

Daniela De David Araujo

**PRÁXIS DIALÓGICA DE GRUPO:
CONTRIBUIÇÕES DE ELLI BENINCÁ
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Passo Fundo

2025

Daniela De David Araujo

PRÁXIS DIALÓGICA DE GRUPO:
CONTRIBUIÇÕES DE ELLI BENINCÁ
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Claudio Almir Dalbosco e coorientação do professor Dr. Hans-Georg Flickinger.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

A663p Araujo, Daniela De David
Práxis dialógica de grupo [recurso eletrônico] :
contribuições de Elli Benincá para a formação docente /
Daniela De David Araujo. – 2025.
3 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.
Coorientador: Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2025.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino.
3. Práxis dialógica. 4. Benincá, Elli Padre, 1936-2020.
I. Dalbosco, Claudio Almir, orientador. II. Flickinger,
Claudio Almir, coorientador. III. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Daniela De David Araujo

Práxis dialógica de grupo: contribuições de Elli Benincá
para a formação docente

A banca examinadora APROVA, em 29 de agosto de 2025, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação. Acompanhou a realização da banca o Dr. Hans-Georg Flickinger, coorientador da pesquisa.

Dr. Claudio Almir Dalbosco - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Hans-Georg Flickinger - Coorientador
Universidade de Kassel - Alemanha

Dr. José Gaston Hilgert - Examinador Externo
Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Dra. Nadja Hermann - Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa - Examinadora Interna
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Edison Alencar Casagrande - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo doutoral foi possível pelo apoio recebido, de diversas formas e por muitas pessoas, para que o tempo da investigação e a experiência da leitura, da escrita, da reflexão e da discussão acadêmica pudessem acontecer.

Sincera gratidão:

- aos professores **Dr. Claudio Almir Dalbosco, meu orientador, e Dr. Hans-Georg Flickinger, meu coorientador**, pela escuta atenta, pelo acompanhamento e pelo compromisso na orientação;

- aos professores que participam da banca examinadora, pelas questões levantadas e pelas contribuições valiosas a este trabalho acadêmico;

- aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de formação qualificada e pelas condições oferecidas para o desenvolvimento desta pesquisa;

- aos colegas do doutorado, especialmente aos integrantes do Grupo de Pesquisa *Formação Humana e Exercício de Si* e do Grupo de Estudos *Práxis Benincaniana*, pela convivência acadêmica, descobertas e trocas;

- aos sujeitos participantes da pesquisa, pelo aceite ao convite para ser parte deste estudo; por confiarem a partilha de momentos significativos de suas vidas pessoais e profissionais; por evocarem memórias, saberes, percepções, desafios; por contribuírem com materiais, informações e produções, com generosidade e disponibilidade;

- à Universidade de Passo Fundo, pelo apoio à minha trajetória de formação em serviço;

- aos amigos do grupo *Amigos do Pe. Elli*, pelo incentivo e inspiração;

- à minha família, por todo o amor; pelo suporte que sustentou cada fase deste percurso, dando a ele mais sentido e motivação.

A todos que foram presença neste caminho formativo, meu carinho.

Daniela De David Araujo

À memória de minha avó materna, Leonice Benincá
– fonte de tudo –, que, ao seu modo e no seu tempo,
reconheceu, na Educação, o caminho a percorrer.

Finalizo dizendo que 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.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Elli Benincá', enclosed within a large, loopy oval stroke.

Manifestação de Elli Benincá por ocasião da homenagem recebida da UPF em seus 70 anos
(Benincá, 2010a, p. 16).

RESUMO

A superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente foi uma das principais preocupações investigativas de Elli Benincá (1936-2020) enquanto professor e pesquisador na área da Educação. Em seus escritos, defende um processo sistemático de investigação do fazer docente, pela observação e reflexão da própria prática, como meio de ressignificar o senso comum pedagógico. Requer, contudo, a existência de um grupo, onde os professores se colocam em diálogo: consigo mesmos, com os pares, com a teoria e com o contexto. O conhecimento que nasce da práxis – no cotejo entre o pensar e o agir –, sustenta o docente na transformação de sua ação individual que, por sua vez, retroalimenta o grupo com o qual está em relação. Com tais premissas, em seu tempo de atuação na Universidade de Passo Fundo, liderou iniciativas e grupos em favor do estabelecimento, nos diferentes níveis de ensino, de relações pedagógicas dialógicas, que gerassem conhecimento, autonomia, criticidade, transformação pessoal e social. Tal reconhecimento, registrado em depoimentos e publicações em diferentes épocas, mobiliza o problema investigativo desta pesquisa doutoral, sintetizado na seguinte pergunta: *que dimensão pedagógico-formativa se revela na Práxis Benincaniana de grupo, no processo de formação de professores?* Assim, objetiva-se analisar o pensamento pedagógico do educador Elli Benincá, identificando os princípios que caracterizam a práxis na forma como a compreendia e a executava. Deste modo, como conceitos centrais do estudo, tematiza-se o diálogo em conexão com o processo grupal. Procura-se estabelecer a relação entre práxis dialógica e a postura hermenêutico-formativa, com referencial teórico especialmente ancorado em Gadamer (2009; 2012c), Paulo Freire (2020; 2023), Jean Grondin (2011; 2024) e Flickinger (2010; 2023; 2025). A pesquisa ainda tem, nos textos do próprio Benincá (2010a), outra fonte fundamental, sendo a obra *Educação: práxis e ressignificação pedagógica* a referência basilar. Em seu caminho metodológico, esta pesquisa – qualitativa quanto à natureza do problema, de cunho hermenêutico na postura interpretativa, apoiada em revisão teórico-bibliográfica e documental – também está ancorada em uma investigação empírica. Com base em Gatti (2002; 2005; 2012), utiliza-se a entrevista oral e o questionário como procedimentos para resgatar a experiência vivida com Benincá por familiares e ex-colegas, bem como com ex-participantes do grupo de pesquisa vinculado ao projeto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*. Frente aos objetivos postos, acentua-se a hermenêutica como postura intelectual investigativa, que implica no diálogo reflexivo entre as fontes (textos e sujeitos da investigação), o contexto e a pesquisadora para a construção de sentidos. Para garantir a coerência e a coesão do estudo, além da Introdução e das Considerações Finais, a pesquisa está organizada em mais cinco capítulos. Os resultados levam ao reconhecimento da dimensão pedagógico-formativa da *Práxis Benincaniana*, aproximando-a dos fundamentos do diálogo hermenêutico Gadameriano, por entrelaçar: i.) a escuta, o diálogo-reflexivo e interdisciplinar como postura de formação humana; ii.) a observação, a leitura e a escrita, a reflexão crítica e a participação grupal como estratégias metodológicas; iii.) o trabalho processual, colaborativo e corresponsável dos integrantes do grupo como pressuposto ético; iv.) a autoformação e a transformação social como compromissos permanentes. Ao criar e sustentar, na formação de professores, grupos de diálogo entre pares, Benincá exercitou a reflexão permanente sobre o fazer docente, fomentando o desenvolvimento intelectual e o enfrentamento ao senso comum pedagógico, em favor da emancipação humana. Sua liderança também implicava em noções de colaboração, de participação e de democracia, como resistência ao individualismo. Ao final do estudo, reflexões iniciais sobre a atualidade da *Práxis Benincaniana* frente ao contexto educacional contemporâneo são também apresentadas.

Palavras-chave: formação docente; grupo; diálogo; práxis; leitura-escrita, Elli Benincá.

ABSTRACT

Overcoming the dichotomy between theory and practice in teacher education was one of Elli Benincá's (1936–2020) main investigative concerns as a professor and researcher in the field of Education. In his writings, he advocates a systematic process of investigating teaching practice through observation and reflection on one's own performance, as a means of reframing pedagogical common sense. This process, however, requires the presence of a group in which teachers engage in dialogue - with themselves, their peers, theory, and context. The knowledge that emerges from praxis - linking thought and action - supports teachers in transforming their individual practice, which in turn feeds back into the group to which they belong. With this in mind, during his working time at the University of Passo Fundo, Benincá led initiatives and groups that promoted dialogical pedagogical relationships at various levels of education - fostering knowledge, autonomy, critical thinking, and personal and social transformation. This recognition, evidenced in testimonies and publications over different periods, leads to the central research question of this doctoral study: *what pedagogical-formative dimension is revealed in Benincá's group-based praxis in the process of teacher education?* The aim is to analyze the pedagogical thought of educator Elli Benincá, identifying the principles that characterize praxis as he understood and practiced it. Dialogue is thus addressed as a central concept in connection with group processes, seeking to establish the relationship between dialogical praxis and the hermeneutic-formative approach. The theoretical framework is grounded primarily in the works of Gadamer (2009; 2012c), Paulo Freire (2020; 2023), Jean Grondin (2011; 2024), and Flickinger (2010; 2023; 2025). The writings of Benincá himself (2010a), particularly his book *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*, also serve as a fundamental reference. Methodologically, this is a qualitative study, with a hermeneutic and interpretive approach supported by theoretical, bibliographic, and documentary review, and further grounded in empirical investigation. Based on Gatti (2002; 2005; 2012), oral interviews and questionnaires were used to reconstruct the experiences of Benincá as remembered by family members, former colleagues, and former participants of the research group linked to the project *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*. In alignment with the study's objectives, hermeneutics is emphasized as an intellectual and investigative approach that involves reflective dialogue among the sources (texts and participants), the context, and the researcher, in the construction of meaning. To ensure coherence and cohesion, the research is structured into five additional chapters, beyond the Introduction and Final Considerations. The findings highlight the pedagogical-formative dimension of *Benincá's Praxis*, linking it with the foundations of Gadamerian hermeneutic dialogue by interweaving: i) listening and reflective, interdisciplinary dialogue as an attitude for human formation; ii) observation, reading and writing, critical reflection, and group participation as methodological strategies; iii) the procedural, collaborative, and co-responsible work of group members as an ethical principle; and iv) self-education and social transformation as ongoing commitments. By creating and sustaining peer dialogue groups in teacher education, Benincá fostered continuous reflection on teaching practice, promoting intellectual development and challenging pedagogical common sense in favor of human emancipation. His leadership also embodied principles of collaboration, participation, and democracy, as a form of resistance to individualism. The study concludes with initial reflections on the contemporary relevance of *Benincá's Praxis* in today's educational context.

Keywords: teacher education; group; dialogue; praxis; reading-writing; Elli Benincá.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A metodologia dos Círculos de Cultura	85
Quadro 2 - Obras publicadas como resultado da investigação no projeto de pesquisa <i>A relação teoria e prática no cotidiano dos professores</i> – 2002 a 2024	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha da vida de Elli Benincá (infância)	39
Figura 2 - Linha da vida de Elli Benincá (formação seminarística)	47
Figura 3 - Linha da vida de Elli Benincá (formação para a docência e para a pesquisa)	56
Figura 4 - Brochura publicada em 1982	64
Figura 5 - Fases de elaboração e execução do método Freiriano	86
Figura 6 - Diálogo	86
Figura 7 - Antidiálogo	87
Figura 8 - Relatório do Curso de Especialização para Docentes em Serviço em Filosofia da Educação	90
Figura 9 - A questão da formação de recursos humanos para a educação	106
Figura 10 - Coleção Cultura e Religiosidade Popular (1991; 1992)	109
Figura 11 - Anais do I Seminário da Pesquisa: Teorização da Prática Pedagógica	111
Figura 12 - Obras publicadas como resultado da investigação do projeto de pesquisa A relação teoria e prática no cotidiano dos professores – 2002 a 2024	118
Figura 13 - Cronologia de publicação original dos 17 artigos de Elli Benincá que integram a obra Educação: práxis e ressignificação pedagógica (2010a)	120
Figura 14 - Sumário com informação do ano da publicação original de cada artigo (parte 1)	121
Figura 15 - Sumário com informação do ano da publicação original de cada artigo (parte 2)	122
Figura 16 - Nuvem de palavras com referência aos títulos (da obra e de seus artigos)	123
Figura 17 - O ciclo da formação docente, na perspectiva do professor-pesquisador de sua prática	129
Figura 18 - Princípios pedagógicos	160
Figura 19 - Arquitetônica da Práxis Benincaniana de grupo	166
Figura 20 - Práxis	181
Figura 21 - Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura - Brasil 2013-2023	186

LISTA DE SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
Aesufope	Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino do Rio Grande do Sul
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPA	Centro de Pesquisa em Alimentação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CRE	Centro Regional de Educação
EaD	Educação a Distância
Faed	Faculdade de Educação
GESPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IHCEC	Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e Criatividade
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
Ipeplan	Instituto de Pesquisa e Planejamento
Itepa	Instituto de Teologia e Pastoral
JOC	Juventude Operária Católica
MEC	Ministério da Educação
MHE	Metodologia Histórico-Evangelizadora
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PMPF	Prefeitura Municipal de Passo Fundo
PPGEdu/UPF	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

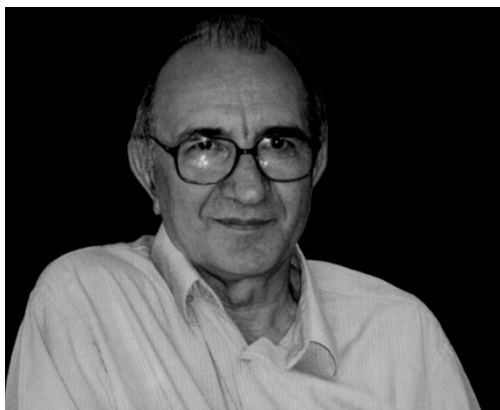
	PREFÁCIO.....	13
1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Delimitação do problema investigativo e dos objetivos.....	18
1.2	Justificativa da pesquisa.....	20
1.3	Metodologia da pesquisa	24
1.4	Estrutura da tese.....	28
2	A EXPERIÊNCIA DE GRUPO NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE ELLI BENINCÁ	31
2.1	A experiência de grupo no contexto familiar e comunitário.....	33
2.2	A experiência de grupo no contexto do seminário e do ensino superior.....	39
2.3	A experiência de grupo no contexto da formação para a docência e para a pesquisa.....	48
2.4	A experiência de grupo como fator constitutivo do humano	57
3	FORMAÇÃO DIALÓGICA DE GRUPO.....	63
3.1	Aspectos hermenêuticos estruturantes do diálogo.....	71
3.2	A relação pedagógica de grupo no movimento da práxis.....	82
3.3	Formação humana como práxis dialógica e processual de grupo	93
4	ELLI BENINCÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GRUPO	99
4.1	O percurso de Benincá na pesquisa e o projeto <i>A relação teoria e prática no cotidiano dos professores</i>	99
4.1.1	<i>Final da década de 1960 e início da década de 1970</i>	<i>102</i>
4.1.2	<i>Década de 1970</i>	<i>102</i>
4.1.3	<i>Década de 1980</i>	<i>104</i>
4.1.4	<i>Década de 1990</i>	<i>108</i>
4.2	O legado pedagógico da investigação em grupo: conceitos formativos em estudo	116
4.2.1	<i>A problemática do senso comum e a práxis</i>	<i>124</i>
4.2.2	<i>O cotidiano como ponto de partida para a reflexão e a questão da ciência pedagógica.....</i>	<i>126</i>
4.2.3	<i>A formação continuada do professor e a postura dialógica</i>	<i>130</i>
4.3	A dimensão formativa da experiência de grupo	133

5	PRÁXIS BENINCANIANA DE GRUPO: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	137
5.1	Abordagem metodológica e postura investigativa	137
5.2	Sujeitos da investigação empírica e o processo de produção dos dados	141
5.3	Descrição e análise dos dados produzidos via questionário	146
6	PRÁXIS DIALÓGICA DE GRUPO E FORMAÇÃO DOCENTE	165
6.1	A dimensão pedagógico-formativa da <i>Práxis Benincaniana</i> de grupo	165
6.1.1	<i>A escuta, o diálogo-reflexivo e interdisciplinar como postura de formação humana.....</i>	<i>166</i>
6.1.2	<i>A observação, a leitura e a escrita, a reflexão crítica e a participação grupal como estratégias metodológicas.....</i>	<i>168</i>
6.1.3	<i>O trabalho processual, colaborativo e corresponsável dos integrantes do grupo como pressuposto ético.....</i>	<i>170</i>
6.1.4	<i>A autoformação e a transformação social como compromissos permanentes.....</i>	<i>172</i>
6.2	O grupo de diálogo Benincaniano	173
6.2.1	<i>O grupo do encontro.....</i>	<i>176</i>
6.2.2	<i>O grupo da interconexão entre textualidade e oralidade.....</i>	<i>177</i>
6.2.3	<i>O grupo do tempo-kairós.....</i>	<i>178</i>
6.2.4	<i>O grupo do exercício do poder-serviço</i>	<i>180</i>
6.2.5	<i>O grupo da formação na práxis.....</i>	<i>181</i>
6.3	A atualidade da <i>Práxis Benincaniana</i> para a formação docente na educação contemporânea	184
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	POSFÁCIO.....	205
	REFERÊNCIAS.....	208
	APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados: roteiro para entrevista oral.....	218
	APÊNDICE B - Instrumento para coleta de dados: questionário	221
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido	223

PREFÁCIO

Síntese da vida e obra de Elli Benincá

Texto elaborado pela família, por ocasião do falecimento de Elli Benincá (07/02/2020), com leitura pública nas cerimônias de despedida, realizadas nas cidades de Passo Fundo e de Severiano de Almeida, em 08 de fevereiro de 2020.



Elli Benincá nasceu em Severiano de Almeida, em 20 de julho de 1936, no Dia do Amigo. É filho de Amadeu Benincá e de Leonice Maria Bonafin Benincá, já falecidos, sendo o terceiro de uma família de 11 irmãos: Orlando e Nilo (*in memoriam*), Irma, João, Adir, Lurdes, Alcides, Ildo, Alpidio e Ereni. Sua infância e juventude foram marcadas pelo convívio familiar, pelo trabalho na roça e pela vida comunitária na linha Caracol. Em 1953, aos 17 anos, sentiu-se chamado à vocação e ingressou no Seminário Nossa Senhora de Fátima de Erechim, sendo aluno da primeira turma.

