o ato educativo, em que os elementos constitutivos da experiência são os dados empíricos da ação pedagógica. O registro é uma atividade consciente e que pode *desocultar* fenômenos que nem sempre se quer perceber – as relações de imposição ou de diálogo. O professor-pesquisador que percebe a contradição da sua fala frente à sua prática pedagógica pode assumir-se na

contradição e transformar-se eticamente ou fugir do conflito, negando-se ao trabalho do registro. A compreensão e a avaliação dos fenômenos ocorridos na sala de aula tornam-se os passos metodológicos subsequentes.

A memória surgiu como recurso didático de aprendizagem, depois avançou para a investigação da prática pedagógica. O termo *memória* foi utilizado no sentido da elaboração de uma experiência pessoal em forma de texto. Já o registro foi entendido como uma anotação primeira, subjetiva e pontual, sendo que vários registros podem se transformar em memória. De acordo com a proposta de Elli Benincá e seu Grupo de Pesquisa (2010), pode-se dizer que a escrita da memória é uma questão metodológica e um recurso epistemológico com o desafio de relacionar a teoria e a prática pedagógicas. A ação é o ponto de partida e o ponto de chegada na metodologia da práxis – é da ação que se parte e é para a ação que se volta –, em um processo extremamente rico para o professor investigador. Benincá (2002, p. 175) ressalta que “não há como analisar e avaliar as práticas pedagógicas observadas e registradas sem a utilização de critérios previamente estabelecidos”. Em síntese, a escrita da memória de aula se caracteriza da seguinte forma:

1º - Pela observação da prática pedagógica em sala de aula e pelo registro quando essa acontece;

2º - Pela produção da memória, em forma de sistematização, resultando em um texto que implica a elaboração de novos conhecimentos; a memória desenvolve a capacidade de registrar, ouvir, analisar e elaborar o texto;

3º - Pela realização de novas leituras com levantamento de indicativos e de análise desses, pela busca de novos conhecimentos para esclarecer e ampliar os conhecimentos, com uma literatura e referenciais que auxiliem na elaboração desses;

4º - Pela teorização da prática e pelo retorno a ela de maneira intencional e transformadora, a fim de tornar o sujeito pesquisador ator de sua prática, para que ele tenha responsabilidade consigo e com o grupo; pela sistematização e pela organização de um texto com certo grau de conhecimento, este se transformará em algo mais elaborado ao ser discutido e analisado pelo grupo e reelaborado na sequência.

O relatório permite perceber as lacunas da observação, da sistematização e da teorização, remetendo professor e aluno a novas observações e ao aprofundamento da teorização. Quando são socializados, avaliados e documentados, os relatórios podem se transformar em material empírico para a produção de sínteses e textos que serão submetidos a uma discussão mais apurada e acadêmica, sendo enriquecidos por uma visão bibliográfica mais ampla (Benincá, 2002). Dessa forma, o processo de teorização decorre de um primeiro

distanciamento crítico sobre a realidade que se expressa através da memória escrita. Pelo processo da práxis (ação-reflexão-ação), esse retorno se configura como ações organizadas e intencionais, construídas num processo coletivo de discussão e análise da prática pedagógica.

De acordo com Benincá (2010), não existe memória de aula errada. Existe, sim, a possibilidade de reescrever aquilo que foi escrito, pois nossa consciência vai se transformando a partir do momento em que revisitamos nossas memórias de aula e quando há um distanciamento daquilo que foi feito. A memória de aula precisa ser falada e escrita, para tornar públicas as percepções pessoais dos envolvidos no processo, como um exercício de si. O que importa é externar o pensamento e as emoções de cada um. Os sujeitos precisam ter a disposição de expor-se ao grupo. A memória de aula precisa gerar uma posição político-pedagógica, uma vez que envolve professores e alunos, para que esses possam se transformar e transformar o seu contexto. À medida que os sujeitos se modificam pela escrita da memória de aula, repensa-se o mundo, o leitor e a própria linguagem. A preocupação central na escrita, na leitura e na análise das memórias de aula precisa identificar as possibilidades de construção de conhecimentos, a fim de superar as compreensões mecanicistas de nossas ações. O contexto da produção da memória de aula se encontra entre a familiaridade, a proximidade do contexto no qual atuamos e a distância que dele fazemos para problematizar, entender e (re)construir caminhos teóricos e metodológicos.

Portanto, a memória de aula não é simplesmente uma técnica, uma formalidade ou um mero registro de algo. Muitos professores têm dificuldades em evoluir em seus registros enquanto processo de reconstrução da memória de aula, pois não entendem que não se trata apenas de fazer uma simples transcrição da aula (uma narração); mas, sim, uma elaboração daquilo que foi compreendido e da percepção que se deu a partir do que foi registrado.

Desse contexto é que surgiu a ideia de Benincá de que os professores se tornassem os “pesquisadores de suas próprias práticas” por meio do recurso da memória de aula. A principal referência nessa temática é o texto intitulado “A memória como elemento educativo”, publicado por Benincá na obra *Educação e práxis pedagógica* (2010), organizada por Eldon Henrique Mühl²⁰. Então, os professores foram desafiados nas reuniões pedagógicas a iniciar uma prática de sistematização das observações que haviam feito no decorrer das atividades docentes em forma de relatório descritivo, na tentativa de desenvolver um processo reflexivo sobre a prática pedagógica. Eles socializavam os registros para, num momento posterior, levá-los às reuniões do colegiado junto à coordenação do curso. Essa experiência solidificou a ideia de diversos

²⁰ Esse texto também foi publicado, anteriormente, na obra organizada por Tedesco (2001, p. 108-140) e na obra de Esquinsani e Mühl (2004, p. 52-87).

professores sobre a validade da memória como instrumental pedagógico eficaz de sujeito pesquisador criativo e crítico.

O processo pedagógico que tem a sala de aula como um laboratório experimental do diálogo, na concepção de Benincá (2010), tem uma metodologia de ensino que leva em conta a organização das disciplinas em núcleos temáticos e possui um cronograma de leituras e pesquisas com um exigente debate em sala de aula, seguido da elaboração da experiência dessa aula. Para cada núcleo temático, deve haver uma bibliografia específica disponível aos alunos, bem como diferentes instrumentos de observação da realidade. O aluno precisa aprender a se organizar em função das tarefas estabelecidas dentro do tempo estabelecido. Os trabalhos em grupos servirão para avaliar os alunos a partir das leituras e dos estudos programados. O professor precisa coordenar o debate, alimentar e dirigir a discussão, complementando dados incompletos ou confusos.

Entre os diversos procedimentos metodológicos contemplados pelo projeto pedagógico beninciano – leitura prévia, registro, memória de aula, sessão de estudos, produção de relatórios e textos –, é a elaboração da memória de aula o importante elemento educativo no processo formativo do professor e do aluno. Diferentes experiências passaram a utilizar a memória de aula como recurso investigativo e pedagógico em que suas compreensões e funções foram se constituindo ao longo do processo investigativo dos pesquisadores.

A memória de aula é definida por Benincá (2010) como um conceito bidimensional, entendida tanto como substantivo (lembrança, reminiscência) quanto na sua acepção verbal, quer dizer, como ação do indivíduo (lembrar, recordar, reter informações). A complexidade do conceito “memória” amplia-se na dimensão histórico-filosófica do conhecimento humano. De acordo com Benincá (2010), essa temática tem sido tratada por alguns dos mais destacados filósofos e intelectuais das ciências humanas, empenhados com as explicitações dos referenciais que constituem o conhecimento dos homens sobre si, a natureza e a sociedade.

Inicialmente, a memória era encontrada no ritualismo mítico para rememoração do passado por meio de rituais que faziam dela a principal fonte de conhecimento de tradição de cada povo. Na mitologia grega, a memória era representada pela figura da deusa *Mnemosine*, irmã de *Chronos*, deus do tempo. A memória erigida como senhora do tempo, constituía a chave de todo conhecimento para os gregos, bem como a fonte da humanização. Possuído pela deusa *Mnemosine*, o poeta moldava a sociedade grega recitando a genealogia dos deuses e dos homens, celebrando a proveniência dos povos ou solicitando-lhes a etimologia das palavras. Dessa forma, a memória tornou-se condição do vínculo geracional, a fiadora da continuidade do mundo dos vivos e dos mortos, ou seja, o cimento do edifício social.