Graduou-se em Filosofia, em 1961, e em Teologia, em 1965, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora Imaculada Conceição, de Viamão. Elli foi ordenado sacerdote no dia 03 de julho de 1965, em Severiano de Almeida, por Dom Cláudio Colling, então bispo da Diocese de Passo Fundo.

Em 1966, foi enviado à cidade de Passo Fundo para auxiliar o Padre Alcides Guareschi na antiga Faculdade de Filosofia do Consórcio Universitário Católico, que, mais tarde, seria um dos pilares a formar a Universidade de Passo Fundo. Ao mesmo tempo em que traçava seu percurso de formação para a docência, dedicou-se profundamente ao ministério sacerdotal, envolvendo-se em variados espaços de atuação pastoral e social e assessorando diferentes movimentos e grupos católicos. Residiu por 17 anos na Paróquia da Catedral, onde foi vigário paroquial. Neste período, celebrou por muitos anos a missa no horário das 7h da manhã, estabelecendo laços de amizade com os paroquianos. Em sua vida sacerdotal, também foi vigário de outras paróquias. Destaca-se a Paróquia Nossa Senhora da Conceição, onde edificou profundas relações por mais de 20 anos. Naquele espaço, com dedicação, também atuou junto à comunidade Nossa Senhora de Navegantes.

Em 1982 e 1983, foi Coordenador de Pastoral na Diocese de Passo Fundo. Por acreditar que o maior investimento que se possa fazer é aquele direcionado ao ser humano, sempre se

dedicou à formação de lideranças leigas, agentes de pastoral, professores de ensino religioso, ressaltando a importância da educação para todos. Exerceu o papel de formador dos estudantes de Teologia de 1983 até 2014 e foi articulador de inúmeras iniciativas de formação continuada nos âmbitos pastoral e acadêmico, incentivando muitas pessoas à realização de cursos e à participação em eventos, inclusive com apoio financeiro direto. Integrou o grupo de fundadores do Instituto de Teologia e Pastoral (Itepa), sendo seu primeiro diretor. Lá, foi professor, por muitos anos, voluntariamente. Dedicou-se ao Itepa até o último dia em que se sentiu em condições e com saúde para exercer a docência.

Disciplinado e inteligente, tinha grande habilidade lógico-argumentativa, evidenciada, de forma intensa, pela capacidade de síntese e registro de ideias. Assim, em sua vida, dedicou-se aos estudos de forma singular. Realizou sete cursos de especialização *lato sensu* ao longo de três décadas. Nos anos 80, desafiou-se ao Mestrado, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tornando-se Mestre em Ciências da Religião em 1987. Em 2002, também concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao longo dos anos, construiu uma biblioteca pessoal com milhares de exemplares, especialmente nas áreas da Filosofia, Educação, Teologia, Ensino Religioso e Literatura Brasileira e Internacional. Fazia questão de compartilhar sua biblioteca com os outros, sempre incentivando a leitura e a formação continuada. Há alguns anos, doou as obras ao Seminário Arquidiocesano e ao Itepa.

Na Universidade de Passo Fundo, atuou como docente por 40 anos, participando ativamente da formação de milhares de acadêmicos, sendo reconhecido e lembrado com carinho por aqueles que tiveram a oportunidade de com ele conviver e construir conhecimento. Neste percurso, também se envolveu com a gestão na Universidade, tendo exercido, entre outras funções, o cargo de Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação.

Como pesquisador da Universidade, dedicou-se ao estudo de temáticas no campo da Educação, do Ensino Religioso, da Cultura e Religiosidade Popular e da Formação Docente. Junto aos colegas de trabalho e grupos de pesquisa estabeleceu fortes relações pessoais e profissionais, pautadas por um trabalho metódico, sistematicamente registrado pelas memórias de aula e das reuniões com participação ativa dos envolvidos. Tamanha dedicação resultou na produção e na publicação de textos e obras na área da Educação e da Filosofia que são, até hoje, referenciadas. Aposentou-se na UPF aos 69 anos, mas nunca se distanciou de sua missão *para* e *com* a educação, mantendo-se, até os últimos dias, atento e interessado acerca da instituição a qual ajudou a construir.

Mesmo distante de Severiano de Almeida, alimentou o vínculo com sua terra natal, sendo presença nas datas importantes à cidade e nas comemorações familiares. Com aquela comunidade, celebrou seu Jubileu de Prata Sacerdotal em 1990. O Jubileu de Ouro, por sua vez, foi festejado em 2015 em Passo Fundo, reunindo, em ambos momentos, sacerdotes, familiares e amigos.

Em novembro de 2014, em razão das complicações da doença de Parkinson, diagnosticada ainda em 2006, quando tinha 70 anos, passou a residir na casa de sua irmã Lurdes e do cunhado Ilário De David, onde, no núcleo familiar, também com assistência do irmão Ereni e da cunhada Neli, foi acompanhado com atenção e carinho. No longo período de enfermidade, conviveu com crianças, amigos e cuidadores, em um ambiente afetuoso e feliz.

Deste modo, ao olharmos para os elementos que reconstroem a trajetória pessoal e intelectual do Pe. Elli Benincá, temos a certeza de que deixou sua identidade como educador e pensador nos diferentes espaços onde atuou. De forma ativa e comprometida, marcou profundamente sua família, a Arquidiocese de Passo Fundo, a Universidade de Passo Fundo, e, especialmente, os milhares de alunos e profissionais da educação desta cidade e da região que foram, ao longo de décadas, incentivados a registrar e a refletir sobre sua ação pedagógica, entendendo-a como ato educativo transformador, a ser constantemente qualificado pelo diálogo.

1 INTRODUÇÃO

Tomar a palavra para pensar criticamente sobre o pensamento de um outro é, certamente, o maior desafio desta tese doutoral. Encontrar os preâmbulos, entremeios e desenlaces que se entrelaçam na trajetória singular de uma vida dedicada à Educação demandou localizar e reunir diferentes cenários, como peças de um quebra-cabeça ainda disperso. No tempo deste estudo, textos, documentos, depoimentos, experiências vividas, lembranças, objetos e fatos foram se encaixando em complementaridade, desvelando, aos poucos, novos sentidos e possibilidades. Reconstruir e sistematizar parte do legado pedagógico alçado pelo professor Elli Benincá (1936-2020) revelou-se um exercício investigativo profundamente formativo, que impulsiona o pensar sobre o ser humano em sua potencialidade de se autotransformar pela relação consigo mesmo e com os outros. Nesta pesquisa, em específico, ganha foco o exercício docente pautado na relação teoria e prática e a importância do grupo no processo formativo do professor.

Na região norte do Rio Grande do Sul, especialmente ao longo das quatro décadas em que trabalhou na Universidade de Passo Fundo (UPF) como docente e pesquisador (1966-2006), a atuação do professor Elli Benincá é reconhecida como de grande influência em um contexto institucional plural: seja no âmbito da academia, das escolas de educação básica, dos movimentos sociais e pastorais. Na trajetória pessoal, o contexto familiar, a infância simples no interior do Rio Grande do Sul e a missão sacerdotal assumida na juventude reafirmavam, em seu modo de ser e de agir, uma opção muito clara: a) pela vida compartilhada e posta em comum nos diferentes grupos com os quais se integrou; b) pelo serviço aos mais necessitados; c) pela educação. Por tais premissas, direcionou seus esforços e mobilizou suas capacidades, priorizando o estudo de temáticas no campo da formação docente; da filosofia; do ensino religioso; da cultura e da religiosidade popular.

Como educador, Elli Benincá marcou o desenvolvimento das instituições onde atuou. Teve participação ativa na formação inicial e continuada de muitos professores. Dedicou-se, nesta dimensão, ao assessoramento de escolas públicas e privadas, incluindo forte atuação na orientação para a construção de projetos pedagógicos; na elaboração de políticas educacionais, como as relacionadas ao ensino religioso; na pesquisa sobre o ato educativo concretizado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos em diferentes espaços sociais e culturais.

O coração da ação de Benincá, nas diferentes frentes onde se fez presente, centra-se, possivelmente, na perspectiva metodológica com a qual conduzia os grupos sob sua responsabilidade ou liderança. A observação, o diálogo franco e a discussão coletiva eram

pilares de uma espiritualidade de vida e de trabalho, que o impulsionava a formar pessoas e a descobrir talentos.

Como docente da UPF, foi reconhecido pelo senso pedagógico apurado e pelo planejamento sistemático, que demandavam constante análise e autorreflexão sobre a ação educativa estabelecida junto aos alunos. A preocupação com a leitura e com a escrita para a construção do conhecimento são identificadas como balizas de sua ação docente, que motivava os estudantes a novos desafios, suscitando-os a assumir responsabilidades e provocando-os a avançar nos estudos.

No campo da pesquisa, suas ideias e práticas contribuíram com a formação de professores-investigadores. Na UPF, como se verá mais adiante, foi um dos pioneiros nesta dimensão, compreendendo a pesquisa como elemento inerente ao ato educativo. Junto aos colegas, estabeleceu fortes relações pessoais e profissionais, abrindo, historicamente, caminhos interdisciplinares e possibilidades de estudos, sendo alguns em parceria com as redes de educação pública.

Dentre os projetos de pesquisa que conduziu por longos anos na UPF está o denominado *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*. Desta iniciativa, resultaram publicações que registram o pensamento pedagógico-investigativo sobre a práxis e a formação de educadores, que foi, com o tempo, sendo amadurecido no coletivo. Neste percurso, os problemas que emergiram do contexto educacional investigado revelaram a interferência do senso comum, como consciência prática, na ação docente e a necessidade de resignificá-lo em consciência crítica, pelo cotejo sistemático entre teoria e prática, em diálogo reflexivo junto aos pares, para uma mudança qualitativa na educação.

Para além dos registros autorais produzidos ao longo de sua trajetória acadêmica – grande parte construído junto aos grupos de pesquisa – outro aspecto tem importância na reconstituição de sua história de vida. Seu modo de ser e de agir é, por vezes, testemunhado por familiares, colegas e amigos, como característica singular, que potencializava a relação formativa com os alunos e colegas. São frequentemente destacadas sua capacidade de diálogo e de discernimento, bem como o uso de estratégias metodológicas que permitiram o desenvolvimento intelectual, além do aprimoramento científico e pedagógico, dos envolvidos nos grupos sob sua orientação.

De modo especial, tais aspectos podem ser verificados em diferentes obras¹ publicadas, sob organização da UPF e da Itepa Faculdades, em homenagem a Elli Benincá. Tais coletâneas

¹ Em vida, o professor Benincá foi agraciado com as obras *Educação e universidade: práxis e emancipação - uma homenagem a Elli Benincá*, organizada por Telmo Marcon, em 1998; e *Teologia e pastoral: práxis e*

reúnem artigos acadêmicos e depoimentos escritos que historicizam aprendizagens, processos formativos e reflexões acerca do legado filosófico, pedagógico e teológico experienciados junto a esse educador. Nos testemunhos reunidos, legitima-se a vivência dos respectivos autores de um processo formativo significativo com o professor Benincá, por vezes identificado como decisivo e transformador em seus percursos de vida.

Falecido em 07 de fevereiro de 2020, deixou um legado intelectual que merece atenção, uma vez que seu trabalho perpassou a constituição de coletivos, por onde projetos de investigação e de formação humana e profissional foram desenvolvidos. Com sua morte, sua voz, sua ação e seus escritos cessam por definitivo, mas não necessariamente se calam ou se apagam, desde que possam ainda ter eco nas novas gerações. Este é o argumento basilar que, junto a outros aspectos, inspira a execução desta pesquisa, cuja investigação põe em foco a formação docente pela práxis dialógica de grupo, como se detalha a seguir.

1.1 Delimitação do problema investigativo e dos objetivos

Embora o campo de atuação de Benincá tenha sido bastante abrangente, uma vez que transitou pelas áreas da filosofia, da teologia, da religiosidade popular, da saúde, da ação pastoral, entre outras, optou-se, nesta pesquisa, pela verticalização de uma dimensão específica: seu legado pedagógico na formação docente. Deste modo, busca-se precisar o pensamento e delimitar o processo investigativo, sem desconsiderar, contudo, o imprevisto que, intrinsecamente, acompanha o trajeto da pesquisa.

Assim, no escopo desta investigação, interessa compreender a relação formativa estabelecida por Benincá com os professores com os quais se reunia sistematicamente para pensar a prática docente e suas implicações. Como o trabalho do/no grupo era concebido e conduzido? Que estratégias utilizava para manter o grupo articulado e comprometido? Como exercitava o diálogo crítico – sobre o qual é tão lembrado – e de que forma tal postura viabilizava a participação de seus integrantes? Que conflitos e resistências surgiam na interação grupal e como os enfrentava?

evangelização - homenagem a Elli Benincá nos seus 70 anos, organizada por Clair Favreto e Rodinei Balbinot, em 2006. Como homenagem póstuma, em 2022, foram publicadas as coletâneas *Formação de Educadores-Pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*, organizada por Eldon Henrique Mühl e Telmo Marcon; e *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangEllização*, organizada por Selina Maria Dal Moro e Ivanir Antonio Rodighero. Acrescenta-se a informação de que está em fase final de organização a obra *Práxis dialógica Benincaniana: nemórias e experiências formativas*, sob responsabilidade de Altair Fávero e Lucídio Bianchetti, com previsão de publicação no segundo semestre de 2025.

É imprescindível, ainda, aprofundar a investigação para esclarecer a ideia de formação humana ampla que subjaz sua práxis dialógica, vinculando-o à tradição humanista, na perspectiva dialética da *escuta-pergunta-resposta-pergunta*. Como utilizou o diálogo reflexivo no processo de ressignificação da ação docente? Que avanços, do ponto de vista de uma ideia crítica e resistente de educação, tal perspectiva agrega ao exercício profissional? E que limites também traz consigo?

Tais questões, aqui inicialmente postas, ajudam a precisar, na sequência, a pergunta investigativa central desta pesquisa. Assim, situada no campo da Educação e no processo de formação de professores, a partir da revisão do pensamento pedagógico desenvolvido por Elli Benincá, o problema da investigação está expresso no seguinte questionamento: *que dimensão pedagógico-formativa se revela na Práxis Benincaniana de grupo, no processo de formação de professores?*

Nasce da pergunta investigativa o objetivo geral da pesquisa: *analisar a dimensão pedagógico-formativa que caracteriza a práxis na forma como Elli Benincá a compreendia e a executava no processo de formação de professores em grupo*. Para alcançar este propósito maior, balizam esta investigação cinco objetivos específicos. Para dar coerência ao processo de investigação, cada um contribui para a estruturação deste estudo, orientando a construção de uma seção da tese (capítulos dois a seis). São eles:

- sistematizar informações sobre a trajetória formativa vivenciada por Elli Benincá, de modo a compreender as origens que sinalizam sua opção metodológica pelo trabalho de grupo;
- explorar teoricamente o conceito de diálogo, tematizando-o em conexão com o processo grupal, com o intuito de investigar a dimensão formativa impulsionada pelo exercício reflexivo da escuta, da pergunta e da resposta, que se estabelece no espaço coletivo;
- identificar, na produção intelectual de Elli Benincá direcionada à área da Educação, especialmente por meio dos textos compilados na obra *Educação: práxis e ressignificação pedagógica* (2010a), os princípios pedagógicos que defendeu e executou no processo de formação de professores em grupo;
- detalhar o processo metodológico da pesquisa e cotejar os princípios extraídos da análise do referencial teórico delimitado com a manifestação de educadores, especialmente os que integraram o grupo vinculado ao projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, quando sob coordenação de Benincá na UPF, sistematizando e analisando os dados produzidos;

- descrever a dimensão pedagógico-formativa que se revela na *Práxis Benincaniana* de grupo no processo de formação de professores, refletindo sobre suas possibilidades para a educação contemporânea, no contexto do ensino superior, em particular.

Pretende-se defender a posição de que, na formação de professores, a *Práxis Benincaniana* foi sendo construída a partir da aposta em uma noção de formação humana ampla, baseada na opção metodológica pelo trabalho de grupo processual e cooperativo, orientado pela escuta, pelo diálogo-reflexivo e pela participação corresponsável de seus integrantes. Tais características se somam para constituir o núcleo de um trabalho que contagiava e impulsionava pela simplicidade e pelo exemplo de condução.

Compreende-se, portanto, que a relevância desta investigação vincula-se à trajetória educativa de Elli Benincá, de influência em diferentes instituições de nossa região, como modelo paradigmático da dimensão pedagógico-formativa de grupo. Na busca continuada pela formação e pela autoformação, apostou na força do grupo e do diálogo – sem deixar, contudo, de visualizar seus limites –, como alicerces de projetos de vida pessoais e profissionais. A originalidade da tese, pois, encontra-se ancorada no aprofundamento do tema do grupo e de seu lugar na formação docente, buscando-se, pela realização deste estudo, teorizar sobre uma abordagem metodológica por Benincá exercida, colocando-o, para tanto, em diálogo direto com autores clássicos, a exemplo de Gadamer e Freire.

1.2 Justificativa da pesquisa

Ao se pensar acerca das razões que justificam a realização deste estudo, motivações de diferentes naturezas podem ser citadas: de qualificação profissional para a docência e a pesquisa; de compromisso universitário e comunitário; de ordem pessoal. Parte-se, inicialmente, da constatação de que Elli Benincá é uma personalidade importante para a história da cidade de Passo Fundo e da UPF, cuja trajetória de vida merece ser resgatada e preservada. Podem ser citados, como exemplos: foi publicamente reconhecido² como educador, contribuiu

² Pelo trabalho realizado na área da Educação, dentre os títulos e premiações recebidos por Elli Benincá em vida, destacam-se: a Medalha Fagundes dos Reis - Grão Mérito, concedida pela Prefeitura Municipal de Passo Fundo em 1983; o prêmio Qualidade Comunitária, na categoria Educação, recebido em 1990 da Qualidade Publicitária de Passo Fundo; a Insígnia 25 anos, outorgada pela UPF em 1993; a Pena Libertária Educação/RS, recebida em 1998, do Sindicato dos Professores Particulares do Rio Grande do Sul - Sinpro; o Prêmio Passo Fundo de Direitos Humanos na categoria personalidade no ano de 2008, concedido pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF); o Mérito Cultural Sante Uberto Barbieri, recebido da Academia Passo-Fundense de Letras (APL) em 2014. Em alguns registros on-line encontrados das homenagens mencionadas, verifica-se que

com a fundação³ de duas instituições de ensino no município, além de ter tido uma atuação engajada em atividades pastorais, na função de presbítero, como vigário de duas paróquias centrais da cidade. Como se verá ao longo do próximo capítulo, foi precursor na área da pesquisa em humanidades na região, sendo articulador de lideranças no meio acadêmico, na educação popular e na formação de sacerdotes. Ademais, fez-se presente em espaços institucionais de relevância para políticas públicas, como no Conselho Municipal de Educação e Cultura de Passo Fundo⁴ e na elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Religioso⁵.