Em Platão, o retorno ao mundo do real deve se dar pela rememoração das ideias que são a fonte originária do mundo criado pelo Demiurgo, em que o ser humano poderá encontrar a harmonia e a unidade que se encontra cindida no mundo. Na *Metafísica*, Aristóteles também atribui uma importância muito grande à memória no processo de constituição do conhecimento e na formação do indivíduo e da sociedade, bem como na construção da arte e da ciência.

A memória também tem papel central no pensamento de Agostinho (354-430 d.C.), para o qual “conhecer é recordar”. Para ele, é na memória que se descobrem as lembranças. A partir dessas experiências, torna-se possível pensar o passado, o presente e o futuro; é através da memória que se constituem a consciência, o conhecimento e a verdade.

Já o filósofo Nietzsche (1844-1900) apresenta outra face da memória, a qual pode matar o apetite de aprender e pode justificar as mais absurdas violências. Viver de memórias, viver do passado, pode matar o desejo de conhecer o novo e forçar que se aceite o contingente e o *status quo* incondicionalmente. Dessa forma, a memória torna-se um impeditivo para que a humanidade se sinta livre e autônoma, sem buscar o novo e o diferente. Assim, a memória pode homogeneizar a cultura e nos condicionar a ver o mundo sempre na mesma ótica.

Na perspectiva da escola metódica do século XIX, ligada a Leopold Von Ranke (1795-1886), conhecida como “tradicional-positivista”, a escrita apresenta-se como possibilidade de registrar e transmitir a memória dos homens, transformando a memória em história, ao passo que as sociedades ágrafas²¹, pelo fato de estarem condicionadas à memória oral, ficariam relegadas ao estágio prévio da história ou à “não história”.

Jacques Le Goff (1924-2014) afirma que a passagem da memória oral para a escritura evidencia uma ideia equivocada de progresso, em que a oralidade produziria um saber mecânico e a escritura seria fator de liberdade. Se, segundo Nietzsche, a memória sempre aprisiona, para Le Goff (1990), a passagem da recordação memorizada para a forma escrita aprisiona ou liberta, de acordo com a utilização histórica que se faz dela.

Já Adorno (*apud* Benincá, 2010, p. 135) concebe que a produção sistemática e coletiva da amnésia é uma forma de ideologia sistêmica, pois, com a perda da memória, fragmenta-se a realidade e atrofia-se a capacidade do ser humano de estabelecer relações com o passado e de redimi-lo no presente. Benincá conclui que a sociedade atual, preocupada com o aqui e o agora, justifica a falta de memória como consequência de muitos afazeres da vida moderna, ao mesmo tempo em que substitui a necessidade da memória humana por uma aparelhagem mnemônica cada vez mais sofisticada. Esse processo mnemônico pode ser compreendido como um

²¹ Sociedade “ágrafa” é aquela que não desenvolveu por si mesma um sistema próprio de escritura.

conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar no processo de memorização. Em nome do consumismo de hoje, abomina-se a memória do passado e prioriza-se a experiência do transitório. Ao perderem sua capacidade de memória, os indivíduos esquecem seu passado, desvinculam-se de sua história, tornam-se amorfos em relação aos valores e aos conhecimentos que utilizam e facilmente se transformam em presas dos sistemas dominantes.

O processo de recordação é uma construção que depende da situação do presente. Os estudos de Ecléa Bosi (1983, p. 37) sobre a função social da memória evidenciam que, “na maior parte das vezes, lembrar não é viver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. As instituições sociais – família, escola, classe, igreja, profissão – exercem significativa influência no que será e no modo como será lembrado. O registro das experiências vividas permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do seu contexto não como efetivamente aconteceu, mas como os sujeitos reconstróem tais experiências. Portanto, o que a memória individual grava ou exclui é um trabalho de organização, já que a memória é seletiva e nem tudo fica registrado nela.

Para Benincá (2010), o desafio do professor que pretende transformar a sua prática cotidiana (fragmentada, improvisada, não refletida) em práxis pedagógica está em comprometer-se com um método de investigação que garanta o mínimo de distanciamento da realidade vivenciada e a objetivação das intenções/ações/reações que compõem o ato pedagógico. Ele entende a prática pedagógica como o processo educativo realizado de maneira consciente e crítica e que possui como principal objetivo a transformação do existente pelo processo dialético²² da ação-reflexão. Esse processo dialético pode ser entendido pelo procedimento lógico de verificação da validade dos argumentos construídos a partir da linguagem. A dialética utiliza a ideia inicial (tese), a ideia contrária à inicial (antítese) e a conclusão (síntese) como elementos básicos para a argumentação. É preciso refletir a partir de ideias inicialmente contrárias para se chegar a uma síntese.

Partindo desse contexto, a tese da práxis benincaniana traz a elaboração da memória de aula como elemento educativo na formação do professor. Dessa forma, o ato de pensar e escrever sobre a experiência vivida em sala de aula, reunião pedagógica, etc., tem uma função terapêutica que permite ao professor se apropriar da experiência vivida, de modo a elucidar ações e reações, apontar saídas, organizar o vivido e redimensionar a ação futura. O processo de escrita sobre a experiência educativa constitui uma oportunidade de o professor compreender

²² A maiêutica socrática é um processo para se atingir a dialética. A dialética pode ser compreendida como um método de diálogo cujo foco é a contraposição e contradição de ideias que levam a outras ideias (tese-antítese-síntese).

e ordenar os fatos num processo piagetiano de acomodação e equilíbrio, de se autoconhecer em sua rotina.

A memória de aula é uma reflexão do processo atual em que os sujeitos em relação se encontram como recriação da prática pedagógica contemporânea pelo registro e pela análise dos fatos que a constituem. É uma tentativa de elaboração das situações vivenciadas, partindo das impressões existentes na consciência de cada indivíduo, que pode auxiliar na reflexão e na interlocução com os outros.

A metodologia da memória de aula exige o envolvimento do aluno e do professor no processo de construção do texto, levando ambos a construir seu saber interativamente, fazendo a avaliação do processo pedagógico, exigindo esforço, desprendimento e dedicação de ambos.

De acordo com Benincá (2010), as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino desautorizam os não especialistas a produzirem saber, pois consideram que tais produções não possuem natureza científica, fazendo do aluno e do professor meros absorvedores do saber já construído. Os belos textos e conceitos verdadeiros seriam produções de seres ou gênios que estariam acima das condições normais da população escolar. Benincá (2010, p. 142) afirma que, quando professores e alunos não têm o hábito da escrita desenvolvido e são desafiados a elaborar seus próprios textos,

[...] as suas “memórias” apresentam um profundo sentimento de incapacidade de pensar e produzir. A reação mais imediata diante da crise que se instaura é voltar-se para as velhas práticas reprodutivistas. A prática da memória de aula pode contribuir para a superação de tais visões limitadoras da aprendizagem.

Então, o registro antecede ou já é a memória de aula? O registro pontua observações da memória que trazem os indicativos a serem refletidos, enquanto “a memória é um texto mais exigente e criticamente ordenado” (Benincá, 2010, p. 143), escrito a partir dos registros feitos pelo professor e/ou de anotações em forma de “diário”. Esse instrumento de observação transforma-se num documento dos momentos de nossa vida, carregado de sentimentos e reações diante das experiências. Pode revelar elementos significativos e arrancar de nosso inconsciente palavras e sentimentos do nosso cotidiano. “A função do registro é surpreender a nossa consciência consciente e abrir as frestas para que possam construir hipóteses e formular perguntas sobre as razões do nosso pensar” (Benincá, 2010, p. 142).

Registros relacionados e sistematizados com critério transformam-se em significativos instrumentos de observação. Por isso, é necessário definir a epistemologia que orientará a

investigação pedagógica. Para Benincá (2010), o registro, enquanto diário de campo, pode ser feito num caderno de anotações de bolso e a qualquer momento; ele contempla, também, outras dinâmicas, como fotografias, filmagens, gravações de fala, memória oral, desenhos, etc. Sendo um registro escrito, com data e contexto do autor, deve acontecer, preferencialmente, logo após ou durante a experiência. O ato de escrever exige esforço físico e tempo para sua realização, assim como certo distanciamento. Pelo ato da escrita, recriam-se a realidade e o mundo, e o próprio escritor se transforma. Benincá (2010, p. 144) descreve o processo da escrita e da fala como:

[...] uma forma de externar o pensamento, de colocar para fora o que está dentro de nós, dando-nos a chance de [...] isolar a estrutura imanente a cada produção simbólica. A língua é tratada como condição de inteligibilidade da palavra, como intermediário estruturado que se deve construir para explicar a relação constante entre o som e o sentido. É a condição, portanto, de análise que buscamos por meio da memória escrita.

A memória escrita permanece no tempo, permitindo análises em vários momentos ao longo da vida. À medida que ocorre o distanciamento do fato que motivou a escrita, desenvolvemos uma análise mais racional e menos emocional do acontecimento. A memória escrita constitui a explicitação da construção subjetiva que leva cada indivíduo a manifestar sua experiência individual no processo pedagógico. Ela tem como finalidade expor a compreensão de cada um a partir da experiência pedagógica em desenvolvimento, permitindo a avaliação do significado do processo na sua formação.

A subjetividade é uma produção social na qual os modos de ser, sentir, pensar e expressar-se são configurados nos contextos das relações sociais do indivíduo, pois “[...] a memória cria um imaginário histórico, definido pela apropriação pessoal e pela atribuição de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de acesso a um patrimônio cultural” (Benincá, 2010, p. 146). Devemos considerar que existe a possibilidade de que possa ocorrer uma manifestação original a partir das compreensões subjetivas que jamais outro indivíduo experimentou. Em sua subjetividade, cada cientista pode perceber nuances e especificidades originais, das quais podem vir a nascer inovações e superações de conhecimentos dos paradigmas científicos.

Em conformidade com Benincá (2010), a memória de aula pode liberar a capacidade perceptiva, a sensibilidade e a expressividade de alunos e professores, bem como possibilitar a descoberta de novos sentidos e a elaboração de novas significações no contexto escolar e na prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. A memória é um instrumento de reflexão e interlocução com outros que buscam na mesma situação a compreensão e a transformação de

suas práticas. A socialização das memórias de aula num grupo, favorece uma operação intelectual em que a problematização, a crítica e a reflexão sobre uma memória possam vir a despertar entre os pares, ou seja, um indivíduo pode fazer a leitura de si e de sua prática a partir da fala do outro, assim como sua experiência pode despertar reflexões e transformações em qualquer colega. Essa memória pode ser lida por várias pessoas e em momentos diferentes, permitindo a troca de visões que enriquecem os fatos e propiciam diferentes aprendizagens.

A escrita da memória de aula como recurso formativo e didático exige que o sujeito, humildemente, torne a sua própria prática um objeto de reflexão, o que exige disponibilidade de tempo e decisão de colocar em discussão as certezas e as dúvidas, bem como deixar transparecer as fragilidades e as conquistas do nosso fazer pedagógico, a fim de buscar no coletivo outras interpretações e explicitações para as manifestações obscuras e para nossos fracassos. O sujeito busca, então, descobrir e identificar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam efetivamente a prática docente. É a oportunidade para a reflexão crítica coletiva para possíveis mudanças.

Considerando a natureza interdisciplinar do projeto e a composição polivalente do grupo de professores pesquisadores, analisa-se a sala de aula como principal campo de atuação e investigação. Nesse espaço, a memória de aula é um instrumento de elaboração pessoal que possui o sentido de sistematização e reflexão sobre as observações e discussões. A memória da sala de aula não pode ser uma espécie de relatório de aula ou um mero registro narrativo da fala dos professores. Ela é uma interlocução que o sujeito do conhecimento produz entre a sua própria experiência pedagógica e social e o objeto do conhecimento. A memória de aula permite revelar as transformações sociais que ocorrem no modo de perceber e analisar a prática pedagógica; de reconstruir as histórias individuais e as relações estabelecidas com a escola, com o conhecimento, a leitura e a escrita, ou seja, com os processos de aprender e ensinar.

A sala de aula é um contexto de conflitos, contradições, jogos de poder, em que o professor encontra-se a serviço da estrutura de poder social instituído. De acordo com esses pressupostos, Benincá (2010) afirma que a escrita da memória de aula é um recurso que pretende mediar o jogo de poder com base numa outra perspectiva, como recurso de exposição das experiências e das compreensões subjetivas dos jogos de poder que ocorrem no interior da escola e da sala de aula, com o objetivo de socializá-las pela análise coletiva. A memória de aula é um recurso que pode auxiliar professores e alunos a se descobrirem como agentes construtores de conhecimento científico e de significados da vida, na tentativa de enfrentar os problemas decorrentes do processo pedagógico. Para o autor, o potencial da memória de aula só pode ser entendido quando o professor tiver por horizonte uma visão dialética da educação

e do conhecimento. O professor precisa ter uma visão crítica da realidade social e estar atento para não se deixar envolver por processos sociais mal-entendidos e mal analisados.

A memória de aula pode ser um recurso fecundo para as modificações das relações pedagógicas, para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e do professor, para o desenvolvimento de sua criatividade, se levado em conta o contexto real da sociedade, especialmente o processo de alienação e reificação da realidade (Benincá, 2010).

Cada um de nós é um órgão perceptivo da realidade. Nesse sentido, a memória de aula é fundamental para que o professor pesquisador possa se enxergar como autor de sua própria história, como construtor de sua trajetória. O ato de aprender depende da relação de interação que ele for capaz de estabelecer com o conhecimento. Benincá (2010, p. 151) descreve o processo de escrita da memória da seguinte maneira:

A sucessão de memórias ao longo de um determinado período permite a avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento sistematizado, o resgate dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, da atenção do aluno no decorrer destas e da atuação do professor; permite, ainda, avaliar as relações entre os alunos e o próprio ambiente em que se desenvolvem as aulas, isso não só pelos participantes destas, mas por outras pessoas com acesso a tais escritas. Por fim, a memória permite o desenvolvimento de habilidades de escrever, tão necessária para objetivar o pensamento. Escrevendo sobre a aula, os acadêmicos são provocados a repensar ideias, reconstruir sentidos, reorganizar criticamente o pensamento, sistematizar informações e integrá-las numa rede de ideias e de significados.

A elaboração da memória de aula não é tarefa das mais fáceis e pode gerar insegurança e resistência por parte dos alunos, visto que é uma construção pessoal, que só se configura a partir da interação do sujeito com o conhecimento e com sua prática individual e social, não dependendo de modelos, roteiros ou esquemas prontos. No processo de escrita da memória de aula, aluno e professor têm a oportunidade de ler e reler seus textos no grupo, buscando refletir e analisar as informações, exercitando a reescrita e a sistematização de ideias no processo de pesquisa. Conforme Mario Osorio Marques (2011), o que importa é escrever para buscar o que ler, importa ler para reescrever o que se escreveu e o que leu. Primeiro escrever, depois ler, para então reescrever. O apoio bibliográfico deve ajudar a descortinar novos horizontes, de forma que esses autores dialoguem com o texto no formato de uma comunidade de argumentação que permite desenvolver a interlocução de saberes ao longo do texto.

As diferentes formas de registros são recursos importantes para a compreensão e a análise dos problemas que emergem no dia a dia e são registrados nas memórias de aula. Ajudam a compreender e analisar melhor as experiências realizadas, a aprofundar seus conhecimentos e o nível de sua formação docente. A prática pedagógica contextualizada como

ponto de partida e de chegada implica querer surpreendê-la, pensar sobre o que se pensa e o que se faz. Significa buscar explicações e possíveis superações para o que Benincá (2010, p. 152) chamava de “nós pedagógicos”, ou seja, as situações não compreendidas e não resolvidas e que incomodam os envolvidos no processo. Ele dizia que era necessário teorizar o que foi surpreendido, significando desatar o “nó pedagógico”, o que transforma o sujeito.