Um segundo motivo que sustenta a pesquisa é a proposta de se resgatar e socializar a herança pedagógica legada por Elli Benincá em um tempo histórico onde ainda é possível ouvir e dialogar com pessoas que com ele, de fato, conviveram e trabalharam. Tais interlocuções, oportunizadas pelo percurso metodológico adotado nesta investigação, na sequência apresentado, permitem resguardar referências, lembranças, testemunhos, que, além de se transformarem em subsídios para este estudo, possivelmente, podem ampliar o número de pesquisadores que têm este autor como estimulador, alargando o território de abrangência ao qual as contribuições de Benincá possam ser acessadas. Assim, pesquisar seu pensamento pedagógico, ainda com a mediação das gerações que se beneficiaram da convivência com ele e de sua produção intelectual, também fomenta a possibilidade de se abrir espaço, no meio acadêmico, para um conjunto de outras ações relacionadas a sua vida, obra e memória. Este estudo representa, pois, uma forma de conectar informações, possivelmente já dispersas no tempo histórico, trazendo maior clareza às influências e impactos de sua ação educativa⁶.

Elli Benincá dedicou as honrarias aos colegas e em apoio a movimentos, projetos, instituições que promovem experiências novas no campo da Educação.

³ Elli Benincá participou da criação da Universidade de Passo Fundo, tendo recebido o diploma de professor fundador da Instituição em 1983, por ocasião da comemoração dos 15 anos da UPF. Foi, igualmente, idealizador, diretor e professor do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (Itepa), fundado em 1982. Outras informações a respeito estão compiladas no próximo capítulo.

⁴ O Conselho Municipal de Educação e Cultura foi criado em 1969 pela Lei nº 1.342, sendo constituído, na época, por nove membros titulares e três suplentes, nomeados pelo Prefeito Municipal, dentre personalidades eminentes e de reconhecida idoneidade. Elli Benincá participou deste grupo por muitos anos, atuando, inclusive, na função de presidente por mais de uma década. Sua primeira nomeação data de 1970, conforme Decreto Municipal 64/70, assinado pelo então prefeito do Município, Sr. Guaraci Barroso Marinho. É provável que tenha permanecido como membro do Conselho até 1985, com última indicação homologada pelo Decreto Legislativo 15/84, expedido em 1984.

⁵ A Lei n. 9.475, de 1997, deu nova redação para o artigo 33 da LDB, oficializando uma mudança importante no componente curricular de Ensino Religioso no país. Elli Benincá participou da equipe de consultores que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área, quando, “pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto o Transcendente” (Fórum Permanente do Ensino Religioso, 1997, p. 5).

⁶ Abrindo o caminho para a investigação formal da obra de Elli Benincá, imprescindível mencionar a dissertação de mestrado de Angela Trombini Scartezini, defendida em 2023 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UPF, sob o título *Exercícios formativos da práxis benincaniana: diálogo e memória em sala de aula*. Na sequência deste primeiro trabalho acadêmico, outras pesquisas relacionadas a Benincá estão em andamento.

Uma terceira dimensão que alimenta a pesquisa é o potencial interdisciplinar do pensamento pedagógico de Benincá. O diálogo foi um princípio exercido por ele em contextos diferentes. Pelo diálogo-reflexivo, provocou a discussão de temas relacionados à formação humana, transitando entre saberes de áreas distintas, mas complementares. Todo sujeito (o professor; o catequista; o médico; o acampado; o estudante; o presidente do conselho comunitário; o líder do movimento social; o agente pastoral; o diretor da escola; o trabalhador urbano; o pequeno produtor, entre tantos mais) era convidado a observar sua própria prática e a perceber a forma como se relacionava com os outros e com o contexto. O protagonismo na crítica da consciência, cuja reflexão era amadurecida pelo trabalho de grupo, revelava-se potente para fomentar, em indivíduos vinculados a diferentes espaços sociais, uma postura investigativa e um processo de autoformação. O tema comum que os unia é uma concepção ampla de formação humana, que aparece nas práticas sociais, pastorais, políticas e educativas.

O quarto motivo a destacar tem sentido especial à pesquisadora, que também atua como docente na UPF, na formação de professores na área de Letras. Frente a currículos mais concisos, diante de uma geração mais tecnológica e com novas formas de relação com o conhecimento, entende-se que a discussão acadêmica sobre a formação docente permanece relevante, especialmente em uma instituição de natureza comunitária que sempre prezou pelas licenciaturas. Neste contexto profissional, enfrenta-se o desafio de reforçar o protagonismo do licenciando em sua trajetória formativa, bem como o de gerar grupos de referência e redes de colaboração, a partir da relação teoria e prática que se aprofunda ao final do curso, com a vivência dos componentes curriculares de prática pedagógica e de estágio obrigatório. Nesta etapa de estudos, os acadêmicos estão mais abertos e sensíveis a refletir sobre os problemas que emergem do contexto escolar nos quais se inserem, a ponderar acerca de ideias divergentes e da construção de soluções que transcendem a subjetividade. O trabalho em grupo, então, amparado pelo exercício de ouvir, de dialogar, de se abrir às novas perspectivas, torna-se uma escolha metodológica de grande potencial na educação superior para gerar consciência em relação à importância da colaboração e da formação pela práxis, como características necessárias ao exercício docente. Este estudo também capacita a pesquisadora a melhor executar seu papel docente na mediação dos acadêmicos-estagiários sob seu alcance.

A realização deste estudo, igualmente, convida à valorização da leitura e da escrita como exercícios fundamentais ao processo de formação docente. Este quinto motivo alinha-se ao necessário desenvolvimento do pensamento crítico, inovador, e à compreensão da identidade do professor como a de um intelectual-autor de suas ações e decisões. Sem tal capacidade, nesta sociedade hiperconectada, acelerada e pautada pelo espírito da produtividade e da

competitividade, o professor pode se tornar um mero reprodutor de conteúdos, fragilizado em sua função *criadora*, que nasce, exatamente, de sua capacidade de ler o mundo e de pensar a partir dos desafios que emergem da realidade. Como se verificará no quarto capítulo, Benincá reservava importância para a escrita, exatamente por permitir, ao professor-investigador de sua prática, sistematizar, conhecer, se apropriar e refletir sobre a ação pedagógica, de modo a exercê-la com maior consciência e autonomia.

Logo, compreender a dimensão pedagógico-formativa que se revelava na práxis de Benincá e que permitia aglutinar e manter pessoas em torno do objetivo comum de qualificação da relação pedagógica torna-se relevante, uma vez que pode favorecer um novo olhar para as condições e possibilidades do trabalho em grupo e do diálogo-reflexivo como elementos importantes nos percursos de formação de professores na contemporaneidade. Em outras palavras, a expectativa de se construir conhecimentos novos sobre as possibilidades do seu referencial teórico e metodológico, considerando a conjuntura atual, é razão intelectual que embasa o propósito de fortalecer o desenvolvimento de uma educação ética e comprometida com a transformação social.

Ainda, era desejo do próprio professor Benincá que a temática da prática pedagógica de sala de aula e do senso comum pedagógico⁷ continuasse em investigação. A manutenção do projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* até o momento, ativo e transversalizando novas gerações, demonstra a dimensão inconclusa da formação, em consequência da natureza do ato educativo – sempre a desafiar, a desacomodar, a provocar o professor a melhor compreender o momento e o estudante com o qual interage.

Para além das razões acadêmicas mencionadas, há um conjunto de outros ensejos de ordem pessoal, baseados na convivência com Benincá. Estes aspectos afetivos confluem para uma compreensão mais ampla do fenômeno educativo em foco, pois permitem agregar vivências ao processo investigativo, especialmente no que diz respeito às experiências de grupo, praticadas por Benincá, que foram acompanhadas de perto pelo núcleo familiar próximo, do qual a pesquisadora participa. Tais motivações a impulsionam para se dedicar a elaborar internamente este estudo, em nível doutoral, como uma oportunidade singular de autoformação e de descobertas. De modo particular, estimulam a desenvolvê-lo com cuidado metodológico, com dignidade e com a consciência histórica de participar, junto a tantos outros colegas, de um processo muito mais amplo de construção de conhecimento.

⁷ Manifestação expressa pelo autor nas Considerações Finais de sua tese doutoral (Benincá, 2002a, p. 223).

Se a consciência prática, balizada pelo senso comum, se impõe naturalmente para dar conta das situações adversas e complexas que invadem o cotidiano educacional – hoje tão sofrido pela intensidade da crise política, social, econômica, ambiental e pós-pandêmica que impacta a todos – vislumbra-se, na reflexão sistemática do fazer pedagógico, uma forma de ampliar a consciência crítica em cada educador, seja no percurso de sua formação inicial ou continuada, para melhor compreender os desafios postos. Assim, conhecer as reflexões de Elli Benincá sobre a relação teoria e prática na ação pedagógica revela-se ainda significativo em um contexto educacional que, tanto quanto antes, necessita de práticas dialógicas e emancipadoras.

Frente às justificativas aqui reunidas e com o propósito de se alcançar os objetivos estabelecidos, apresenta-se, na sequência, o caminho metodológico da investigação.

1.3 Metodologia da pesquisa

A pesquisa na área da Educação está naturalmente permeada pelas relações que se estabelecem com as pessoas, com os conteúdos e temas de aprendizagem, com o ambiente, com as manifestações culturais e com os processos pedagógicos que marcam o contexto histórico onde sujeitos se encontram, ensinam e aprendem. Ao se ocupar do estudo dos fenômenos humanos enraizados na vida coletiva, debruça-se sobre uma realidade em constante transformação, modificada pela própria ação do homem, enquanto agente deste mundo. Para Bernadete Gatti, o campo da pesquisa educacional envolve, pois,

[...] a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. Com tal âmbito de preocupação, os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão deste fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem (Gatti, 2002, p. 13).

Gatti enfatiza a importância da compreensão contextualizada e profunda dos fenômenos educacionais: “Em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (2002, p. 12). É, portanto, na defesa de uma visão holística e qualitativa às situações que a pesquisa educacional se ancora, procurando considerar os diferentes componentes que impactam e/ou influenciam o fenômeno em estudo:

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (Gatti; André, 2020, p. 29).

O próprio exercício investigativo na área, por conseguinte, torna-se um diálogo permanente sobre a percepção, a descrição e a reflexão acerca do espaço social e da ação educativa em estudo (Krüger, 2020). “Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá” (Gatti, 2002, p. 14). Tal *abertura* ao campo investigado, aos sujeitos implicados, à compreensão do que se passa é, pois, um elemento constitutivo da pesquisa em educação, uma vez que, “Como resultado do agir humano-social, ela sofre mudanças do tempo e entrelaça-se com as próprias transformações socioculturais” (Dalbosco; Maraschin; Piccolo Viero Devecchi, 2024, p. 9). Esta natureza da pesquisa educacional – marcada pela historicidade, pelo contexto, pela subjetividade – conduz o pesquisador pelo caminho da autoformação, exigindo dele a constante retomada e revisão de suas escolhas metodológicas, afinal, conforme ratifica Gatti (2002, p. 43): “Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Assim, neste movimento constante em que está imbricado, o pesquisador vai se construindo, sendo imprescindível, nos passos da pesquisa, o amparo que surge da interlocução com os pares, com os orientadores e com os grupos de pesquisa. Esses o apoiam na vigilância metodológica e conceitual que precisa estabelecer sobre si mesmo e sobre o problema ao qual se debruça.

Frente à vulnerabilidade da condição humana e à improbidade de tomá-la como “objeto”, a pesquisa educacional encontra, pois, na postura hermenêutica, um modo de interpretar comprometido com suas especificidades linguísticas, históricas e contextuais (Dalbosco; Maraschin; Piccolo Viero Devecchi, 2024). Gadamer (2012a, p. 48) esclarece: “Hermenêutica é, antes de qualquer outra coisa, uma práxis, a arte de compreender e de tornar compreensível”. Propõe, então, seu entendimento como compreensão dialógica estabelecida entre o leitor e o texto, ou seja, como um processo de mediação aberta entre eles, que considera o contexto histórico-social no qual estão inseridos. Contudo, como se aprofunda nos capítulos que seguem, o diálogo crítico-reconstrutivo do leitor com o texto é sempre exigente, uma vez que o sentido não se encontra posto em apenas um polo da relação. A dificuldade a ser superada está tanto em evitar o previamente decidido pelo leitor, como também o que se julga

absolutizado no texto, uma vez que ambos estão marcados pela historicidade e falibilidade humana.

O trabalho intelectual de interpretação, capaz de levar à reconstrução crítica e aberta do sentido, viabiliza-se pelas trocas, pelas perguntas e respostas, que texto e leitor estabelecem entre si. Gadamer (2012a, p. 48) orienta o caminho: “Ali, o que se deve exercitar acima de tudo é o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos, as concepções prévias e as cunhagens prévias”. Na hermenêutica Gadameriana, toda a compreensão, pois, parte de preconceitos, isto é, do modo com o sujeito entende a si mesmo e ao mundo ao redor, mas caracteriza-se pelo esforço em ir além, pondo em jogo o próprio horizonte de pressuposições.

Com alusão a um dos usos mais antigos da palavra *hermenêutica*, Gadamer menciona a figura de Hermes, na mitologia Grega:

Hermes é chamado de mensageiro divino, aquele que transmite a mensagem dos deuses aos homens – muitas vezes, nos relatos de Homero, ele costuma transmitir literalmente a mensagem que lhe fora confiada. Mas frequentemente, em especial no uso profano, a tarefa do *hermeneus* consiste em traduzir para uma linguagem acessível a todos o que se manifestou de modo estranho ou incompreensível (Gadamer, 2012b, p. 75).

Em analogia, como intérprete dos textos, o pesquisador, pela postura hermenêutica, assume o papel de um tradutor. Assim como Hermes, atua favorecendo a comunicação entre ‘mundos’ diferentes, dialogando constantemente com o contexto e autores, tendo a linguagem como primazia para a (re)construção do sentido. “A condição de seu trabalho refere-se diretamente ao estranho, ou seja, àquilo que não lhe é familiar, exige-lhe por isso uma dupla capacidade, de estranhar-se a si mesmo, para romper com seu mundo familiar, e de compreender o estranho que se põe a sua frente” (Dalbosco; Maraschin; Piccolo Viero Devecchi, 2024, p. 7). Assim posicionada, a experiência hermenêutica, na perspectiva Gadameriana, articula linguagem e horizonte histórico pelo diálogo vivo entre aquele que compreende e o que está a compreender. Tem como ponto de partida a pré-compreensão e, na circularidade entre o todo e o particular, tensiona tanto a visão generalista quanto reducionista do que busca conhecer.

Prioriza-se, desta forma, a relação estabelecida entre as fontes (os textos em estudo e os sujeitos participantes da pesquisa) e o leitor (a pesquisadora), que cumpre, no processo investigativo, o papel de intérprete. Para tanto, mister dedicar-se à *escuta silenciosa e ativa* das fontes, procurando *ouvir* o sentido dos ditos, mas igualmente *interrogar-se* pelo que ficou em

aberto ou nas entrelinhas. É no distanciamento entre o contexto histórico-temporal de outrora (que marca a produção do(s) autor(es) e as memórias dos participantes da pesquisa) com o contemporâneo (que circunda o tempo da pesquisadora), que a compreensão precisa se estabelecer. Então, para ser possível entender o que os textos e os sujeitos investigados têm a dizer, a *entrega pacienzosa* a este *diálogo participativo interior* é condição para o pensamento e para a reflexão e, por consequência, para que a pesquisadora possa, de fato, assumir seu papel. Em sentido amplo, trata-se de se engajar em uma experiência humana profunda, sustentada na ética das trocas possibilitadas pela dinâmica viva da *escuta-pergunta-resposta-pergunta*.

Assim, primeiramente, na fase teórico-bibliográfica do caminho metodológico, procura-se exercitar o trabalho interpretativo de compreensão dos textos de autores que fundamentam teoricamente a pesquisa – especialmente Gadamer (2009; 2012c) e Paulo Freire (2020; 2023) – e, igualmente, de artigos do próprio Benincá (2010a). A recuperação de tais textos e sua reconstrução crítica, pela postura hermenêutica, visam à identificação dos conceitos formativos nucleares ao problema de pesquisa, de modo a se localizar os princípios que marcam o pensamento pedagógico de Benincá, com foco na práxis e na formação de professores.

Paralelamente ao estudo dos textos teóricos, sentiu-se a necessidade de se compreender fatos históricos, situações e experiências individuais que impactaram na construção da identidade de Elli Benincá. Assim, especialmente por meio da localização e identificação de fontes documentais (Gil, 2019) – registros institucionais, informações pessoais, fotos e entrevistas que concedeu em momentos distintos –, foi possível localizar eventos que marcaram seu percurso e influenciaram suas escolhas ao longo do tempo⁸. Deste modo, agrega-se ao processo metodológico desta pesquisa a análise de sua trajetória de vida, de formação e de inserção profissional, especialmente em atenção ao primeiro e terceiro objetivos específicos propostos para a investigação. Tal abordagem, focada na evolução temporal, permitiu alcançar uma visão ampla e contextualizada de sua ação, bem como identificar as transições nas diferentes fases de sua vida, como se verá no segundo capítulo, sempre inbricadas com o contexto cultural, social e histórico.