A memória de aula como ato político-pedagógico essencialmente particular desafia o sujeito a buscar explicações para as relações que são estabelecidas no cotidiano em que ele próprio é um dos atores que materializam um sistema de relações. Nesse sentido:

O seu significado torna-se mais evidenciado quando existe a passagem das reflexões individuais, também chamadas de “privadas”, para as reflexões “coletivas”, isto é, quando a reflexão adquire um caráter “público”. [...] é um momento em que se busca a identificação dos fundamentos teórico-metodológicos da prática docente (Benincá, 2010, p. 153).

De acordo com Benincá, um grupo que se constitui nesse processo jamais terá um sujeito pronto; todos estarão constantemente se fazendo e se refazendo. Através do registro da memória de aula, o sujeito revela posicionamentos, fragilidades e conquistas do fazer pedagógico. Os participantes se sentem sujeitos, autores do processo de construção do conhecimento e de aperfeiçoamento da sua ação pedagógica. Nesse processo investigativo, o sujeito precisa de um convencimento sobre o significado da memória de aula e, num segundo momento, deve aperfeiçoar o relato – refletir, posicionar-se, relacionar, ilustrar e procurar explicitar teoricamente seus questionamentos e suas explicações. O importante é que essa teorização passe a ser uma prática acadêmica formativa do sujeito docente, o qual se desafia a explicitar e reinventar a sua prática.

O uso da escrita da memória de aula no processo de investigação pedagógica exige persistência e auxilia na construção de uma consciência e na reconstrução de uma forma própria de pensar e de agir, o que permite fazer experiências e cometer erros, tomando consciência deles e reconstruindo-os de outra forma. Para Benincá (2010, p. 155), a reflexão e a experimentação “desenham a professoralidade”, sua identidade.

4.3 A Práxis Benincaniana como possibilidade de transformação das práticas pedagógicas escolares

Para Platão, a figura do professor já se fazia forte como alguém que propõe e provoca sentidos junto com seus alunos. Sêneca (2018) também já nos alertava para ficarmos atentos

aos perigos e às servidões de cada época. Schuler (2022) entende as cartas de Sêneca a Lucílio como mensagens endereçadas a nós, para tomarmos nas mãos este presente. Quando Sêneca nos convoca a pensar a formação humana, nos modos de servidão do nosso tempo, ele nos deixa importantes pistas sobre a potência das práticas de leitura e escrita como motor de ação ética e política. Na perspectiva de Sêneca (2018), há uma grande necessidade de exercícios formativos sobre si atravessada pela relação com o mestre (professor) na problematização dos valores vigentes, buscando diminuir a escravidão dos outros e a escravidão que exercemos sobre nós mesmos. Assim, úteis são os saberes que transformam a existência; portanto, não é possível acessar a verdade sem se transformar.

Pensar sobre as práticas pedagógicas escolares nos faz retomar o diagnóstico escolar contemporâneo elaborado inicialmente e lembrar que nos encontramos em tempos de um capitalismo financeirizado, de tagarelice midiática, de fragmentação e liquidez dos laços sociais. Nesse contexto, os alunos tornaram-se os usuários midiáticos e os professores foram transformados em entretenimento para o prazer de seus clientes, em exercícios que enfatizam a conectividade, a aceleração e a dispersão. Esses clientes precisam ter seus interesses satisfeitos e saber como aplicar imediatamente os conhecimentos com os quais estão lidando.

As mudanças contemporâneas complexificam o sentido da escola na sociedade e potencializam o papel do professor no contexto educativo, trazendo novos desafios à tarefa de educar, uma vez que destituem o professor da sua antiga posição de única fonte de transmissão de conhecimentos. Tal “complexidade do ato pedagógico requer do professor a competência de tomar decisões em situações imediatas de incerteza e conflito, o que se torna uma competência a ser desenvolvida e não um conhecimento a ser transferido” (Donald Schon *apud* Benincá, 2010, p. 139).

Diante dos imperativos autoritários do neoliberalismo, que colocam os sujeitos em confronto, constituindo indivíduos adversários e concorrentes, os exercícios formativos da práxis benincaniana nos ajudam na denúncia e na compreensão da lógica desigual e profundamente injusta do modelo mercantil e economicista que promove a exclusão e a marginalização dos mais pobres no processo educativo, no caso, os alunos da escola pública. Da mesma forma, o legado pedagógico de Benincá traz o anúncio da boa nova que se faz presente quando são promovidas ações de reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, através da escuta, do diálogo e da escrita das memórias de aula como forma de autoexame permanente de si mesmo no processo de formação continuada do professor pesquisador.

Segundo Fávero (2022), o pensamento e o testemunho de Benincá constituem uma preciosa fonte de conhecimento e um conjunto de ideias e princípios que seus amigos, colegas

e alunos compartilharam nas duas coletâneas publicadas em sua homenagem. O carisma, a simplicidade e a forma acolhedora de envolver todas e todos no processo formativo foram registrados e compartilhados para que as novas gerações possam ter acesso a um legado que não pode ser esquecido. Mesmo sem saber como esses escritos seriam recebidos e interpretados por “amigos não identificados”, muito menos a repercussão que eles poderiam ter em outros meios diferentes dos da UPF e do Itepa, a intenção dos autores das duas coletâneas foi a de partilhar com o público mais amplo aquilo que fez parte de suas vidas compartilhadas com o mestre Benincá e que, hoje escritas, podem servir de consulta, inspiração, estudo e investigação para as gerações vindouras. Nas palavras de Fávero (2022, p. 270), “registrar por escrito o legado de Benincá é a possibilidade de materializar a amizade intelectual e afetiva que se construiu em vida, mas que se alonga às futuras gerações como gesto de prolongar uma tradição de formação”.

Tanto Benincá quanto os demais autores consultados no decorrer desta investigação trazem a necessidade do estudo dos princípios filosóficos e pedagógicos da antiguidade greco-romana, em especial os textos de filosofia moral e da literatura, apontando para o perigo vinculado ao abandono dos clássicos. O testemunho de Benincá permanece como herança incorruptível ao ser tomado como clássico, impulsionando-nos na busca de um saber advindo da relação teoria-prática, ou seja, da práxis. Seu processo metodológico de escutar e dialogar, de registrar as experiências e as práticas, compartilhá-las, fazer relatórios dos debates e teorizá-los, para depois voltar à prática, foi o procedimento de formação contínuo no espaço da sala de aula.

Bianchetti (1998) sintetiza a postura de Benincá em relação ao trabalho pedagógico da seguinte maneira: muito antes de cumprir uma tarefa prescrita e repetitiva, o processo de dar aulas deve se transformar em um espaço-tempo saboroso e o mais proveitoso possível. O processo de ensino-aprendizagem pode ser revolucionário, se as aulas forem devidamente preparadas, organizadas e ministradas. Em conformidade com Bianchetti, assim como outros autores que foram alunos de Benincá, a primeira coisa que se aprende, na condição de aluno, ao trabalhar com Benincá é o cumprimento formal de horários e o respeito aos acordos (formais ou tácitos, firmados ou presumíveis). A confiança e a crença de que seus alunos sempre poderiam fazer um trabalho melhor e se superar constituíam-se em um contagiante e estimulador desafio, uma vez que o respeito que Benincá inspirava e vivenciava advinha da postura traduzida na máxima de que “a sala de aula é um lugar sagrado” (Bianchetti, 1998, p. 226).

Muitos se perguntam “o que é que esse tal de Elli fazia ou fez de especial”, e Bianchetti (1998, p. 234) responde: “Nada! Nada a não ser fazer aquilo que um professor ou professora, no exercício decente da função docente, deveria fazer-ser, ressaltadas, é claro, as indispensáveis condições materiais para tanto”. Na perspectiva do social, do coletivo e da esfera pública, o revolucionário dessa ação não está no excepcional, no instante da genialidade, mas, sim, na capacidade de atentar dioturnamente contra os tentáculos da rotina aprisionadora e esterilizante. Nas palavras de Bianchetti (1998, p. 235, grifo do autor):

Nesse sentido é que o Elli (se) desafiava: “escreva isso”! E nós, seus ex-alunos e colegas, (con) vivemos essa experiência-encontro com o texto, com o *nosso* texto, com todos os seus limites, mas também com todo o seu potencial epistolar e de educador. Porém, talvez o ponto mais alto nessa postura do Elli não seja o que ele dizia, mas, sim, o que fazia: o desafio ao escrever, lançado aos outros, era antes experienciado por ele. Por isso, além do “escreva isso”, tantas vezes fomos convocados para o “leia isso”, em relação aos seus escritos, com aquela tonalidade de voz e pronúncia toda particular. Quantos de nós recebemos das suas mãos esboços embriões de projetos, pequenos escritos e similares, a fim de as discussões poderem se realizar a partir de posições firmemente ancoradas na especificidade da solução que se pretendia implementar. O “leia isso”, enquanto resultante de um “escreva isso” anterior, constitui-se no principal aval para que alguém adquira autoridade para continuar fazendo solicitações aos outros. Isso deveria fazer com que nós, na condição de professores e professoras, repensássemos tantos questionamentos e, tantas vezes, nossas corrosivas críticas a respeito do pouco ou mal-escrever dos nossos alunos.