Na sequência, frente aos objetivos enunciados, a investigação empírica⁹ apresenta-se como nova fase no percurso da pesquisa, que se agrega à anterior. Utiliza as técnicas da

⁸ Cabe ratificar que o foco desta pesquisa está na *ação pedagógica de Benincá para a formação de professores*, não em sua biografia, embora muitos dados de sua história de vida sejam mencionados. São utilizados como elementos de contextualização, como um pano de fundo importante, que proporciona uma análise mais rica do modo de pensar, de ser e de agir de Benincá como presbítero, professor e pesquisador.

⁹ Em consonância com as normativas internas e externas, esta pesquisa teve seu projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UPF), tendo sido aprovada com parecer favorável no primeiro semestre de 2023.

entrevista oral e do questionário como procedimentos para produção de dados. Organiza-se, portanto, em dois momentos, na sequência sintetizados:

- a) o primeiro refere-se à realização de entrevistas orais semiestruturadas, gravadas, com membros da família e colegas contemporâneos a Benincá, para coleta de depoimentos acerca do processo formativo por ele vivenciado. Tais entrevistas se somam a outros depoimentos escritos já sistematizados em obras publicadas e complementam as informações em prol do resgate e da análise de sua trajetória de vida;
- b) o segundo diz respeito à aplicação de um questionário, por roteiro previamente elaborado, dirigido para o maior número possível de docentes com participação no projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, quando coordenado por Benincá na UPF, que estão referenciados na obra *Educação: práxis e ressignificação pedagógica* (2010a), ou que são organizadores dos livros produzidos pelo próprio grupo. Pretende-se, com este movimento, recolher registros escritos sobre o processo formativo experienciado pelos sujeitos integrantes do grupo de pesquisa, compilando-os e analisando-os.

Por fim, a articulação de tais momentos, somados à investigação bibliográfica conduzida na fase teórica, conduz à *interpretação apropriativa* (Dalbosco, 2021, p. 29) construída pela pesquisadora frente aos textos orais e escritos investigados. Tal conceito ratifica os dois passos nucleares à experiência hermenêutica: “o processo inicial do investigador de se deixar estranhar pelo sentido do texto e, simultaneamente, a irrupção autônoma do investigador, na medida em que provoca o texto a responder às perguntas postas pelo leitor”. Nesta perspectiva, como se aprofundará no capítulo cinco, acentua-se a compreensão da hermenêutica como *postura investigativa*, que implica diálogo honesto (escuta) e reflexivo (interação) da pesquisadora com o(s) autor(es), com o contexto e com os participantes da pesquisa, em favor da interpretação dos sentidos expressos e da construção do conhecimento.

1.4 Estrutura da tese

Para dar coerência e coesão ao estudo e à argumentação, para além da introdução (capítulo um) e das considerações finais (capítulo sete), propõe-se o desenvolvimento de mais cinco capítulos, cada qual atendendo a um dos objetivos específicos estabelecidos. Na sequência, busca-se reconstruir, com a elaboração do segundo capítulo, a trajetória de formação em grupo experienciada por Elli Benincá, resgatando-se traços constitutivos de sua infância e

juventude na convivência familiar e comunitária; do período de estudo seminarístico e em nível superior; da preparação para a docência e para o exercício da pesquisa na vida adulta. Intenciona-se, com este estudo, compreender as possíveis origens que sinalizam como Benincá se tornou um exímio pedagogo do trabalho em grupo ao optar por esta postura nos diferentes espaços em que atuou. Utilizam-se os dados reunidos pela condução de entrevista oral, junto a familiares e colegas, para validar e evidenciar os fatos relatados.

O terceiro capítulo tematiza o diálogo em conexão com o processo grupal. Em outras palavras, estuda a ideia de *grupo* como instância de sociabilidade formativa por excelência, compreendendo-o como o *locus* propício para o diálogo humano. Ao longo da argumentação, procura-se estabelecer a relação entre práxis dialógica e a postura hermenêutico-formativa, com referencial teórico especialmente ancorado em Gadamer (2009; 2012c); Paulo Freire (2020; 2023); Jean Grondin (2011, 2024) e Flickinger (2010; 2023; 2025).

O quarto capítulo direciona-se ao legado pedagógico de Elli Benincá enquanto docente e pesquisador na UPF, resgatando a trajetória de um dos grupos de pesquisa que coordenou, dedicado ao estudo da relação teoria e prática no cotidiano docente. Projeta-se identificar os principais conceitos formativos que foram objeto de sua investigação e reflexão – individualmente e/ou junto aos pares –, conforme são evidenciados na obra-referência da pesquisa, que reúne seus principais textos na área da Educação e da formação docente, em particular.

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa doutoral, tanto na fase teórica como na investigação empírica, é retomado e detalhado no quinto capítulo¹⁰, que também sistematiza os dados produzidos com a aplicação do questionário. Nesta mesma seção, tendo a hermenêutica como postura investigativa, as manifestações escritas dos respondentes são apresentadas e interpretadas.

Por fim, no sexto capítulo, no cotejo com o arcabouço teórico dos anteriores, busca-se identificar e analisar a dimensão pedagógico-formativa que se revela na *Práxis Benincaniana* de grupo – questão central desta pesquisa. Igualmente, pretende-se abrir a reflexão sobre seus alcances e limites, ou seja, sobre as condições e possibilidades da *Práxis Benincaniana* para o

¹⁰ Optou-se por localizar o capítulo metodológico mais à frente no desdobramento da tese, de modo a dar tempo ao leitor para conhecer o sujeito-referência deste estudo e sua práxis. Tomando como ponto de partida a trajetória do professor Benincá, a passagem das diversas etapas de seu convívio em espaços coletivos e o esclarecimento sobre o fundo hermenêutico de tais experiências é que se chega, então, ao resgate da constituição do grupo de pesquisa referência da investigação e de seus temas de interesse sobre a relação teoria e prática docente. Entende-se que tal percurso prepara o leitor, dando-lhe a base para, ao adentrar no quinto capítulo, melhor compreender a opção pelos sujeitos convidados a participar deste estudo e pelos procedimentos utilizados para a produção dos dados que são, na mesma seção do texto, apresentados e analisados.

contexto educacional contemporâneo, especialmente como contribuição ao processo de formação inicial e/ou continuada de professores, tendo a dimensão da formação dialógica de grupo como pilar fundamental.

Pensar sobre e a partir das ideias do professor Elli Benincá, e de suas defesas pedagógicas, requer resgatar as premissas que marcaram sua trajetória de pesquisa e docência. Implica discutir a relação teoria e prática no cotidiano, visualizando, na construção de tal relação, a chave da ação formativa, o objeto da investigação pedagógica. Também significa reconhecer que toda a relação humana é, por si mesma, ato educativo, pois tem o potencial de, na interlocução com o outro e com o contexto, operar transformações.

2 A EXPERIÊNCIA DE GRUPO NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE ELLI BENINCÁ

A trajetória de vida de cada sujeito, assinalada pelo tempo histórico e social no qual viveu e pelas relações estabelecidas com os outros e com o mundo, torna todo ser humano singular. Mesmo com o avanço da ciência, e apesar da força da curiosidade humana, não é possível reconstruir cada passo do caminho percorrido por um indivíduo – pois sempre haverá algo oculto na natureza humana, cujos mistérios e limites inerentes ao ser impedem seu desvelar por completo. Contudo, como um sujeito existente e em constante relação, o homem deixa suas marcas no mundo. Tais referências podem ser encontradas no cotidiano, especialmente por meio da linguagem. No âmbito individual ou social, as experiências vividas – pelo próprio sujeito registradas ou por outros testemunhadas e proferidas – podem ser encontradas e retomadas, como peças de um grande mosaico que, aos poucos, se encaixam.

O objetivo deste capítulo é reunir informações relacionadas à vida pessoal e profissional de Elli Benincá que possibilitem localizar a *experiência de grupo* por ele exercida, em diferentes fases de sua trajetória formativa. Busca-se identificar as raízes que sustentam uma prática que defendeu com intensidade. Que referências de grupo teve? Que princípios atravessaram sua formação e o inspiraram ao coletivo? De que forma a educação solidária se apresentou nos espaços onde transitou? De onde nasce a insistência pela organização de equipes de trabalho e como essa opção foi nutrida ao longo dos anos? Parte-se da hipótese de que o agir honesto e coerente em grupo é nuclear para compreender a *Práxis Benincaniana*, cuja essência foi sendo construída pelo diálogo franco no espaço coletivo.

Não se trata, portanto, de um texto de caráter biográfico a ser aqui sistematizado. Tal dimensão já está contemplada em outras produções¹¹. O intuito é reconhecer e pinçar fatos passados que ajudem a compreender o trabalho de grupo como um aprendizado estruturante na vida de Benincá, desde o contexto familiar, passando pelo processo de formação para o exercício sacerdotal, para a docência e para a pesquisa.

Com a finalidade de viabilizar tal resgate para embasar a pesquisa em curso, fez-se uso, especialmente, das seguintes fontes: a) duas entrevistas divulgadas¹², concedidas pelo próprio

¹¹ Como exemplo, sugere-se a leitura do texto publicado em 2022 por Telmo Marcon e Eldon H. Mühl, intitulado *Traços biográficos da trajetória intelectual de Elli Benincá*.

¹² Ambas integram obras que o homenageiam. A primeira foi organizada por um grupo de docentes da UPF, quando Benincá completou 60 anos. A segunda foi conduzida por professores do Itepa, uma década após, por ocasião dos 70 anos.

Elli Benincá em 1998 e em 2006; b) duas sínteses biográficas publicadas¹³, que visam delinear traços de seu percurso pessoal e intelectual; c) dois artigos, de caráter testemunhal¹⁴, elaborados por colegas que com ele conviveram diretamente – um no meio acadêmico e outro na atuação sacerdotal; d) três depoimentos orais¹⁵, recolhidos pela pesquisadora por meio de entrevista com familiares e com um conterrâneo de Benincá.

A experiência depositada na consciência de cada indivíduo permite, pelos fatos narrados, reconstruir fragmentos da história. Quando certas percepções transversalizam a consciência de diferentes sujeitos, identifica-se uma consciência comum (Benincá, 2000). É em busca de possíveis consensos nos relatos em análise que se intenciona construir sentidos sobre como o *estar em grupo* se tornou um *projeto* que deu identidade à vida de Benincá, fomentando uma evolução permanente, um construir-se sem fim. Deste modo, deseja-se distinguir algumas referências que, possivelmente, favoreceram a opção de Benincá pelo trabalho de grupo como uma postura metodológica sobre a qual é, até hoje, lembrado.

Divide-se este capítulo¹⁶ em quatro seções. Na primeira, o foco está no cenário da infância, considerando a convivência familiar e comunitária. Em seguida, avança-se para o período da juventude, olhando-se especificamente à época do estudo no seminário e da formação em nível superior. Depois, no tempo da vida adulta, prioriza-se seus movimentos em preparação para a docência e para o exercício da pesquisa. Para melhor situar o contexto histórico ao qual se referencia, cada seção apresenta, sinteticamente, uma *linha do tempo* com informações pontuais sobre a vida de Elli Benincá e/ou sobre os fatos mencionados. Por fim, sistematizam-se evidências que permitem validar a *experiência de grupo* como um elemento que sustentou sua trajetória, alimentando a motivação central de sua ação pedagógica voltada à formação humana.

¹³ Considera-se, inicialmente, o texto elaborado por Telmo Marcon, em 1998c; depois, o material produzido por Selina Dal Moro e Ivanir Rodighero, em 2022.

¹⁴ *Elli Benincá: o revolucionário humanista*, escrito por José Gaston Hilgert e *Elli Benincá, o mestre de todos nós: uma contribuição pedagógico-metodológica*, escrito por Pe. Nelson Tonello. Ambos os textos foram publicados em 2022, na mesma coletânea.

¹⁵ Os depoimentos orais, gravados em vídeo, foram concedidos por dois irmãos de Elli Benincá (sendo os mais próximos em idade – Sujeitos A e C), com o apoio de um terceiro irmão (Sujeito B), e por um sacerdote conterrâneo (Sujeito D). Os fragmentos utilizados no texto correspondem à fala oral, na forma como enunciada nas entrevistas. A transcrição das entrevistas, na íntegra, compõe o Banco de Dados que está sendo construído ao longo desta pesquisa.

¹⁶ Uma vez que o texto das próximas seções deste capítulo está baseado na voz do próprio sujeito investigado e em memórias de familiares e de colegas próximos, julgou-se adequado utilizar o nome Elli, simplesmente, ao referenciá-lo. Nos demais capítulos, como padrão, optou-se pelo uso do nome completo ou do sobrenome, apenas, como era conhecido na UPF.

2.1 A experiência de grupo no contexto familiar e comunitário

O município de Severiano de Almeida¹⁷, quando Elli nasceu, em 1936, ainda era um distrito vinculado à cidade de Erechim, localizado no norte do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai. Como outras cidades do meio rural – de terras montanhosas, de mata de araucárias, colonizada por descendentes italianos –, tinha, no regime da propriedade, no trabalho e na religião, os pilares centrais de sua organização. A religiosidade foi, de fato, um fator de grande significado pessoal e social na vida dos imigrantes. Com base na fé, na tradição cultural e frente às dificuldades de toda ordem, foram forjando de imediato a organização das comunidades, também atravessada pelas questões políticas e econômicas do país.

A família Benincá estava inserida naquele contexto social e cultural, cujo cotidiano era marcado pelo trabalho diário na agricultura (cultivando, principalmente, trigo, milho e fumo) e pela organização familiar no atendimento às necessidades básicas. O estudo foi, apesar das dificuldades, algo que os pais se preocuparam em oportunizar a todos os 11 filhos, dentro das condições disponíveis na comunidade. A Escola Cristo Rei, vinculada à congregação das Irmãs Franciscanas¹⁸, e localizada na sede do município, oferecia o primário. Lá Elli cursou até o então 5º ano. Junto aos irmãos, se deslocava a cavalo, por 5 ou 6 quilômetros, em estrada de chão. O mais velho tinha a incumbência de levar, na garupa, o imediatamente menor. No relato oral dos irmãos mais próximos em idade, foi lembrado com os vocábulos *amigão*, *cuidadoso*, *exigente*, *caseiro*, *estudioso*, como também se percebe nas seguintes falas: “Na escola todos tinham ele [Elli] como muito inteligente, as melhores notas eram dele”. “Ele não era muito de jogar bola. Ele era mais de ler livros, desde pequeno. Ele gostava mais de estudar, de ajudar em casa” (Sujeito A).

Como um menino de seu tempo, cresceu na perspectiva da educação tradicional, hierárquica, sustentada no critério da autoridade. Na entrevista que concedeu a Telmo Marcon e a outros colegas professores da UPF (1998a, p. 28), afirmou: “A escola reconstruía a cultura dos descendentes de imigrantes; legitimava a cultura dos nossos pais e, por isso, devolvia a nós crianças a total segurança, porque tudo quanto se pensava em casa estava de acordo com a

¹⁷ Inicialmente conhecido como *Nova Itália*, a instalação do município data de 12 de abril de 1964. No que se refere à população, em 1960, Severiano de Almeida contava com 4.625 habitantes, subindo para 5.255 em 1970 e decrescendo para 4.436 em 1980. No censo de 2022, a população foi estimada em 3.406 pessoas. O território do município é de 167,598 km², com PIB per capita de R\$ 33.606,67 (IBGE, 2023).

¹⁸ As irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora instalaram-se, inicialmente, no vizinho povoado de Três Arroios. Na então *Nova Itália*, firmaram residência em março de 1956, atuando no atendimento religioso e no campo da educação. Criaram e mantiveram, por muito tempo, o Colégio Cristo Rei, onde Elli Benincá e os irmãos estudaram. Possibilitaram uma sólida formação cristã, que fomentou muitas vocações religiosas e sacerdotais na região.

escola e com a Igreja. Era, portanto, a verdade”. A exemplo disso, ao lembrar os estudos primários, mencionou o sentimento de desprezo ‘naturalmente’ instituído entre as crianças de descendência italiana em relação aos caboclos (os ‘brasileiros’), reproduzindo uma concepção de mundo que compreendia a desigualdade como fenômeno cultural ‘naturalizado’. Tal cenário, portanto, favorecia uma atitude de resignação e de passividade frente à estrutura social. Cabe reconhecer, contudo, que as singulares condições de vida da população rural na primeira metade do século XX, no interior gaúcho, levavam, por suas características, a experiências formativas bastante diferentes das que marcam a educação das crianças e jovens nos tempos contemporâneos. Interessa, neste ponto, destacar dois aspectos que têm, na coletividade, seu ponto central: a relação com o grupo familiar e, igualmente, com a comunidade local.

É certo que a escolarização tem lugar importante no aprendizado da vida democrática, impactando as crianças desde muito cedo, particularmente na atualidade. Contudo, na época do pequeno Elli, o ambiente familiar precisa ser considerado com maior atenção. Antes do ingresso na escola, em torno dos 6 anos, era exatamente no núcleo familiar onde a criança se deparava com valores e saberes, aprendidos de forma direta e indireta. Na década de 40 do século XX, a realidade de Elli misturava elementos como: famílias grandes, vida urbana distante, muito trabalho pesado e manual na agricultura, recursos financeiros limitados, estreita relação com a natureza e com a fé católica. A tecnologia nos processos de comunicação e de produção ainda estava distante. Neste contexto, que práticas orientaram seu aprendizado?

A família Benincá era de origem simples e numerosa. Na casa, a rotina se compunha pela atividade na roça, pelo manejo dos animais, pela produção da comida, pela limpeza da casa e das roupas, pelas orações diárias, que incluíam a reza do terço. Para as crianças, o lazer envolvia brincadeiras na natureza, a realização dos ‘filó’¹⁹, a relação com os familiares próximos, com os vizinhos e colegas de aula, a visita da capelinha e a participação nas missas e festas da Igreja. A convivência envolvia sujeitos de idades variadas, com necessidades específicas e percepções nem sempre convergentes sobre as situações e desafios do cotidiano. Igualmente, ocupavam diferentes posições hierárquicas e papéis sociais. As constantes ‘saídas’ dos filhos mais velhos, de tempos em tempos, para outros lugares e experiências (como, por exemplo: exército, estudo, casamento) também provocavam uma dinâmica que abria

¹⁹ Sobre os “filó”, os sujeitos entrevistados esclarecem que eram espaços de convivência entre parentes e vizinhos, que se reuniam à noite, na casa de alguém da comunidade, para compartilhar causos, músicas, danças e rezas. Era comum que os participantes trouxessem alimentos (polenta, salame, queijo, vinho, brodo, entre outros) para confraternizar. Tal momento era importante como socialização, especialmente em tempos desafiadores, promovendo o senso de pertencimento ao grupo ao fortalecer os laços entre as pessoas. Também era um lugar de encontro espontâneo entre gerações.

possibilidades para a incorporação de novas vozes, ideias, que retroalimentavam o dia-a-dia, como mencionou o Sujeito A: “Quando [o irmão mais velho] voltou do exército, mudou tudo, era outra pessoa. Tinha que trabalhar diferente. Ali a gente pegou o jeito dele e parece que ajudou mais”.