Com tal descrição, Bianchetti expressa o quanto Benincá estava adiante de seu tempo, ao desafiar seus alunos a transcenderem o papel de meros consumidores e repassadores de informações. Benincá era classificado como extraordinário enquanto agente protagonista de uma práxis coletiva (Bianchetti, 2022). Para ele, a escrita era quase uma obsessão, a qual foi descrita por Bianchetti (2022, p. 68) da seguinte forma:

Se queres dizer algo, primeiro escreve. Na fala admite-se confusão mental. No escrito, o que queres dizer tem que estar muito claro, tem que se bastar sozinho, pois o autor, tal como advogado de defesa, não poderá estar sempre acompanhando o seu texto para defendê-lo, para esclarecer o leitor a respeito do que “eu quis dizer”.

Benincá era um verdadeiro mestre na capacidade de congrega e motivar as pessoas ao ato de escrever e refletir sobre suas próprias práticas em um ambiente hostil à escrita e à pesquisa. Com seus esforços, foi incorporada na faculdade de Educação da UPF a cultura da pesquisa, do trabalho em grupo, da exposição pela escrita, da percepção da necessidade de formação dos professores e da qualificação da relação professor-aluno no espaço da sala de aula. “Nenhum investimento econômico e social será mais significativo do que o utilizado na formação do educador” (Benincá, 2002, p. 187). Ele impulsionava docentes e estudantes a

buscarem o conhecimento na fonte, organizando círculos de estudo, propondo projetos de pesquisa, incentivando a participação em eventos internos e externos, fomentando a organização de associações e redes de aprendizagem na universidade, no município e na região. Seu olhar clínico encontrava a pessoa certa para cada função. Ele vivenciava a pesquisa compreendida como princípio científico e educativo, relacionando teoria e prática, formando sujeitos da produção do conhecimento. Dessa forma, considerava a sala de aula como o espaço primordial no qual a prática precisa ser teorizada para poder ser revertida, transformada e ressignificada.

Kalil (2022) afirma que o legado pessoal e coletivo de Benincá responsabiliza-nos a continuar a própria formação em um processo de aprendizagem permanente, calcado na pesquisa participativa, interagindo com pessoas de diversos ambientes, níveis, propostas e pensamentos. Para a autora, isso permite que a interlocução e a comunicação sejam o trunfo para o desenvolvimento mais equitativo da sociedade, mesmo que exija a paciência histórica. O estudo de sua práxis dialógica participativa provoca uma riqueza de trocas entre diferentes gerações que desejam cultivar uma educação libertadora.

Nas palavras de Moro (2022, p. 408-409):

Com Elli, somos desafiados a construir outra lógica social, em que os pobres têm seu lugar, outro diálogo, em que o outro tem sentido em suas palavras e expressões, outra participação em que o ter parte é proporcional ao participar ativamente, outra metodologia, na qual o outro é sujeito de dignidade. [...] o Prof. Pe. Elli deixa um testemunho fidedigno para todos nós, porque foi um homem que abriu diversos horizontes e permite muitos olhares. [...] Elli Benincá é tão atual hoje como em seu tempo. As questões fundamentais de seu patrimônio cultural continuam em crise, tais como a participação, o diálogo, a ética, a democracia, a simplicidade, a compaixão pelos pobres, o poder serviço, a vida como dom de si para os outros. A sociedade fez crescer os autoritarismos, as lutas pelos poderes, as prepotências sem limites, a negação dos direitos, os descartes de vidas humanas. Por isso, o legado do Prof. Elli precisa ser continuado.

O legado pedagógico de Elli Benincá desencadeia processos formativos que implicam a cooperação e a coletividade, afirmando a sempre necessária emancipação dos sujeitos para a construção de um mundo mais fraterno, justo e humano, de forma decisiva para o futuro e como uma tarefa urgente (Xavier; Mezdri; Moro, 2022, p. 221).

Retornando aos clássicos, vemos que a postura pedagógica de Sócrates identificada fortemente na práxis benincaniana, pode ser tomada como algo inovador nos dias de hoje, uma vez que aposta nos exercícios de escuta, diálogo e autoexame permanente de si enquanto possível antídoto formativo e pedagógico no cenário educativo contemporâneo. A práxis dialógica como desafio formativo só pode ser alcançada pela passagem da incapacidade de fala

para o exercício livre e criativo pelo próprio diálogo. Não existe formação sem diálogo, porque tudo para o ser humano se coloca no diálogo. É pelo diálogo que as pessoas se aproximam, mas é através de relações autoritárias, que produzem submissão e servidão, que as pessoas podem se afastar (Benincá, 2010, p. 190).

Schuler (2022) indica que precisamos estar atentos às práticas e aos cuidados de si egoístas enquanto impeditivos de uma moral coletiva e que não promovem a transformação social. O estudo dos textos clássicos nos leva a refletir sobre o presente, perguntando-nos sobre a relação consigo e com os saberes, atravessada pelo diálogo e pelas práticas de leitura e escrita na escola, quando estas se encontram fortemente vinculadas com a performance nas avaliações de larga escala, as quais colocam as crianças para competir com os outros e consigo mesmas, numa sociedade do super-desempenho. Schuler (2022) defende o argumento de que vivemos um outro pequeno deslocamento nas práticas de si, podendo-se nomear como *desempenhe-se a ti mesmo* nessa *stultitia* contemporânea, em que o conhecimento se reduz a objeto de troca e medição. Esse perigo aparece vinculado à agitação permanente, à desatenção do sujeito que não consegue se colocar frente a frente consigo mesmo, justamente para deslocar-se de si, para se transfigurar. Nesse sentido, a escuta, o diálogo e a escrita das memórias de aula têm fundamental importância quando tomados no sentido da “desaprendizagem” do ensino enquanto fazer técnico e burocrático da escola contemporânea.

Hoje nos deparamos com práticas de negacionismo da ciência, necropolítica e naturalização das desigualdades, com tempos de pobreza narrativa, superaceleração, precarização dos laços, fragmentação e esmaecimento da memória, adultização das infâncias e infantilização dos adultos, opinião que substitui o exercício do pensamento, tagarelice valorada como estudo. Nesse contexto, Schuler (2022) destaca a potência das práticas de leitura e escrita na escola pública para atender crianças e jovens mais vulneráveis em se tratando de desigualdades sociais e econômicas no nosso país, enquanto atividade crítica em relação a si mesmo, aos outros e ao seu mundo cultural. É necessário pensar a relação entre o sujeito e a verdade no recorte das práticas de leitura e escrita, assim como a potência da escola pública no encontro com a filosofia e com a arte, para continuarmos respirando outras possibilidades de vida e de pensamento.

Schuler (2022) e Trevisan e Dalbosco (2018) convergem na defesa da “desaprendizagem”, uma vez que nos levam a refletir sobre o que poderiam a leitura e a escrita quando tomadas pela perspectiva de uma educação filosófica na escola, na problematização dessa *stultitia* contemporânea, a qual cultua a espetacularização da vida nas redes sociais, a aceleração, o *super-desempenho* e a concorrência com os demais e consigo mesmo.