A família, em si mesma, constituía-se em uma primeira comunidade – onde Elli, certamente, vivenciou sua *experiência de grupo fundante*. Na dinâmica social daquele tempo, o núcleo familiar, para além do estabelecimento dos laços afetivos, tornava-se espaço de oportunidades formativas ligadas à coletividade. Trata-se aqui de reconhecer as experiências corriqueiras de partilha, de negociação de responsabilidades, de planejamento do trabalho cotidiano, de escuta, de fala, onde também se exercitava a divisão de tarefas e a responsabilidade com o todo, como se verifica no depoimento dos irmãos, a partir de quatro excertos a seguir elencados: 1) “Era assim: um ficava em casa para fazer os trabalhos, tudo, e os outros iam pra roça, todo mundo. Então, um dia era ela, um dia era eu, um dia era ele [Elli]. Tinha um revezamento” (Sujeito C); 2) “Eu e ele [Elli], nós íamos todas as tardes, ele pegava os boizinhos e uma carrocinha que tinha lá, daí eu cuidava os boizinhos, e ele enchia de pasto para as vacas, porque a gente tinha vaca de leite e tinha que fazer pasto para as vacas – era nosso serviço”. (Sujeito A); 3) “O trigo, a gente, eu e ele [Elli] pegava um cavalo cada um, colocava o saco em cima da sela e a gente ia para Dourado²⁰, pra fazer a farinha. Daí levava um pãozinho junto, lá eu lembro bem. Os dois em cima do cavalo e trazia a farinha de volta. Era longe”. (Sujeito A); 4) “A janta, depois o terço, toda a noite, depois nós íamos lavar a louça. Sim, todos ajudavam. [...] A mãe, sabe o que ela fazia de noite? Ela ia remendar, consertar as coisas. A roupa” (Sujeito A).

Para além do âmbito interno, restrito à dinâmica das relações entre pais e irmãos, destaca-se, ainda, a articulação da família junto à comunidade da Linha Caracol, onde residia. A cultura dos imigrantes unia os pequenos agricultores e o desejo de prosperidade alavancava a organização coletiva:

Era preciso um espaço de terra agricultável para manter a família unida e segura, para expressar-se na perspectiva religiosa católica, cuja fonte era o Vaticano. Ser patrão, ou seja, ser sujeito de sua própria história, ser dono do próprio nariz e colaborar com outras famílias, formando uma comunidade, eram concepções inscritas na alma desses imigrantes (Dalmoro; Rodighero, 2022, p. 28).

²⁰ Dourado é, atualmente, distrito do município de Aratiba/RS, vizinho a Severiano de Almeida (IBGE, 2024).

Os vínculos com as outras famílias, seja para a realização das atividades da Igreja, seja para a organização de ambientes comuns aos moradores ou para o atendimento às necessidades do cotidiano, revelam mais um espaço de vivência de grupo que Elli acompanhou e se integrou desde a infância.

Nas entrevistas coletadas, os irmãos relatam experiências de cooperação na esfera da vida pública, como se registra a seguir, acerca do período de construção da Igreja São Caetano, em Severiano de Almeida, quando os agricultores saíam do trabalho da lavoura para ajudar diretamente na obra: “[...] os homens passavam lá perto de carreta, levando areia, levando pedra, quantas vezes, quantas viagens, fabricar tijolos, buscar areia no rio Uruguai. O pai ia lá com os bois, o padre Elli ia junto, na época, era novo, ia lá carregar areia e vinha com os bois descarregar”. (Sujeito C). Amadeo Benincá, pai de Elli, além de trabalhar a terra, era tanoeiro habilidoso. Construía pipas para armazenar grapa, vinho, vinagre e cachaça, além de fazer utensílios em madeira para cozinha e uso geral. Na comunidade, junto a outros vizinhos, integrava um grupo católico de amparo às famílias quando da morte de alguém. O relato abaixo dá noção da grandeza desta ação solidária, deflagrada sempre que necessário, sem hora marcada, sem medir distâncias para o deslocamento, nem o tempo de envolvimento:

[...] o pai tinha o livro dos mortos, dos ofícios, um preto, que o padre deu pra ele. Era tudo em Latim, ninguém entendia nada, mas eles [Amadeo e outros homens] aprenderam a cantar o ofício dos mortos, com os Freis que tinham na época lá em Severiano. Quando falecia uma pessoa na comunidade, por exemplo, falecia alguém lá na Linha Tigre, longe, esses três Benincá se juntavam com os dois Trentin, e eles iam lá na casa fazer as exéquias (Sujeito B).

As situações de colaboração entre vizinhos na vida privada, como o socorro na hora do nascimento e o apoio no momento do luto, evidenciam o quanto a solidariedade, em tempos de recursos escassos e de grandes desafios, era condição de sobrevivência.

Outro aspecto a ser explicitado diz respeito à presença materna na vida de Elli e da família, que, por sua vez, também foi marcada, de modo singular, pelos vínculos estabelecidos por Leonice (mãe de Elli), desde cedo, junto às Irmãs Franciscanas. Quando menina, frequentou, por dois anos, a escola instalada no município vizinho, de Três Arroios. Deslocava-se a pé, junto com um irmão, atravessando uma picada no mato, de cerca de 10 quilômetros. Lá aprendeu a ler e escrever e outras coisas mais, especialmente ligadas ao artesanato e à cozinha. “Daí ela ensinou pro pai, que o pai era analfabeto, a ler e escrever. E a fazer contas”, revelou um dos filhos (Sujeito A), acrescentando: “Ela era muito inteligente” e “Ela via longe as coisas”. Na casa, tinha liderança no planejamento do trabalho, na organização das tarefas

domésticas e da lavoura. Participava, igualmente, de grupos de mães, envolvendo-se em atividades formativas, conforme relato oral coletado: “Ela sempre liderava esses cursos²¹, ela não ia dar curso, mas ela juntava, marcava aqui na casa e convidava todo mundo, que vinha [...]” (Sujeito A).

Leonice manteve, ao longo de toda a sua vida, relação continuada e afetiva com as Irmãs Franciscanas, ofertando a elas produtos produzidos na família, quando podia, e incentivando os filhos a frequentarem a casa das religiosas para também aprender novas atividades: tecer tapete de palha, fazer tricô e crochê, entre outros. “Ela tinha uma gratidão por aquilo que ela aprendeu de pequena, com as irmãs em Três Arroios”, relata o filho na entrevista (Sujeito B).

O carisma das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora está ancorado em Santa Maria Bernarda e observa, entre outros princípios, a misericórdia, a fraternidade, a simplicidade e o espírito missionário: “O carisma inclui uma espiritualidade própria, uma forma de se constituir em comunhão e uma missão particular a cumprir. A espiritualidade se deduz de uma experiência profunda e particular de Deus [tradução nossa]²²” (Burin; Segura, 2000, p. 333). A boa convivência, a fé, a humildade e o estar a serviço dos mais necessitados são marcas do jeito de ser franciscano:

Não se pode falar do carisma da Congregação sem mencionar o carisma franciscano. As atuais Constituições dizem expressamente: ‘Nossa herança espiritual inclui o espírito franciscano, que tem como norma suprema viver o Evangelho na fraternidade, minoridade e apostolicidade, no seguimento de Cristo pobre, humilde e crucificado, e no serviço obediente à Igreja.’ [tradução nossa]²³ (Burin; Segura, 2000, p. 334).

O trabalho das Irmãs Franciscanas na região de Severiano de Almeida, especialmente na educação e na saúde, difundiu os valores da simplicidade, da ética, da amizade e da partilha mútua. Também trouxe conhecimento, segurança e apoio às mulheres agricultoras frente às adversidades daquele tempo.

Entende-se fundamental refletir sobre este aspecto – o processo formativo vivido por Leonice junto às Irmãs Franciscanas – que assinala de forma peculiar a vida da família Benincá,

²¹ A Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Ascar), vinculada à Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), prestava assistência aos agricultores da região. Na entrevista, o Sujeito A apresenta um exemplo em relação aos cursos mencionados, relacionado à construção de um sofá com lã de ovelha, em uma época na qual a cadeira de palha era o objeto geralmente presente na casa dos agricultores.

²² No original: *El carisma incluye una espiritualidad propia, un modo de constituirse en comunión y una misión particular por realizar. La espiritualidad se deduce de una profunda y particular experiencia de Dios.*

²³ “No se puede hablar del carisma de la Congregación sin hacer mención del carisma franciscano. Las actuales Constituciones dicen expresamente: ‘Nuestro patrimonio espiritual incluye el espíritu franciscano, que tiene como norma suprema vivir el Evangelio en fraternidad, minoridad y apostolicidad, en el seguimiento de Cristo pobre, humilde y crucificado, y en obediente servicio a la Iglesia’.”

facultando a ela um modo mais elaborado de organização, de produção e de interação com a comunidade. Como o exemplo de liderança da mãe, na base familiar de Elli, refletiu em sua formação? O que aprendeu ao observá-la tomando decisões; encontrando soluções criativas para o enfrentamento dos desafios; formando grupo com outras mães; incentivando os filhos a buscar novos saberes? Possivelmente, ofereceu a Elli lições valiosas, sustentadas na fé cristã, que lhe deram suporte para o desenvolvimento de uma ética da simplicidade e da solidariedade como forma de vida.

Verifica-se, pois, que as relações formativas que Leonice cultivou e que também favoreceu a outros – reunindo pessoas para aprender coisas diferentes em sua casa e valorizando experiências não formais de educação para o bem comum – fortaleceu em seus filhos o entusiasmo pelo ideal franciscano, como também foi observado por Dalmoro e Rodighero (2022, p. 28): “O espírito de liberdade, de liderança, de colaboração e de profunda religiosidade franciscana, Elli assumiu para si”. Ademais, cabe destacar que Frades Franciscanos também dirigiam a paróquia de Severiano de Almeida no período da infância e juventude de Elli.

O momento da tomada de decisão para ir ao seminário, quando Elli tinha entre 16 e 17 anos, foi relatado pelo irmão (Sujeito C):

[...] naquele dia, que era calor, cortando fumo, esticando – se botava aquele ferro pra esticar o fumo na roça, pra murchar –, quando tava prontinho já, o pai pendurou a última folha e quebrou o arame, caiu tudo no chão. Daí ele estava lá, todo suado, estava cortando os pés de fumo. Então ele pegou o facão e jogou assim: *mi vai a prete*²⁴! Aí pegou a égua Bisa, subiu o morro e foi embora.

A reação dos irmãos mais velhos, de início, foi em tom de brincadeira. Logo, porém, perceberam a seriedade da opção e a família iniciou os preparativos – conversar com o vigário da paróquia, providenciar roupas novas –, como também recorda o outro entrevistado:

Um dia, a gente estava trabalhando com fumo, era um dia de chuva, friozinho, num galpão. Eu estava junto, eu fui levar o lanche. Daí ele disse que tinha uma surpresa, que ele ia pro seminário. Daí os meus irmãos mais velhos deram risada, [...], mas ele dizia assim, bem sério: “você vão ver, eu vou no seminário, ser padre”. Isso foi durante a semana. Quando foi no domingo, ele já tinha conversado com o pai, seriamente, que o pai falou: “olha, ele quer ir mesmo, daí nós temos que ir conversar lá com o vigário, Pe. Santo Guerra. E nós vamos mesmo que o negócio era sério. A gente não falava mais nada, né? (Sujeito A).

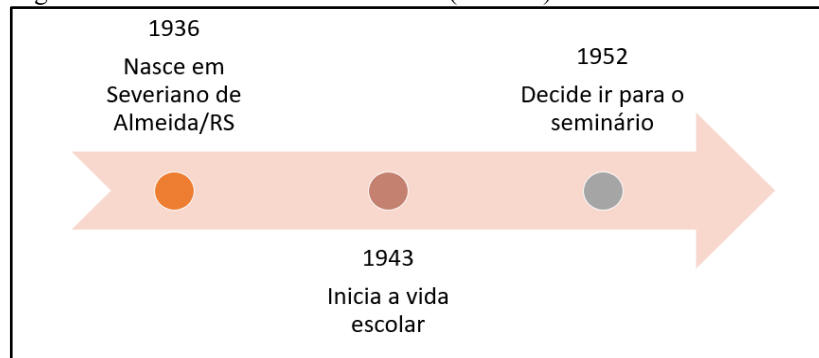
²⁴ Em interpretação livre: *vou ser padre!*

Havia, contudo, um exame de admissão a fazer para cursar o ginásio e, consequentemente, ingressar no seminário. A família se mobilizou para dar a Elli as condições de se preparar, conforme continua relatando o Sujeito A:

Era tempo que ele não estudava mais, uns três anos, então ele pensou que tinha que ir na aula, tomar umas aulas de reforço. Então, eles arrumaram uma Irmã, que morava no hospital, o pai foi junto, indicaram ela. Ela dava toda a noite duas horas de aula, para poder estudar e se preparar para ingressar no seminário.

Nota-se, mais uma vez, o apoio da Igreja Católica, na figura do padre e na ação das Irmãs Franciscanas, às vocações e, ao mesmo tempo, o empenho das famílias cujos filhos sinalizavam esta direção. Elli realizou a prova em Erechim e foi aprovado.

Figura 1 - Linha da vida de Elli Benincá (infância)



Fonte: Autora (2024).

Cabe assinalar, por último, o fato de Elli ter permanecido em contato com as Irmãs Franciscanas, com residência em Passo Fundo, até o fim de sua vida. Era o grupo com o qual manteve convivência sistemática, sentindo-se acolhido e apoiado. Com as Irmãs Franciscanas, permaneceu celebrando a Eucaristia, mesmo no momento mais difícil da doença de Parkinson, que o acometeu e debilitou após os 70 anos.

Na sequência, investigam-se as experiências de grupo vividas por Elli ao longo do período de formação seminarística, seja em Erechim, onde concluiu a educação básica, como também em Viamão, no tempo do ensino superior.

2.2 A experiência de grupo no contexto do seminário e do ensino superior

A decisão pela vida sacerdotal levou Elli, assim como a outros tantos meninos, a sair da zona rural para estudar em Erechim, no seminário Nossa Senhora de Fátima, onde passou a residir. Lá, fez parte da primeira turma ginásial, integrando-se a um novo grupo e a outra

dinâmica de vida, onde o tempo para o estudo e para a convivência com os colegas ganhou espaço prioritário em sua rotina. Na entrevista concedida (Marcon, 1998a), avaliou que, naquela época, o seminário não representou novidade em sua concepção de mundo, pois continuou a reproduzir a cultura construída até então pela escola, pela família e pela comunidade religiosa, conservando as raízes tradicionais calcadas na autoridade, como vivenciadas na terra natal. No seminário, começou a assumir funções de liderança, como a de *Bedel* (coordenador da comunidade de seminaristas), destacada por Tonello (2022, p. 370): “[...] era uma autoridade importante, embora fosse um estudante. Vinha depois do Reitor e do Assistente, mas tinha a sua nobreza. Era função do Bedel organizar os horários de estudo, de esportes, de trabalho [...]”.

Daquele tempo, os irmãos recordam com muita intensidade os períodos de férias escolares, quando Elli retornava para Severiano de Almeida. Trazia livros de presente e, também, colegas seminaristas para passar um período na casa materna e fazer sapeco de pinhão²⁵, já demonstrando características de acolhimento e desprendimento: “Ele sempre vinha com alguém junto ou, às vezes nas férias, quando tinha bastante figo, ele vinha com uma caminhonete maior e trazia mais seminaristas pra ajudar a colher e levar as frutas” (Sujeito A). Na prática, a articulação com o seminário se estendia à família, que contribuía com a Igreja, no sustento espiritual e econômico às vocações, como se evidencia na informação de um dos irmãos (Sujeito C):

Naquela época, quando uma família tinha alguém que era padre ou freira, era [sinal de positivo]. Então, todo mundo deu apoio pra ele, deu força. [...] Depois que ele foi pro seminário, a mãe falava assim: ‘planta bastante batata, abóbora, essas coisas’. Daí vinha o Padre, com um jipão, carregava abóbora, batata, chuchu, tudo o que tinha, e levava para o seminário.

Ratificado na percepção do entrevistado, a presença de um seminarista trazia um diferencial à família naquele momento histórico, mudando um pouco as relações até então constituídas no interior do grupo familiar e com a própria comunidade. Relata o Sujeito B que Elli não se sentia bem com essa honraria:

A mãe queria que ele fosse visitar as tias, os tios, quando ele vinha das férias, e ele não queria. Acho que aí tem um pouco daquilo que é da personalidade do Elli, porque, naquela época, ir para o seminário era um privilégio, estudar era um privilégio. Daí quando vinha, mesmo os seminaristas que ficavam lá em casa nas férias, todo mundo queria ver, conhecer, conversar. E o Pe. Elli sentia esse privilégio de ele estar estudando.

²⁵ As araucárias de Severiano de Almeida foram escolhidas por Elli para ilustrar o convite da celebração de seu Jubileu de Prata sacerdotal, em 1990.

Um sacerdote contrerrâneo (Sujeito D) refere, no depoimento oral, a memória de Elli como articulador do grupo, destacando a forma como conduzia as situações de conflito que surgiam entre os garotos: “O Elli ficou responsável lá para cuidar dos seminaristas de Severiano de Almeida. Tínhamos 30, quase. Acontecia alguma briga lá? [...] Ele já tinha esse método de pensar, de conversar com os outros para ver a opinião. Para ele não impor a vontade e a decisão dele, né, pois tem que ser uma coisa coletiva”.