Shuler (2022) destaca a importância da figura do professor como adulto de referência no espaço escolar, como alguém responsável que ainda é capaz de exercitar o cuidado e o pensamento em tempos de desmoronamento da cultura letrada. Também defende a escola pública como um possível e potente campo pedagógico e como local de uma amizade intelectual e afetiva pela palavra do outro, como uma forma de cuidado, de equipagem de si. Foucault (2010, p. 9) trata esse cuidado de si “como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira”. Ele também nos traz a célebre comparação entre Sócrates e o tавão (inseto que persegue os animais, pica-os e os faz correr e agitar-se), em que o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, constituindo um princípio de agitação, em um movimento de permanente inquietude pela formação no curso da existência humana.

Os exercícios formativos da práxis benincaniana, na perspectiva da “equipagem de si”, constituem a função do agulhão no cuidado de si como autoexame permanente, enquanto antídoto formativo e pedagógico ao cenário educativo contemporâneo, que nos conduz a refletir sobre o propósito de escutar, dialogar e realizar a escrita da memória de aula na escola nesse tempo, a fim de não perder a dimensão ética, estética e política da educação.

Schuler (2022) converge com Benincá (2010) ao pensar possibilidades da potência do diálogo, da leitura, da escrita e da pesquisa na constituição de relações ético-formativas no espaço escolar, em especial nas escolas públicas. Para os autores, os encontros entre a filosofia, a arte e a literatura ainda são potentes práticas de problematização e ressignificação de nossos valores e modos de existência.

Eles defendem uma educação *filoliterária* na escola, na produção da amizade intelectual e afetiva, por meio da leitura e da escrita, pela palavra do outro, como forma de equipagem de si, como resistência aos horrores da necropolítica do nosso tempo. Os exercícios dialógicos da práxis benincaniana podem nos ajudar na problematização das condições de possibilidade de dizer a verdade, dos modos de governo aí implicados e na dimensão do *ethos*. Sêneca (2018) e Foucault (2010) também nos ajudam a pensar as práticas escolares para além de uma perspectiva romântica e salvacionista, mostrando seu funcionamento para pensarmos formas de criação com aqueles que habitam os espaços das escolas públicas. Nesse contexto, Schuler (2022) retoma a potência da leitura e da escrita, buscando entender como estão funcionando em seus efeitos de verdade e modos de subjetivação nas escolas brasileiras do presente.

O pensamento de Sêneca nos ajuda na problematização dos nossos modos de escravidão, equipando-nos com saberes necessários para realizarmos-nos e participarmos da vida pública.

Para Sêneca (2018), somente acessa a verdade quem se modifica por meio dela. Ele dividiu sua vida entre a filosofia e a política, argumentando ser possível exercitar o ócio com a vida produtiva. Suas *Cartas a Lucílio* têm um caráter pedagógico pela defesa de uma educação que passa pela formação, a partir de conhecimentos úteis, capazes de transformar a existência e que necessitam da condução de um mestre. Schuler (2022, p. 914) converge com Sêneca a respeito da figura de um mestre:

E como se trata de uma filosofia entendida como um modo de existência, que vai buscar funcionar como equipagem para assuntos mais cotidianos, entende-se a importância vital de tomarmos a vida e a morte como questões para o pensamento por meio das práticas de leitura e escrita das escolas públicas como uma possibilidade de resistência a esse presente neoliberal e neoconservador, como um modo de cuidado de si e do outro. É um cuidado que passa pela problematização de si e do outro e que pede sempre a figura de um mestre.

Elli Benincá, ao exercer sua maestria, ainda nos deixa desacomodados e em tensão permanente com os exercícios formativos, em busca da escuta atenta, do silêncio, da fala franca e generosa, do diálogo, da leitura e da escrita enquanto possibilidades de reflexão nos grupos de estudo e pesquisa. Os desafios que precisamos enfrentar na realização da práxis ainda são muitos, mas o grande diferencial desse processo formativo é encontrado no trabalho dialógico e reflexivo do grupo. Vivenciei esta experiência ao longo da escrita desta dissertação e tenho muito a agradecer aos meus mestres pelas orientações recebidas ao longo do Mestrado. Sem sombra de dúvidas, a escuta, o diálogo e a escrita da memória de aula foram vivenciados ao longo destes dois anos. Experiência que não consegui desenvolver na graduação em EaD, apesar de ser muito disciplinada e comprometida com minha formação. A necessidade de reconstrução e registro das experiências vivenciadas na sala de aula por meio da memória permanece como um desafio a ser enfrentado todos os dias na escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o ser humano e a sociedade, com seus conflitos e suas contradições, tornou-se fundamental para planejar os processos educativos em médio e longo prazos nos espaços escolares. As questões que nortearam Elli Benincá e seu Grupo de Pesquisa desde 1991 sobre a compreensão do processo pedagógico e sua relação com a escola e a sociedade convergem com a necessidade de reflexão acerca do processo histórico escolar, a fim de alcançar um nível de criticidade que permita tratar dialeticamente as distorções que permeiam a construção das relações humanas nesse contexto. A análise sobre a formação inicial e continuada do professor tornou-se o foco para que esse profissional pudesse atuar de forma consciente, crítica e transformadora na sua comunidade.

O diagnóstico escolar contemporâneo descreve os sujeitos inteiramente imersos na competição neoliberal mundial. Vivemos tempos de capitalismo financeirizado, tagarelice midiática, fragmentação e liquidez dos laços sociais. A educação deixou de ser um bem público como fonte de formação humana e cultural, passando a ser uma mercadoria a ser consumida. Como resultado desse cenário, o sujeito eficaz e empreendedor de si mesmo não dispõe mais de tempo livre para os exercícios formativos da práxis benincaniana. A incapacidade humana para o diálogo, associada ao desenvolvimento técnico-científico, voltou-se contra a própria sociedade, acentuando o individualismo e a concorrência, uma vez que o diálogo é constitutivo da ação humana e tudo o que produzimos e significamos culturalmente brota da nossa capacidade de dialogar com os outros e ouvi-los.

O tempo e a atenção da escuta agora já não combinam mais com a pressão do tempo acelerado e da lógica do excesso de informação, da competição, da instrumentalização, da manifestação e do desempenho, que permeiam o mundo contemporâneo. A perspectiva educacional neoliberal também acentua a concentração de renda, visto que aumenta ainda mais a pobreza, a miséria, a fome, a violência e a injustiça social. Tudo isso enfraquece ainda mais a formação ética do sujeito, destruindo valores fundamentais à tradição democrática, entre eles a solidariedade, a cooperação e o reconhecimento recíproco, aumentando consideravelmente as responsabilidades dos atores do processo educativo.

As mudanças sociais que se acentuaram no século XXI exigem formação permanente do educador que se encontra minimamente comprometido com uma prática pedagógica consciente das necessidades de uma educação pública – gratuita, laica e de qualidade –, especialmente para os que são desfavorecidos pelo sistema. O contexto da sindemia covídica

que vivemos por um longo período causou mudanças culturais profundas na sociedade, acentuando muitas necessidades nos diferentes espaços educativos, exigindo novas práticas pedagógicas para novos sujeitos. Nesse processo, meu encontro com a vida, a obra e o legado pedagógico e cultural de Elli Benincá conduziu-me em um desafiador e contínuo processo formativo, tendo como objeto de pesquisa os exercícios formativos da práxis benincaniana: diálogo e memória em sala de aula.

Os diversos autores consultados ao longo desta investigação convergem com Benincá em suas ideias e conduzem o estudo dos princípios filosóficos e pedagógicos da antiguidade, renovando a importância dos textos clássicos. Nesse sentido, a postura metodológica hermenêutica auxiliou-me na compreensão dos textos de Benincá e seu Grupo de Pesquisa, em diálogo com autores clássicos da tradição greco-romana e pensadores contemporâneos. Como uma “amiga não identificada”, encontrei no mestre Benincá uma excelente fonte de pesquisa – a práxis – um processo metodológico e um recurso epistemológico de formação. Tomado como clássico regional, permanece como fonte de pesquisa, uma vez que ainda tem muito a dizer. Foi um verdadeiro mestre para todos que com ele conviveram pelo seu exemplo de homem, sacerdote e professor, cultivado ao longo de sua trajetória. Seus alunos disputavam enciumadamente a oportunidade de desfrutar de sua companhia intelectual e aprender com seus ensinamentos. Familiares, amigos, colegas e alunos compartilharam um maravilhoso resgate de sua trajetória e do seu legado em duas coletâneas que são fontes de estudo e pesquisa e elucidam sobre como foi seu incansável processo formativo no Itepa e na UPF.