Após a conclusão do então 2º grau, no próprio seminário de Erechim, exerceu a docência pela primeira vez: “[...] mesmo que não tivesse feito qualquer curso de didática [...]” (Marcon, 1998a, p. 28-29), como Elli mesmo destacou. Naquele exercício inicial como professor, sua capacidade intelectual e seu esforço em bem mediar as relações com os demais colegas docentes e seminaristas, pela atitude de *conversar visando ao coletivo*, embora ainda intuitiva e empírica, já antecipava competências que, mais a frente, seriam lapidadas. A formação na ação se encontrará, no futuro próximo, com a consciência da práxis.

Mas a primeira grande reviravolta que marca a trajetória formativa de Elli acontece com a ida para o seminário Maior de Viamão, que reunia os seminaristas de todas as dioceses do Rio Grande do Sul para o ensino superior. Lá, em 1959, iniciou seus estudos de Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) e Teologia (Bacharelado). De acordo com suas memórias, pode-se elencar, ao menos, cinco elementos que possibilitaram a transição para uma nova consciência de mundo: a) a influência do mundo urbano e as demandas da vida e do povo da cidade; b) o Concílio Vaticano II (1962 a 1965), convocado pelo Papa João XXIII, e suas implicações; c) a convivência com colegas da UFRGS e da PUCRS; d) o contato com professores recém-formados e a discussão de autores teologicamente revolucionários; e) o trabalho desenvolvido nas periferias junto aos grupos da Juventude Operária Católica – JOC.

Como ressaltado pelo próprio Elli, aquele momento histórico foi um período de muitos confrontos, de radicalizações, de tensão social e eclesial, de questionamento de paradigmas, o que gerou, especialmente na juventude – incluindo-se nos seminaristas –, conflitos internos no cotejo entre a realidade e o que se ensinava no seminário, cujos conteúdos, de inspiração escolástica, não dialogavam com os problemas sociais. Como recorda Tonello (2022, p. 371), lá exerceu novamente o cargo de Bedel, com liderança evidenciada:

Ser bedel no Seminário Maior era tarefa para gente especial. Além das virtudes maiores exigidas a qualquer seminarista, era necessário tino político e jogo de cintura. Era uma espécie de comandante de navio em mar agitado [...]. O curso de Filosofia, por sua natureza, agitava a cabeça dos seminaristas. O bedel juntava as pontas e segurava as cordas, tarefa que ele fazia com gabarito. Hoje, olhando para aquele período, fico achando que Elli nasceu para comandar.

A metáfora do ‘comandante de navio em mar agitado’, utilizada pelo colega sacerdote no fragmento acima, instiga a pensar sobre a habilidade de liderança e a força do caráter de Elli, em sua capacidade de conduzir o grupo, mesmo em tempos difíceis e desafiadores. O enfrentamento de situações turbulentas requer resiliência, coragem, adaptabilidade e, sobretudo, uma visão clara do caminho a seguir. Ao ‘juntar as pontas e segurar as cordas’, Elli demonstrava a fortaleza da mediação grupal com o olhar para o todo, para se tomar decisões com bom senso e assertividade.

Por óbvio, a teologia tradicional colidia com a nova visão que se descortinava nos Documentos Conciliares e o ‘mar agitado’ por desafios e mudanças revelava o distanciamento da Igreja com a realidade. O chamado era para que a Igreja pudesse assumir nova posição diante da sociedade, de modo a se aproximar da cultura das comunidades. Foi por meio de experiências externas à graduação, que alguns seminaristas, no trabalho pastoral, entraram em contato com diferentes realidades – de natureza social, econômica, política, cultural, religiosa, metodológica. Tais vivências oportunizaram, a Elli e aos que se envolveram, novas leituras e perspectivas na direção do desenvolvimento de uma postura crítica frente aos fatos que marcaram a década de 1960. Procurando manter a atenção às referências que ajudam a identificar as experiências de grupo em sua formação, são desenvolvidos, na sequência, dois aspectos: a) a participação nos grupos de estudo, com colegas e professores²⁶ do seminário, e b) seu envolvimento nos grupos da JOC.

A dicotomia entre o ensino formal e a experiência intelectual forjada nos grupos de estudos é destacada por Elli em seu percurso formativo ao longo do seminário. No cenário conflitivo no qual se encontrava – entre a concepção teológica tradicional, as aulas expositivas e os manuais em Latim *versus* a visão de mundo inspirada na ciência moderna, que passava pelos debates e pela prática pastoral –, o grupo de estudo se revelou como terreno fértil e sistemático para desenvolver o pensamento autônomo, a cidadania e o exercício democrático do poder. Elli, inclusive, também reconheceu, naquela vivência, contribuição para sua futura ação docente. Ele afirmou na entrevista que concedeu (Marcon, 1998a, p. 31-32):

²⁶ O professor Ernani Maria Fiori foi, em diferentes registros, mencionado por Elli como alguém que marcou profundamente sua formação filosófico-pedagógica, sendo referência “de intelectual, de mestre cristão e de cidadão” (Marcon, 1998a, p. 31). Em suas defesas, Fiori comungava com um projeto coletivo de transformação social, com sustentação humanista, como condição para a formação de sujeitos mais solidários e éticos.

Após a manhã de aula (sábado), nós, um grupo de alunos, saíamos à tarde e passávamos horas debatendo temas de filosofia e teologia com o professor. A experiência possibilitou o surgimento de um grupo de estudos com o qual me envolvi ao longo dos sete anos de estadia em Viamão. A experiência acadêmica formal de sala de aula foi importante pela visão sistemática dos conhecimentos que forneceu, porém a experiência intelectual que orientou minha prática pedagógica foi construída no grupo de estudos.

O grupo de estudos se tornou espaço de leituras e de reflexões realizadas acerca das questões e dos problemas do homem e da sociedade, que geravam “[...] tensões polêmicas e dialéticas, evidentes nos seguintes eixos temático-semânticos: o rural *x* o urbano, tradição *x* inovação, dogma *x* ciência, idealismo *x* materialismo, aceitação *x* contestação, teoria *x* práxis” (Hilgert, 2022, p. 163). Tais discussões fomentaram um processo de transformação da bagagem cultural e da compreensão de mundo dos envolvidos. Elli também participou de movimentos estudantis, assumindo, em 1963, a coordenação de uma revista – *O Seminário* –, vinculada a uma organização nacional de seminaristas. O engajamento nesta atividade oportunizou a articulação com pares de outras regiões do país, debates e a escrita sobre temas emergentes.

Todavia, possivelmente, foi o envolvimento com o trabalho da JOC, no escopo da Ação Católica, que tenha marcado profundamente Elli no que tange ao seu *fazer a partir da realidade*. Fundado na Europa na década de 1920 pelo padre católico Joseph Cardijn (1882-1967), foi um movimento de formação integral, orientado, organizado e dirigido pelos próprios jovens trabalhadores, que provocava a aprendizagem a partir da ação e da reflexão/revisão diante das situações vivenciadas no bairro, na fábrica, no comércio, etc.

Cardijn foi um homem de ação, que imprimiu em suas obras um caráter missionário e educativo. Da JOC desenvolve-se o método *Ver-Julgar-Agir*, resultado de um longo processo, que foi sendo aprimorado, não sem provocar conflitos no âmbito eclesial e social:

Concretamente, a iniciativa de J. Cardijn vai consistir em criar um movimento de jovens operários cristãos, para atuarem em seu próprio meio de vida, alicerçado sobre uma metodologia indutiva e ativa e, posteriormente, dialética. O aspecto indutivo, que coloca em evidência a concepção do ser humano como subjetividade criadora, [...], faz dela, no dizer de J. Cardijn, uma espécie de “ciência pessoal”, através da qual os próprios jovens se tornam “sujeitos e matéria” de estudo. Quanto ao lado ativo do método, ao partir da ação para voltar à ação, faz do *agir* a melhor introdução ao *ver* e assume a historicidade do compromisso cristão e da própria missão da Igreja. É justamente no terreno da história, mais precisamente em relação à leitura dos fatos históricos, que se imporá como evidência para J. Cardijn o uso da sociologia, condição para uma correta articulação entre fé e ação pastoral (Brighenti, 2022, p. 56).

A formação de lideranças/militantes decorria desta práxis social e política, ativa, viabilizada por meio de grupos de jovens operários, com engajamento em âmbito paroquial, que se reuniam em ‘círculos de estudo’ ou em ‘sessões locais’ – o núcleo essencial da atividade

jocista. Com o passar do tempo, a estrutura da JOC e os congressos realizados alcançaram dimensão nacional e internacional. O método *Ver-Julgar-Agir* foi assumido pela Ação Católica Especializada como um todo.

O processo de evangelização se realizava, portanto, por uma metodologia de inserção e de ação na realidade, como Elli mesmo destacou na entrevista concedida (Marcon, 1998a, p. 30): “A Ação Católica trabalhava com a formação na e a partir da prática social, ou seja, o método é indutivo e reflexivo; o modelo tradicional, ao contrário, continuava com o princípio da autoridade e o método dedutivo”. Sua participação nos grupos da JOC ocorria nos finais de semana, na periferia de Porto Alegre²⁷, onde exercia a prática pastoral, por meio de um trabalho bíblico popular, com grupos de trabalhadores e jovens, levando-os à reflexão sobre temas da vida e do trabalho.

A formação implementada no grupo da JOC, onde Elli estava envolvido, era voltada para a solidariedade, com crítica ao autoritarismo. Os conflitos se evidenciavam na prática metodológica conduzida nas atividades pastorais em contraponto àquela experimentada no ambiente fechado da formação seminarística:

A preocupação em partir da realidade implicava a apropriação dos métodos das ciências humanas e sociais e, dessa forma, foram sendo questionados os pressupostos colocados *a priori* sem nenhuma vinculação com a própria realidade. Os fatos, dentro desse novo horizonte, não mais eram tomados como dados *eternos*; antes, estavam sujeitos às temporalidades, portanto, construídos historicamente (Marcon, 1998c, p. 45).

Mais uma vez, visões de mundo contraditórias se expunham, especialmente na noção de formação pela ação e da prática refletida.

Já há quase 100 anos de sua elaboração, o método *Ver-Julgar-Agir* foi utilizado pela Igreja em geral, especialmente na reflexão e na ação pastoral, recebendo, inclusive, novas formulações e nomenclaturas. Tem relação histórica e epistemológica com a Teologia da Libertação e com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), contribuindo para a aproximação da fé cristã com a realidade vivida, ao desenvolver a consciência acerca das condições de vida e ao motivar a promoção humana (Brighenti, 2022). Em entrevista oral coletada, tem-se um relato da aplicação do método pelo Sujeito D²⁸ como assessor da JOC:

²⁷ Elli atuou nas vilas Passo das Pedras e Passo do Feijó, hoje município de Alvorada, acompanhando o padre Hugo Cardoso. Na entrevista de 1998, afirma que, com ele, compreendeu o sentido da inserção na realidade, no meio popular.

²⁸ Sacerdote da Diocese de Erechim que, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi Assessor Nacional da JOC de 1976 a 1980.

As reuniões dos militantes de um bairro ou de uma cidade, ou de uma fábrica, ou de uma categoria – os militantes das fábricas, os militantes do comércio, os militantes desempregados –, essas reuniões eram apaixonantes. O pessoal tinha um interesse de ir para a reunião que era incrível. Era frio, era noite, era calor, chovia. Eles apareciam na reunião. Por quê? Porque se falava das coisas da vida deles, das coisas que eles sabiam. [...] Sempre parte do contexto, sempre parte da vida, do real, dos grupos, das pessoas, da cidade, da condição daquela categoria de gente. E ilumina com a Bíblia, com a Palavra, com a fé. Então essa análise leva você a ter uma ação que tenha resultado. Talvez a ação e o resultado não resolvam todos os problemas, mas você avança para fazer novas ações, diferentes. É a tal da práxis.

Como se vê, o grupo se transformava em um intenso espaço de formação, sustentado pela dinâmica da reflexão que se aprofunda a partir da ação. Era, especialmente, um espaço de participação e de exercício democrático, cuja força de atração, que provocava a permanência do jovem no movimento, passava pelo reconhecimento de seu valor, como corrobora, novamente, o Sujeito D:

A JOC tocava nas necessidades e nos problemas concretos da juventude e da família: a comida, o namoro, o estudar, a profissão, a roupa. Conversava-se sobre essas coisas, mas também se avançava. E se preocupava com o salário e com os outros jovens desempregados. Então, tinha uma visão social, comunitária. Isso era importante. Agora, o que atraía mesmo era o direito, a vontade de participar. Quando você dá a palavra para alguém e ele se solta e o pessoal fica prestando atenção e valoriza, ele não para mais.

Considerando a importância e a relevância do método na formação de Elli, cabe delineá-lo um pouco mais, com base em Brighenti (2022, p. 17), que esclarece: “[...] o método *Ver-Julgar-Agir* nasceu como um método de ação, mas logo se tornou também uma metodologia de reflexão, dado que ação-reflexão são dois polos de uma mesma realidade, articulada dialeticamente a partir da vida vivida ou dos processos históricos”. O primeiro dos três momentos, o *ver*, torna-se condição para a inserção da juventude em seu meio. É o ponto de partida, exatamente posto na pessoa humana e nos fatos observados da vida cotidiana. É, pois, um *ver* comprometido, a partir do qual se toma consciência dos problemas. Quatro grandes questões básicas orientavam os jovens para a investigação da realidade: por quê? para quê? através de quem? como? (p. 56). Tal procedimento ocorria, com frequência, pela aplicação de enquetes pessoais ou coletivas, pelos jovens a outros jovens. Como instrumentos de pesquisa, redigidos pelos militantes, o objetivo era conhecer a realidade, o mundo do trabalho – entendido como um problema central da questão social (p. 69) – e as condições de vida dos trabalhadores.

O *julgar*, como segundo momento, permite efetuar um juízo sobre os fatos observados e os dados produzidos no contexto. Implica em ir às causas dos problemas. O Evangelho era tomado como a referência para iluminar a realidade e sobre a qual construir os critérios de

juízo (p. 95), com o apoio de um assistente eclesial – o padre da paróquia (p. 119). A reflexão, a partir das contradições entre o real e o ideal situado no Plano de Deus, produzia uma formação para a vida, um conhecimento encarnado, concreto, pessoal dos jovens trabalhadores (p. 60). Revela-se, ainda, como uma forma de rezar, rompendo com dicotomias como corpo-alma; espiritual-temporal; Igreja-mundo, de modo a colocar a religião dentro da vida (p. 58; p. 94). Trata-se de buscar o sentido, construir significado.

A observação e o juízo geravam um engajamento pessoal, praticado no pequeno grupo, o ‘Círculo de Estudo’, que mobilizava a ação no próprio meio:

Para J. Cardijn, a JOC é, antes de tudo, uma escola, na qual o Círculo de Estudo é uma reunião de militantes que colocam em comum suas observações, suas constatações, suas apreciações, formando um juízo a respeito dos problemas levantados e buscando juntos os melhores meios de solução. Nesse sentido, os jovens são, eles próprios, a ‘matéria de estudo’ do Círculo na medida em que eles personificam em sua vida e em seu trabalho todos os problemas da juventude operária (Brighenti, 2022, p. 62).

O sentido de escola está ligado, portanto, à ideia da JOC como um serviço educativo de preparação para a vida, para apoiar a juventude a tomar iniciativas, a desenvolver o senso de responsabilidade, a formar líderes em seu meio. Vislumbra-se um discernimento pessoal e coletivo, resultado da avaliação individual e contextual, para que os jovens sejam sujeitos de sua própria história (p. 76), decidindo o presente e prospectando o futuro que virá.

Por último, o *agir* desemboca em uma ação concreta, viável, consequente com os dois passos anteriores. Consiste em descobrir formas para prevenir e combater os problemas identificados, após se perguntar sobre suas causas. O desafio era o de intervir na realidade a partir da discussão dos resultados da enquete, que gerava encaminhamentos, na inter-relação entre o que se viu e o que deveria ser (p. 95). Complementar à compreensão do papel da JOC como ‘escola’, ou seja, como formação, está a ideia de “serviço” e de um “corpo representativo” (p. 140) da classe trabalhadora junto aos poderes público e privado, atuando sobretudo no terreno espiritual e religioso. “As realizações concretas da JOC vão desde a ‘ação religiosa direta e indireta’, passando pelos ‘serviços propriamente educativos’, até chegar a atividades no âmbito da assistência social” (Brighenti, 2022, p. 169).

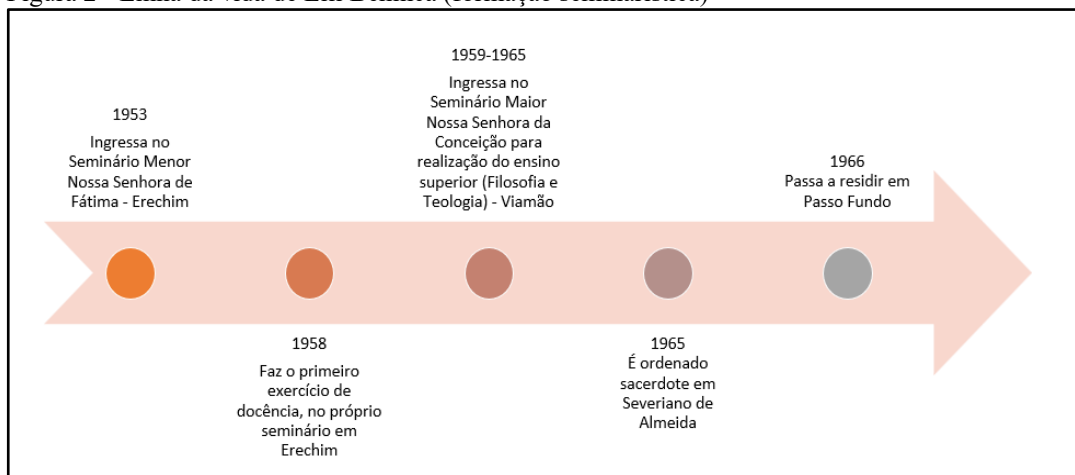
No aprimoramento do método, os três momentos articulados ganham a noção de ‘revisão de vida’, a partir da orientação dos padres franceses, como também esclarece, em seu relato oral, o Sujeito D: “A revisão de vida era uma conversa sobre aquilo que cada um tinha que fazer: o que fez e como fez; e contar para os outros. E todo mundo contava. Aquilo dava uma mudança na vida, porque era uma coisa partilhada. [...] Esse esforço de entender um pouquinho

o que cada um fez levava a ver melhor a realidade”. E conclui: “Então, a vida prática, as coisas bem concretas, pessoais, já levava a uma melhor compreensão da realidade e também a uma melhor interpretação da realidade, que era uma análise, um pensamento crítico e um posicionamento”.