Para Benincá, reconhecer e partir do senso comum é ter a prática pedagógica de sala de aula como ponto de partida e de chegada – um lugar sagrado e um tempo privilegiado para que o professor e o aluno estabeleçam o diálogo, também como um palco de debates em que o professor precisa desencadear o diálogo, alimentando e orientando as interlocuções. O método da práxis benincaniana precisa ser tomado como uma postura pedagógica formativa, no sentido de escutar, dialogar, observar e registrar as memórias de aula para que estas possam ser teorizadas, discutidas e analisadas sistematicamente no coletivo do grupo de pesquisa. Segundo Benincá, um professor/pesquisador que se sinta minimamente comprometido com um projeto de sociedade transformador e inclusivo precisa fazer da sua prática pedagógica uma fonte permanente de observação e reflexão na relação professor-aluno-contexto. Uma observação pedagógica sem registro não interessa a uma postura formativa. Dessa forma, ressignificar a prática pedagógica torna-se uma tarefa ético-epistemológica do educador.

A práxis benincaniana mostrou-se uma arquitetônica complexa e exigente. Por isso, o percurso investigativo que desenvolvi ao longo da investigação que deu origem a esta

dissertação recuperou um pouco do contexto que levou Benincá a implementar uma metodologia de pesquisa em que a prática pedagógica da sala de aula e as relações entre os envolvidos no processo fossem o objeto permanente de pesquisa. O diálogo era um princípio pedagógico fundamental para Benincá. Com sua maestria em escutar, acolher e refletir atentamente a partir das mais diferentes situações, desenvolveu uma excepcional capacidade para encontrar a pergunta certa para cada situação e conduzir seus alunos no processo pedagógico. As práticas de silêncio e escuta levam o sujeito a tomar distanciamento do mundo para ouvir o outro e a si mesmo, além de meditar sobre suas ações. A postura de Benincá faz uma crítica à tagarelice exibicionista e artificial própria do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a sala de aula precisa ser transformada pelo educador em comunidade de investigação, para que possam ser desenvolvidas habilidades como ouvir, perguntar, traduzir, interpretar, analisar, comparar e avaliar o ponto de vista do outro, bem como autorrefletir sobre seus próprios pontos de vista.

O estudo e o preparo para qualquer atividade pedagógica com leituras individuais prévias, registros e sistematizações colocam professores e alunos em condições de dialogar em relações simétricas. Tudo precisa ser registrado, teorizado e discutido novamente no grupo. Assim, todos os envolvidos no processo desenvolvem a consciência de suas práticas e podem ressignificá-las com novas ações. O agir pedagógico transforma-se em movimento questionador centrado em formular boas perguntas, e não apenas respostas certas e acabadas.

O revolucionário da práxis benincaniana não está no excepcional, em um instante de genialidade, mas, sim, na capacidade de levar educador e educando a fazer/ser no que o exercício decente de ambos os envolvidos no ato educativo exige. O que autorizava a postura de Benincá perante o grupo era seu exemplo de professor pesquisador, pois o desafio de ler e escrever lançado aos outros era, antes, experienciado por ele. Benincá conduzia atentamente seus alunos no processo de planejamento das aulas, de modo que, mesmo que não ocorressem como o esperado, o processo formativo do professor havia sido exercitado. O mesmo cuidado existia na orientação de leituras e pesquisas de todos aqueles que procuravam sua orientação.

Como um artesão, Benincá dedicou-se no serviço humilde e paciente da formação humana, espiritual e acadêmica. De acordo com a práxis benincaniana, uma das tarefas educacionais urgentes encontra-se na preparação recíproca entre educador e educando para o exercício de uma vida ética. Os exercícios formativos da práxis benincaniana precisam ser tomados por professor e educando como exercícios de si, na mesma perspectiva do tábua que implanta seu agulhão no ser humano, gerando um movimento de permanente inquietude no

cuidado de si como auto exame permanente, a fim de conduzir à reflexão sobre o propósito de escutar, dialogar e escrever/teorizar sobre os processos educativos.

A escuta, o diálogo, a leitura e a escrita da memória, nessa perspectiva, podem ser tomados como equipagens indispensáveis para o pesquisador na reflexão dos processos pedagógicos. Também se tornam inovações nos dias de hoje, pois se constituem em um potente antídoto formativo, o qual precisa ser alcançado pela passagem da incapacidade da fala pelo exercício livre e criativo do próprio diálogo. Também se tornam inovações porque produzem nos sujeitos uma desaprendizagem da educação neoliberal contemporânea, abrindo espaço para uma formação humana ampliada. A escrita da memória de aula, enquanto exercício de si, envolve uma posição político-pedagógica de educador e educando, pois são repensados o mundo, o leitor e a própria linguagem.

Enquanto pesquisadores de nossas práticas, é imprescindível que reconheçamos a relevância da reflexão crítica sobre o processo pedagógico, ao questionarmos o “como fazer”, estamos nos desafiando a analisar e compreender os fundamentos e as implicações de nossas ações pedagógicas. Isso nos leva a uma postura consciente e reflexiva, evitando a reprodução acrítica de práticas estabelecidas. Ao mesmo tempo, é necessário estabelecer uma conexão constante entre a teoria e a prática. A teoria nos fornece um arcabouço conceitual e metodológico que nos auxilia a compreender o “por que fazer” determinadas ações pedagógicas. Ela nos oferece ferramentas para interpretar e analisar criticamente nossas práticas, possibilitando-nos ir além da mera execução mecânica de atividades. Por fim, é necessário reforçar a ideia de que esse processo de reflexão e integração entre teoria e prática é contínuo e inacabado. Estamos sempre em constante aprendizado e desenvolvimento e é por meio da reflexão crítica sobre nossas práticas que podemos avançar e contribuir de forma mais efetiva para a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Daniela De David. Elli Benincá e a simbologia da biblioteca – contribuições para a formação intelectual. In: MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.) *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: Editora UPF, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 331-338.
- AURÉLIO, Marco. *Meditações*. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019.
- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Cuidado: tecnologia ou sabedoria prática. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, n. 6, fev. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n6/10> . Acesso em: 5 jun. 2021.
- BALBINOT, Rodinei. Mistagogia da práxis: uma visão pedagógica do pensamento teológico-pastoral do Pe. Elli Benincá. In: MORO, Selina Maria Dal; RODIGHERO, Ivanir Antonio. (org.) *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 86-107.
- BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *Cadernos UPF*, ano I, n. 4, ago. 1982.
- BENINCÁ, Elli. A pós-graduação não formal: uma tentativa de vislumbrar a educação sob o prisma da prática educativa. *Cadernos UPF*, ano 3, n. 9, 1983.
- BENINCÁ, Elli. *Introdução à filosofia*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- BENINCÁ, Elli. Diálogo com educadores – Dr. Elli Benincá. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 2, Passo Fundo, p. 367-378, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3127/2130> . Acesso em: 11 mai. 2022.
- BENINCÁ, Elli. Equipe de Suporte. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Revista Espaço pedagógico*, v.1, n. 1, Passo Fundo, p. 13-33, dez. 1994.
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.
- BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BENINCÁ, Elli. *Espaço colaborativo*. Disponível em: <https://ellibeninca.com.br/site/> . Acesso em: 10 ago. 2021.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. *Formação de professores: um diálogo entre teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BIANCHETTI, Lucídio. Do escrito ao escrever ou a práxis benincaniana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, Telmo (org.). *Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: EdiUPF, 1998, p. 219-246.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Educação, escola e sala de aula na perspectiva da práxis dialógica benincaniana*. (Texto apresentado no Curso de Extensão “Os Clássicos contemporâneos e a educação”, do PPGedu/UPF, no dia 06 abr. 2022). Não publicado. Passo Fundo, 2022a.

BIANCHETTI, Lucídio. Formação dialógica interdisciplinar: as tec/ssituras urdidadas e orquestradas por Elli Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.) *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: Editora UPF, 2022b. (Práxis Benincaniana). p. 37-82.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. Tradução: Lene Belon. *Revista Educação Unisinos*, Porto Alegre, v. 25, mar. 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.01> Acesso em: 18 jan. 2022.