Cardjin insistia em uma ação pelo testemunho, a partir de dentro – aprender a agir, agindo (p. 129); e em educar pela designação de responsabilidades (p. 143), acrescida à ideia de organização, em vista de uma maior eficácia da própria ação. Os próprios militantes eram os primeiros educadores de seus companheiros de grupo, ancorados nos valores juvenis, como a alegria e a solidariedade em favor de mudanças objetivas e subjetivas. Nesse sentido, a revisão da ação do militante era estratégica para se assegurar a concretização da aplicação do método: *ver* novamente para bem *julgar* e *agir*. Também tinha a função de reanimar e realimentar o grupo. Tais aspectos permitem compreender a ‘revisão de vida’ como exercício de autoformação. Em suma, dentre as características do método *Ver-Julgar-Agir*, cabe destaque, por ora, a duas de suas maiores riquezas: a) a importância do espírito investigativo; e b) a necessidade da constante revisão de si mesmo, incluindo as atitudes com os outros, como modo de combater a própria fragilidade (p. 98).

Logo após a ordenação, em 03 de julho de 1965, Elli Benincá foi designado por Dom Cláudio Colling à cidade de Passo Fundo, para o trabalho docente em nível superior, em apoio às funções já exercidas neste âmbito pelo Pe. Alcides Guareschi. Na entrevista concedida (Marcon, 1998a), evidencia sua surpresa e o espanto com tal desígnio – uma atividade para a qual não se sentia preparado, pois prospectava sua atuação no meio popular.

Figura 2 - Linha da vida de Elli Benincá (formação seminarística)



Fonte: Autora (2024).

Assim, o espírito investigativo e a constante revisão de si mesmo, anteriormente exercitados junto a JOC, tornam-se referências que também marcam o modo como Elli permanentemente se preparou, individualmente e junto aos pares, para a docência e a pesquisa, como se nota na próxima seção.

2.3 A experiência de grupo no contexto da formação para a docência e para a pesquisa

Na segunda metade da década de 1960, no contexto eclesial internacional, a Conferência Episcopal Latino Americana de Medellín (1968) alargou o conflito de caráter ideológico em disputa na prática pastoral, por vezes conduzida a partir da visão da Teologia Resignativa, que leva ao passivismo e que realça a autoridade, ou da Teologia da Libertação, que leva à formação de cidadãos críticos, sujeitos de sua história, incentivando o diálogo.

No contexto nacional, o período da ditadura militar no Brasil gerava instabilidade e turbulências sociais. Iniciado em 1964, o governo dos militares perdurou por 21 anos. Foi marcado pela suspensão dos direitos de cidadania, de garantias legais, da liberdade de expressão; pela repressão política; por conflitos e prisões nas cidades, no campo e junto às populações indígenas (Schwarcz; Starlin, 2015). A violência extrema se intensificou após a edição do Ato Institucional nº 5, em 1968: um instrumento de intimidação, empregado contra a oposição e sem prazo de vigência. “Foi imposto ao país numa conjuntura de inquietação política e movimentação oposicionista: manifestações estudantis, greves operárias, articulações de lideranças políticas pré-1964 e início das ações armadas por grupos da esquerda revolucionária”, ressaltam as autoras (2015, p. 455). A oposição à ditadura engajava artistas, intelectuais, jornalistas, entre outros, que, mesmo sob censura, inventavam estratégias para resistir.

Era um tempo de medo e de perigo, que impactou a todos. “A preocupação das autoridades militares visou, de modo especial, às universidades, aos estudantes e livros que estavam lendo. Por isso, os livros “comunistas” eram queimados ou escondidos. Estabeleceu-se no país uma caça às bruxas. Em Passo Fundo, também houve prisões...”, atestou o ex-reitor da UPF, Alcides Guareschi (2002, p. 47), ao relatar situações que envolveram professores e estudantes da instituição convocados a dar explicações às autoridades locais. Foi exatamente neste contexto espinhoso, do qual fazia parte, que Elli Benincá iniciou sua atuação, simultaneamente, no ministério sacerdotal e no magistério na educação superior.

Assim, ao mesmo tempo em que se dedicava intensamente às leituras e à preparação das aulas, Elli também estava envolto em sua missão sacerdotal e ao acompanhamento da

juventude, logo após sua chegada à nova casa. Residia na Paróquia da Catedral, onde era vigário, morando em comunidade com outros presbíteros. Em seu depoimento, Pe. Nelson Tonello (2022, p. 373), que também se juntou ao grupo em 1967, recorda o cotidiano que construíam internamente. “Pe. Elli insistia na necessidade de nos encontrarmos. Ele até afirmava que era questão de sobrevivência”. Ressaltou, em seu relato, a rotina de conversas e de preparação sobre as atividades em curso, as trocas e a entreatura, o caixa comum praticado para as despesas da casa, bem como os momentos de convivência fraterna e de lazer. “Semanalmente, nos reuníamos para avaliar, revisar e preparar o passo seguinte. Elli não abria mão da reunião. Para adoçar, providenciava rapadura e chimarrão” (2022, p. 374).

Conscientemente, Elli registra, nas entrevistas concedidas, a passagem por um importante período de transição em sua trajetória formativa, marcado pela necessária autoconstrução da identidade docente, pela opção pela profissão de professor e pelo tempo de estudo concomitante à prática com as turmas. Mais uma vez, verifica-se, na fonte da JOC, uma referência essencial que contribuiu para este período de travessia: “As experiências com grupos de estudo no meio popular foram-me de extrema utilidade para o início da vida universitária”, registrou Elli (Marcon, 1998a, p. 32). Pe. Nelson Tonello testemunhou sua dedicação à profissão docente, em um processo disciplinado de formação²⁹ e autoformação, ao relembrar os primeiros anos de convivência: “Em casa, estava sempre estudando, pesquisando e preparando aulas e conferências. A sua biblioteca, aos poucos ia se ampliando. O testemunho de vida era de um professor feliz, competente, seguro, de bem com a vida e com a missão” (2022, p. 373).

Nos primeiros anos de docência, Benincá se ocupou da Filosofia, mas logo criou laços com a Pedagogia. “As teorias educacionais e a prática pedagógica passaram a ser os seus objetos privilegiados de estudo e de ação e, nesse processo, tornou-se ponto de referência e de disseminação das teses e do método criado por Paulo Freire” (Giolo, 2022, p. 104). A convivência com Ernani Maria Fiori aproximou-o de Paulo Freire, desafiando-o a uma prática educativa transformadora. “O nexo entre Fiori e Freire levou Benincá a envolver-se pela vida toda com a pedagogia do oprimido, a educação libertadora, a teologia da libertação e a dialogicidade” (Mühl; Mainardi, 2022, p. 185).

De modo a avançar nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, faz-se novo recorte na história pessoal de Elli, agora privilegiando as experiências de grupo ligadas à formação para

²⁹ Especialmente ao longo das décadas de 70 e 80, Elli realizou muitos cursos de especialização *Lato Sensu*. Em seu currículo Lattes, disponível em <http://lattes.cnpq.br/1603663343549995>, estão registradas sete titulações neste âmbito.

docência e para a pesquisa. Na recém-criada Universidade de Passo Fundo (1968), Elli desenvolveu diferentes atividades e práticas acadêmicas, sendo professor nos cursos de Filosofia e de Pedagogia e assumindo funções administrativas diversas naquele momento, com destaque à direção do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), de 1970 a 1974, e da Faculdade de Educação (Faed), de 1974 a 1985 – unidades acadêmicas vinculadas à formação de professores, desde a estruturação inicial da UPF. Acompanhou, igualmente, organizações estudantis, apoiando os alunos mesmo no contexto repressivo e de censura do governo militar.

Logo de início, participou da criação do Instituto de Pesquisa e Planejamento – Ipeplan³⁰ (órgão vinculado à Reitoria, hoje desativado, à época sob direção do prof. Salim Buaes) na recente UPF, coordenando pesquisas sobre a realidade regional, para a promoção de seu desenvolvimento. Destaca-se o estudo intitulado “Levantamento sócio-econômico do meio rural”, que também contemplou os aspectos socioculturais, com atenção aos educacionais. Os resultados revelaram um panorama das condições de vida das famílias do meio rural nas regiões do Planalto Médio e Alto Uruguai, após a aplicação de questionários por amostragem em áreas de pequenos agricultores. Dentre as consequências de tal estudo, localiza-se a semente para a posterior criação dos cursos de férias voltados à formação docente, de acordo com a realidade regional. Nota-se, a exemplo deste fato, a origem da relação entre pesquisa e planejamento na própria Instituição, em articulação com a região.

Importante retomar que a UPF é uma universidade comunitária regional, pública não estatal. Com tal natureza, a atuação de Elli como docente e gestor na Universidade também lhe favoreceu o exercício de coordenação e mediação de grupos. A estrutura institucional, desde sua origem e até hoje, prevê instâncias de participação colegiadas, que geram, em maior ou menor grau, algum tipo de envolvimento e de corresponsabilidade na tomada de decisões e nos encaminhamentos internos. Tal organização, ancorada na perspectiva democrática e cidadã, abre espaço para a pluralidade de vozes que compõem a Universidade, pertinentes às variadas áreas do conhecimento e às divergentes compreensões teórico-metodológicas na formação profissional.

Na primeira década de sua atuação na universidade, especialmente, a ação docente ainda era dominada pelo modelo comportamentalista de orientação skinneriana³¹. Neste contexto,

³⁰ Outras informações históricas sobre o início da pesquisa na UPF e acerca do Ipeplan (1969-1973) estão sistematizadas no artigo *Espaço institucional e democratização: os primórdios da pesquisa na Universidade de Passo Fundo*, escrito por Solange Maria Longhi e publicado pela UPF Editora em 1988.

³¹ Com grande influência nos procedimentos e materiais usados em sala de aula nas décadas de 1960 e 1970, nas diferentes disciplinas, tal abordagem baseia-se nas ideias de Skinner (1904-1990) e concentra-se no comportamento observável do aprendiz. Parte da conexão entre estímulo (*input*) e resposta (*output*) e do reforço positivo aos acertos para moldar condicionamentos e levar à aprendizagem. Valoriza, assim, a modelagem e a

exercícios participativos e uma postura pedagógica problematizadora da realidade, como a defendida por Elli, causavam estranhamento. Grupos divergentes coexistiam na Universidade, gerando resistências, tensões e adversidades políticas. Especialmente na função de diretor da Faed, a qual exerceu por três mandados, Elli precisou conduzir e moderar consensos e dissensos que envolveram professores, funcionários e acadêmicos, com a sutileza exigida pelo contexto histórico, em pleno regime militar. Também representou a instituição em espaços públicos ligados à área da Educação, com destaque ao seu envolvimento de longa duração no Conselho Municipal de Educação e Cultura de Passo Fundo.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, as discussões políticas voltaram com mais intensidade. Os movimentos sociais alavancaram a necessidade de se investigar os problemas regionais – dentre eles, as questões ligadas à Educação. Desejava-se construir novos conceitos da função pedagógica, da formação docente, e do papel da escola na educação das crianças, jovens e adultos. Incomodava o distanciamento da universidade com a realidade escolar.

Resultado destas inquietações, dentre outras iniciativas, Elli coordenou ações inovadoras de formação de professores, como a *Especialização para Docentes em Serviço em Filosofia da Educação* – uma experiência não formal de pós-graduação, vislumbrada sob o prisma da prática educativa. Esta atividade³² reuniu um grupo de docentes de Faculdades de Educação do Rio Grande do Sul, “[...] envolvendo os professores dos cursos superiores de Passo Fundo, Santo Ângelo e Pelotas. Os alunos e os professores eram as mesmas pessoas” (Dalmoro; Rodighero, 2022, p. 41). A proposta de estudo do grupo tinha como núcleo estruturante a realidade existencial de cada cursista e suas atividades docentes. A partir do diagnóstico inicial realizado, a dinâmica de leituras, debates e do trabalho em si ia se definindo. Juntamente com os colegas e sob a orientação de um ou mais professores credenciados, o planejamento e a execução do aperfeiçoamento dos membros do grupo se constituíam.

repetição para o alcance do comportamento desejado. “O papel do professor no processo instrucional é o de arranjar as contingências de reforço, de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de que o aprendiz exiba o comportamento terminal, isto é, que ele dê a resposta desejada (a ser aprendida)”, esclarece Moreira (1999, p. 59). As principais críticas à teoria behaviorista de Skinner estão centradas na aprendizagem mecânica e automática, condutivista, descontextualizada. O trabalho dialógico em sala de aula, proposto por Benincá na contramão do modelo que predominava na época, revelava-se como uma inovação, especialmente pela perspectiva participativa e reflexiva que demandava.

³² O relatório final deste curso foi publicado pela UPF em *Cadernos UPF – Ano III, nº 9, outubro de 1983*. Os objetivos da iniciativa foram assim estabelecidos, evidenciando, já naquela época, a preocupação com a relação teoria e prática na ação docente: 1. situar a realidade educacional atual, dentro da História da Educação, desde as suas raízes; 2. rever o processo educacional atual, seus objetivos e metodologias, a partir de um quadro referencial de análise; 3. analisar a prática evidenciada pelos integrantes do grupo em seus diferentes campos de atuação; 4. buscar novas perspectivas metodológicas de trabalho para o processo educativo. A metodologia assumida tinha muita proximidade com o método da JOC, observando os momentos de *Ver-Julgar-Agir*.

Uma experiência semelhante, mas desta vez no âmbito institucional do Curso de Filosofia da UPF, veio a se repetir, mais de uma década depois, nos anos de 1991 a 1993. Percebendo que havia um grupo relativamente jovem de docentes recém-formados e que precisavam de aprofundamento em sua formação, Elli coordenou a organização de um curso de especialização, intitulado *Epistemologia das ciências sociais*. Neste curso, os docentes-alunos também eram professores e tudo foi organizado de maneira dialógica, em trabalho de grupo. O currículo do curso de especialização contava com algumas disciplinas básicas e foram convidados especialistas de cada tema, para ministrá-las. Hans-Georg Flickinger e Hilton Japiassu fizeram parte do corpo docente convidado. É interessante notar que tal curso serviu, simultaneamente, para que jovens professores do curso de Filosofia também pudessem preparar seu próprio projeto de mestrado.

Da mesma forma, no âmbito eclesial, com a sociedade em plena transformação, buscavam-se novas formas de formação presbiteral. Inicia-se, pois, o desejo de se construir um Instituto de Teologia e Pastoral que pudesse atender aos seminaristas do interdiocesano norte³³. Não sem problemas a serem superados, a criação do Itepa³⁴ permitiu vincular a reflexão teológica à prática pastoral. Com Elli como primeiro diretor, a formação docente e a pesquisa foram previstas desde o início do Instituto como dimensões a serem observadas, impulsionando a relação dialética entre a discussão teológica e a leitura da realidade. Acompanhar grupos de professores fazia parte de seu cotidiano. Tal postura favoreceu a criação e o amadurecimento da Metodologia Histórico-Evangelizadora (MHE)³⁵ junto aos colegas do Itepa, que, até hoje, é balizadora do trabalho formativo desenvolvido na formação de presbíteros e leigos.

Desde 1983, Elli tornou-se formador de seminaristas na etapa da Teologia. Abraçou este desafio por meio da organização de pequenas comunidades: um caminho não usual até o momento, bem diferente daquela utilizada nos grandes seminários. Também sentiu dificuldades na condução do inédito projeto e soube pedir ajuda aos pares, em um movimento que gerou novo grupo, como relatam Dalmoro e Rodighero (2022, p. 46):

³³ Composto pelas Dioceses de Passo Fundo, Vacaria, Erechim e Frederico Westphalen.

³⁴ O Instituto de Teologia e Pastoral (Itepa) foi criado em 29.07.1982 e instalado em 07.03.1983. O artigo *A espiritualidade formativa do mestre diretor*, de Claudio Almir Dalbosco, Daniela De David Araujo e Gislene Garcia (2022), retoma seu contexto de criação e o papel de Benincá na condução de seus primeiros anos. Atualmente, é denominado Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - Itepa Faculdades. Oferta o Curso de Bacharelado em Teologia, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e de extensão nas áreas teológica, bíblica e ensino religioso escolar, conforme se verifica em www.itepa.com.br.

³⁵ A este respeito, a obra *Metodologia da ação Evangelizadora* (2008) reúne artigos que detalham o processo de construção da MHE elaborada no âmbito do Itepa.

Ele buscou auxílio com outros formadores e utilizava o espaço das refeições, como o almoço e a janta, para dialogar acerca disso e encontrar caminhos. Tal experiência motivou o grupo para a realização das reuniões quinzenais dos formadores ligados ao Itepa. Essas reuniões consistiam em espaços de diálogo, partilha e comunhão. Além dessa iniciativa, o Pe. Elli alavancou mais duas iniciativas: as reuniões dos formadores da cidade de Passo Fundo (quatro por ano) e as reuniões entre os Institutos de Teologia de Passo Fundo, de Santo Ângelo e de Santa Maria (uma vez por ano).

Muitos dos jovens seminaristas acompanhados por Elli perseveraram na vocação presbiteral; outros escolheram diferentes profissões e projetos de vida. Vários se mantêm ligados à Igreja, às pastorais sociais ou aos movimentos populares. Todos, contudo, passaram pela experiência de viver solidariamente uns com os outros, utilizando o método participativo. Tonello acredita que os melhores talentos de Elli foram dedicados aos seminaristas:

Gastou os dias, as madrugadas e o tempo no serviço humilde e paciente de 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. [...] Assim, com eles, repartia a fé, o saber, o pão, os sonhos e o salário. Inspirado nos Evangelhos fazia-se servo e servidor, um irmão mais velho. Ensinava pela vida e pela vivência (2022, p. 375-376).