BLOOM, Harold. *A anatomia da influência: literatura como modo de vida*. Tradução Ivo Korytowski, Renata Telles. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRUM, Eliane. Cotidiano de exceção: como lutar por democracia aprendendo sobre a tirania. *El País*: Opinião, Brasil, 29/05/2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/29/opinion/1496068623_644264.html . Acesso em: 10 jun. 2021.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CENCI, Angelo Vitório; CASAGRANDA, Edison Alencar. Sobre a escuta: uma dimensão implícita, mas fundamental da pedagogia de Elli Benincá. In: MORO, Selina Maria Dal; RODIGHERO, Ivanir Antonio. (org.) *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022 (Práxis Benincaniana). p. 276-297.

COCCO, Ricardo; FÁVERO, Altair Alberto. Que Auschwitz não se repita: quando a barbárie ronda o cotidiano. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, PE. Brasil, Ano 5, v.5, nº 16, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/> . Acesso em: 10 jun. 2021.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG. v. 10, p. 1-14. e-019040. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341458359_A_formacao_continuada_de_professores_a_partir_de_tres_perspectivas_o_senso_comum_pedagogico_pacotes_formativos_e_a_praxis_pedagogica . Acesso em: 22 jan. 2022.

COULON, Alain. Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever. *Revista FAEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n.56, p. 33-43, set./dez. 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/338232131_ETNOMETODOLOGIA_E_PESQUISA_QUALITATIVA_EM_SAUDE_OBSERVAR_OUVIR_DESCREVER . Acesso em: 03 abr. 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioria pedagógica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 202-223, jul./dez. 2010 – ISSN: 1676-2592.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jaques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, Cláudio A. Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, e0220333, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SALOMÃO, Jelson Becker; DORO, Marcelo José. Ideia de educação pública e cultivo de todas as capacidades humanas. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 157-176, mar. 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia, escola e experimento formativo: A libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.) *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo*. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir; ARAÚJO, 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: Editora UPF, 2022 (Práxis Benincaniana). p. 121-154.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTOS FILHO, Francisco dos; MARASCHIN, Renata; CEZAR, Luciana Ultramari. Discernimento médico e práxis dialógica: o tratamento como cura de si mesmo. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38548> . Acesso em: 10 jun. 2021.

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

DUNKER, Christian. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. (Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1).

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

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: UPF Editora, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 270-288.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

- FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Ouvir. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.) *Dicionário Paulo Freire*. Coordenação geral de Danilo R. Streck. 4 ed. ver. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de. (org.) *Michel Foucault – O Dossier – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984. p. 103-112.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos – volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade/Michel Foucault; organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta: tradução Abner Chiquieri*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos, volume V: Ética, Sexualidade, Política*. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017, p. 141-157.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GADAMER, Hans-Georg. *A incapacidade para o diálogo*. Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. 2. edição. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.) *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.
- GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: um problema filosófico*. São Paulo: Parábola, 2020.
- GOERGEN, Pedro L. Prefácio. In: FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção Educação Contemporânea).
- GOERGEN, Pedro L. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- GOERGEN, Pedro L. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, e20170193, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0193> . Acesso em: 10 jun. 2021.
- GROS, Frédéric. *Desobedecer*. Tradução Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. (Coleção Exit).

GRUPO DE PESQUISA. Práticas pedagógicas: vivências e reflexões. In: SARTORI, Jerônimo; WESCHENFELDER, Lorita Maria. (org.) *Práticas pedagógicas: vivências e reflexões*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007, p. 11-21.

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIO DE SI. *Relatório de Estudos*. Passo Fundo, 2017. Mimeografado.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos, 1987.

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

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Coleção Educação e Tempo Presente).

KALIL, Rosa Maria Locatelli. Seguindo os passos de um mestre: em homenagem a Elli Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.) *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: Editora UPF, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 381-389.

LACAN, Jacques-Marie Émile. *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma*. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARROSA, Jorge. *Elogio da Escola*. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christiane; CUBAS, Caroline Jaques (org.) *Elogio do professor*. Tradução: Fernando Coelho, Karen Christiane Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021 (Coleção Educação: Experiência e Sentido. Coordenação Jorge Larrosa, Walter Kohan).

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo do homem endividado*. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas e subjetividade*. São Paulo: N-1 edições, 2015.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, Pe. Antônio de Lisboa Lustosa. Elli, um educador que tinha o método como mística. In: MORO, Selina Maria Dal; RODIGHERO, Ivanir Antonio (org.) *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangelização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 396-399.

MARCON, Telmo (org.). *Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

MARCON, Telmo; MÜHL, Eldon Henrique. 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: Editora UPF, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 19-33.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORO, Selina Maria Dal; RODIGHERO, Ivanir Antonio. (org.) *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. (Práxis Benincaniana).

MORO, Selina Maria Dal. No rastro do professor-padre Elli Benincá: memórias e aprendizagens. In: MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.) *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: Editora UPF, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 398-409.

MOURA, Leandro Renner de. *Interdisciplinaridade e educação nas trilhas da hermenêutica filosófica*. 2021. 114 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2021.

ESQUINSANI, Valdocir; MÜHL, Eldon Henrique. *Diálogo, ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique. Práxis pedagógica: ação dialógico-comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antônio. (org.) *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 11-24.

MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Vitório Cenci. (org.) *Questão atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa; WESCHENFELDER, Lorita Maria (org.) *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores: relatos e experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2017.

MÜHL, Eldon Henrique. Teoria, prática e senso comum: o enfrentamento de um problema recorrente na formação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa; WESCHENFELDER, Lorita Maria (org.) *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores: relatos e experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 119-132.

MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.) *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022. (Práxis Benincaniana).

MÜHL, Eldon Henrique, MAINARDI, Elisa. Dialogicidade e práxis pedagógica de Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.) *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 184-205.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PAGNI, Pedro A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

PLATÃO. *O banquete*. Tradução Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; organização Benedito Nunes & Victor Sales Pinheiro; texto grego John Burnet. 4. ed. rev. e bilíngue. Belém: Ed.UFPA, 2018.

PLUTARCO. *Como ouvir*. Tradução de João Carlos Cabral Mendonça. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle – 3 ed. 5 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

ROCHA, Neusa Maria Henriques. Padre Elli Benincá: o mestre inspirador de gerações. In: MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.) *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 377-380.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.) *Dicionário Paulo Freire*. Coordenação geral de Danilo R. Streck. 4 ed. ver. ampl.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARTORI, Jerônimo; WESCHENFELDER, Lorita Maria. (org.) *Práticas pedagógicas: vivências e reflexões*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

SCHULER, Betina. O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 901-920, set./dez. 2022. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep . Acesso em: 22 jun. 2022.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SÍVERES, Luiz (org.). *Diálogo – um princípio pedagógico*. Brasília, DF: Liber Livro, 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.) *Dicionário Paulo Freire*. Coordenação geral de Danilo R. Streck. 4 ed. rev. ampl.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TEDESCO, João Carlos. *Usos da memória*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

TONELLO, Pe. Nelson. Elli Benincá, o mestre de todos nós: uma contribuição pedagógico-metodológica. In: MÜHL, Eldon Henrique, MARCON, Telmo. (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 370-376.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra (org.) *Filosofia e Educação: escola, violência e ética*. Curitiba: Appris, 2020.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DALBOSCO, Claudio Almir. Crise da educação contemporânea: da aprendizagem à formação. *Revista Educere Et Educare*, Vol. 18, n. 47, Dossiê AnpedSul 2023. *Ahead of Print*. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30057 Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30057/21891> Acesso em: 20 jul. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109337> Acesso em: 20 jul. 2021.

WEISER, Mark. *O computador para o século XXI*. 1991.

WESCHENFELDER, Maria Helena; SARAIVA, Irene Skorupski (org.) *Sala de aula: que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

XAVIER, Pe. Francisco Buerhmann; MEZADRI, Neri José; MORO, Selina Maria Dal. A contribuição da metodologia participativa na relação pedagógica. *Perspectivas Benincanianas*. In: MORO, Selina Maria Dal; RODIGHERO, Ivanir Antonio (org.). *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. (Práxis Benincaniana). p. 201-227.