Os desafios da formação e da autoformação impulsionaram Elli a São Paulo, na segunda metade da década de 1980, para a realização do Mestrado³⁶. Esse fato inaugura uma nova fase em sua trajetória acadêmica, alavancando os estudos teóricos e fazendo-o privilegiar, com maior intensidade, a dimensão da pesquisa. “Nessa perspectiva, a dissertação de mestrado abriu-lhe horizontes para a elaboração de uma pedagogia capaz de operar as consciências submissas em consciências revolucionárias”, registrou Hilgert (2022, p. 167). Ganha força, em suas reflexões, o conceito de *práxis* e de *intelectual orgânico*, tendo Marx e Gramsci como importantes interlocutores (Marcon, 2022).

No retorno à Passo Fundo, inaugurou novos espaços de atuação, reunindo grupos interessados na atividade investigativa, conforme o relato a seguir:

Não se rendendo à concepção de Universidade como transmissora de conhecimentos já sistematizados, Elli Benincá aproximou a UPF com o Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo – ITEPA, no qual atuava como Vice-Diretor, convidando professores interessados na atividade de pesquisa para atuar no âmbito desse Instituto em projetos que radicassem no contexto regional, buscando aprofundar conhecimentos sobre questões sócio-culturais que emergiam desse contexto, respondendo, com isso, às necessidades educacionais e pastorais ali presentes (Dalmoro, 2006, p. 47).

³⁶ O Mestrado em Ciências da Religião foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nos anos de 1986 e 1987. O processo de investigação resultou na dissertação intitulada *Conflito religioso e práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*.

Criou e cuidou de uma biblioteca pessoal que favoreceu a reunião de grupos para o estudo, o processo de orientação de pesquisas, de discussão e de leituras. A UPF e o Itepa seguiram se desenvolvendo enquanto instituições que passaram a olhar para a pesquisa acadêmica como impulsionadora do ensino. Outro exemplo da relação de cooperação entre UPF e Itepa foi a criação e oferta conjunta de um curso de *Pós-Graduação em Metodologia de Ensino Religioso*, como uma experiência inédita no país, para a formação de professores em tal área, com início das atividades na década de 1990. Por muitos anos, Elli coordenou um grupo de estudos de professores de Ensino Religioso³⁷, que lecionavam para diferentes faixas etárias, em escolas públicas e confessionais de Passo Fundo. Juntos, dedicaram-se, entre outras pautas, a pensar a formação do acadêmico de Pedagogia para a docência deste componente curricular, em sintonia com a legislação que assegurava o respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil.

“No doutorado, já com a experiência do mestrado e vários anos de atividade na Universidade, com projetos de formação de educadores na Faculdade de Educação, na Secretaria Municipal de Ensino e no Itepa, Elli desenvolveu o tema da práxis e do senso comum” (Hilgert, 2022, p. 167-168), destacando a importância do processo investigativo estar amarrado com a realidade, de modo a gerar intervenções e mudanças. A ação acadêmica está a serviço, portanto, da justiça social – por isso, a necessidade da análise da realidade para se ter, como ponto de partida, a compreensão da visão de mundo das pessoas envolvidas no processo de pesquisa.

Elli realizou o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base na Resolução 56/98 da referida Instituição, que possibilitou a obtenção do título “diretamente por defesa de tese”. Este modo não usual pelo qual desenvolveu a investigação doutoral gerou, naturalmente, conflitos e rupturas de ordem metodológica na própria academia; de fato, as vivências de ensino e de aprendizagem que percorreu, em sua experiência de vida voltada à Educação, não se encaixavam exatamente ao modelo convencional do catedrático. Contudo, apesar das dificuldades, e atendidas as normas regimentais, a tese intitulada *O senso comum pedagógico: práxis e resistência* foi publicamente

³⁷ A dedicação de Elli Benincá à construção de Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e à preparação de professores neste campo do conhecimento está registrada no artigo *Pe. Elli e sua atuação no Ensino Religioso*, escrito por Elenice Revers, Alcemira Fávero e Valdecir João Bianchi, publicado pela UPF Editora em 2022.

apresentada em 9 de outubro de 2002³⁸. Após a conclusão do doutorado, Benincá ainda pôde se dedicar mais alguns anos à pós-graduação em Educação da UPF.

Ao retomar os principais fatos que marcaram o percurso acadêmico de Benincá, em sua preparação para a docência e para a pesquisa, é importante, ainda, refletir sobre os referenciais teóricos de sua formação. O que leu? Que autores procurava como leitor e estudioso no campo da Filosofia e da Educação? Mühl e Mainardi (2022, p. 185) assim sistematizam as possíveis fontes de inspiração de seu pensamento:

As fontes que inspiram Benincá são inúmeras, como as concepções do diálogo socrático e platônico, o logos heraclítico, a entelêquia aristotélica, passando por noções do diálogo agostiniano e do exercício argumentativo escolástico, chegando ao pensamento moderno, especialmente à dialética de Hegel e de Marx, e, por fim, à fenomenologia, ao existencialismo e à hermenêutica contemporâneos. No campo específico da educação, não se pode deixar de considerar a forte influência da educação escolástica no aspecto do rigor intelectual e do desenvolvimento da argumentação, da visão antropológica proveniente da neoescolástica de Jacques Maritain (1882-1973) e Étienne Gilson (1884-1978), a nova concepção de “absoluto” como fonte de toda a possibilidade do conhecimento de Joseph Maréchal (1888-1944) e o personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950), que destaca a potencialidade e a imprevisibilidade da condição humana. Juntam-se a essas fontes a sensibilidade da educação inspirada em Francisco de Assis (1182-1226), a análise da educação a partir da concretude e da formação pelos coletivos de Anton Makarenko (1888-1939), e de diversos autores que analisam a educação, tendo como referência a visão histórico-dialética de educação inspirada em Hegel, Marx e Gramsci.

Com base em suas vivências junto à Benincá e no acompanhamento que fez a sua biblioteca, Giolo (2022, p. 105) complementa:

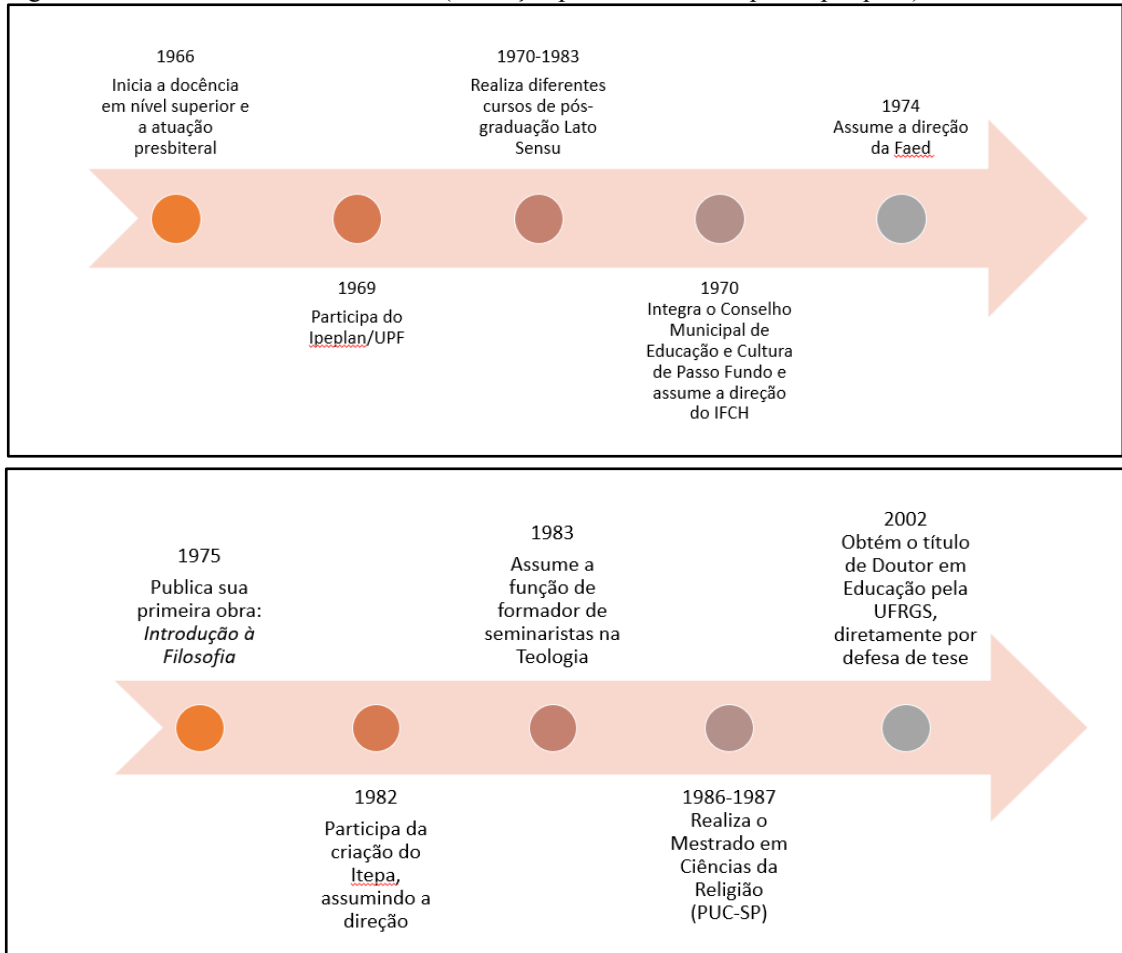
Considerando o que vi na biblioteca e o que ouvi dele, em termos de referências bibliográficas, ousou elencar, do seu acervo, os doze livros prediletos (sem hierarquia entre eles), que, por dedução, foram luzeiros no seu percurso intelectual. São eles: *Os gregos*, de H. D. F. Kitto; *Paidéia: a formação do homem grego*, de Werner Jaeger; *As confissões*, de Santo Agostinho; *Emílio, ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau; *Os irmãos Karamazov*, de Fiódor Dostoiévski; *O fenômeno humano*, de Pierre Teilhard de Chardin; *Fenomenologia da percepção*, de Maurice Merleau-Ponty; *Ciência e existência*, de Álvaro Vieira Pinto; *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire; *Poema pedagógico*, de Anton Semiónovitch Makarenko; *Pensamento pedagógico*, de Vassili Sukhomlinski; e *Concepção dialética da história*, de Antonio Gramsci.

Agregam-se a tal repertório as trocas que sempre estabeleceu com outros professores, teólogos, agentes de pastoral e estudantes, com os quais construiu saberes, no âmbito pastoral, social e acadêmico. Prudente e crítico em relação às próprias leituras, contribuiu com a reflexão

³⁸ No artigo *Do insistir na lembrança: apontamentos a partir da defesa de tese de Elli Benincá*, Flickinger (2022) tece uma reflexão interessante acerca da dificuldade da academia em, por vezes, compreender a produção intelectual que nasce da prática. Tendo sido examinador da banca da tese de Benincá, recorda a experiência feita e reflete sobre os desafios para que o diálogo vivo se instaure no processo pedagógico, incluindo o de uma “defesa de tese”.

sobre os oprimidos e processos de emancipação, reconhecendo, neste sentido, o papel político e o potencial da educação em uma sociedade opressora (Mühl; Mainardi, 2022).

Figura 3 - Linha da vida de Elli Benincá (formação para a docência e para a pesquisa)



Fonte: Autora (2024).

Ao finalizar esta reconstrução histórica, cabe referenciar o estudo de Hilgert³⁹ (2022, p. 173-174, grifo nosso), pelo qual sistematiza três “tempos de vida” no processo formativo de Elli:

[...] no primeiro, o enunciador [Elli] se reconheceu inserido num contexto sociocultural em que estruturas de opressão foram assimiladas de maneira silenciosa e sutil, tendo sido um **tempo de aceitação e conformidade**; no segundo, graças principalmente ao acesso à ciência e a novas orientações ideológicas na concepção do homem e de suas relações sociais, ele se viu envolvido com um **tempo de ruptura e tensão**; e, por último, no terceiro tempo, firmado nos alicerces construídos nos embates anteriores, ele assumiu seu compromisso de intervir na realidade [**tempo de ação e transformação**].

³⁹ O autor toma como base a enunciação de Elli Benincá em entrevista concedida à *Revista Espaço Pedagógico* em 2012, com o acréscimo de novas questões àquela publicada em 1998.

A transição observada sinaliza como os processos de opressão e de dominação não se dão apenas pelo poder econômico, mas também pela dimensão cultural, como se percebe nos primeiros anos de socialização e formação do jovem Elli. Denota, ainda, a capacidade de autocrítica que desenvolveu ao longo da vida, escolhendo a *educação* como forma de fazer sua própria revolução interna. Possivelmente, sua experiência pessoal de passagem de uma situação de conformidade para a de ação e transformação lhe deu o exato entendimento da formação como elemento macro de intervenção na consciência e de ressignificação do senso comum. Isso permitiu-lhe compreender e assumir uma noção de educação como crítica social mediada e conduzida pelo diálogo.

Como se demonstrará no quarto capítulo, tais temas investigativos são centrais no legado intelectual de Elli. Para Hilgert (2022, p. 161), “[...] a instituição escolar, a educação e a formação humana [são] as grandes causas de sua vida, de sua revolução”. Considera-o, portanto, um “revolucionário humanista”. Sua organização e força do discurso demonstram que está “[...] convicta e ativamente engajado na busca da liberdade e igualdade dos direitos das pessoas e, por implicação, empenhado em desmontar estruturas de opressão em diferentes dimensões de suas vidas” (2022, p. 157). Nesse sentido, busca-se confirmar, na próxima seção, como o *estar em grupo* se transformou na sua grande estratégia de autoformação e, igualmente, no meio de alavancar o processo de emancipação de si mesmo e de outros sujeitos.

2.4 A experiência de grupo como fator constitutivo do humano

Até o momento, investigou-se aspectos da biografia de Elli Benincá como pano de fundo com o intuito de se compreender de que modo sua formação humana e intelectual foi impactada pelo exercício do *estar em grupo*. Ao findar os três primeiros subtítulos deste capítulo, esta reconstrução parcial de sua trajetória possibilita constatar que a experiência de grupo foi estruturante na formação pessoal e profissional de Benincá, constituindo sua subjetividade e, consequentemente, sua postura de ser e de agir.

Assim, a análise das entrevistas coletadas e dos textos selecionados permite reconhecer cinco aspectos que sinalizam as origens da opção metodológica, mas também política e existencial, de Benincá pelo trabalho de grupo. Cabe, antes, esclarecer que “A visão do princípio metodológico de Elli Benincá segue o sentido etimológico da palavra metodologia”⁴⁰,

⁴⁰ “O termo metodologia tem origem em três palavras gregas: *meta*, que, em seu sentido genitivo significa “em meio de; com; em companhia de; de acordo com”; *odós*, que significa “via, caminho, marcha, viagem, caminhada” e *logos*, que pode significar tanto *palavra*, como *opinião*, *conversação*, *revelação divina* e *decisão*.” (Zanandréa; Balbinot, 2008, p. 46).

ou seja, “[...] não se resume a um instrumento que usamos para agir. Ela não está fora e além de nós, mas compõe o espírito de nossa ação. É, por assim dizer, nosso modo de ser, nossa espiritualidade” (Zanandréa; Balbinot, 2008, p. 46). Eis os quatro aspectos sistematizados:

1. primeiro, cabe afirmar que *Elli viveu diferentes experiências de grupo e em grupo ao longo de toda sua vida*. Na infância, foi o núcleo familiar e a comunidade rural de sua cidade natal que o introduziram à vivência do coletivo. Depois, na juventude, no seminário, ganhou destaque em sua biografia a participação nos grupos de estudos e de jovens trabalhadores. Na vida adulta, já sacerdote, viveu em comunidades presbiterais e paroquiais, envolto por grupos pastorais e por comunidades de formação de seminaristas; como professor, exerceu sua docência em uma universidade comunitária e no Itepa – instituições marcadas pela colegialidade –, participando do cotidiano dos docentes e discentes com intensidade e escolhendo o caminho da pesquisa como uma das principais manifestações de sua atuação acadêmica. De igual modo, nunca se afastou do núcleo familiar, participando ativamente dos momentos importantes da vida dos pais, irmãos/ãs, cunhados/as e sobrinhos/as.

Embora tenha vivido em um momento histórico complexo e conflitivo, que também restringia a coletividade, Elli optou por acompanhar ideias e movimentos que mobilizavam a proposta do grupo e por insistir em posturas indutivas de formação e de ação, que favoreciam e incentivam a participação em espaços coletivos. A JOC, especificamente, parece ter sido um *locus* de práxis instituinte, transformadora, pelo qual passou. “Elli sempre dizia que a JOC lhe deu uma mística e um método”, afirmou Tonello (2022, p. 374). Foi, certamente, um dos pilares de sua formação, determinante para a forma como decidiu conduzir, no médio e longo prazo, suas atividades, tanto docentes, como administrativas e pastorais. Hilgert (2022, p. 158) também menciona que os princípios da Ação Católica “[...] sempre constituíram o motor de sua ‘práxis’ na Universidade”. Identifica-se aí um fio condutor importante que permite contextualizar a dimensão pedagógico-formativa da *Práxis Benincaniana de grupo*, assentada na realidade, na colaboração e na participação;

2. em segundo lugar, destaca-se que *Elli usufruiu do tempo formativo de convívio junto a outras pessoas*, que caracterizava os processos de grupo com os quais se envolveu. A dimensão da temporalidade marca o movimento próximo e intenso junto à família, colegas e amigos, cujas relações se estabeleciam em outro ritmo, se comparado aos

dias atuais. Viveu o tempo do encontro presencial e desapressado entre as pessoas, do cultivo dos vínculos pela presença cotidiana na comunidade; o tempo do ócio estudioso e criativo junto aos colegas no seminário; o tempo do aprendizado a partir da observação das periferias urbanas; o tempo silencioso do cuidado com a própria interioridade. Com a JOC, aprendeu que a ação requer, antes de tudo, a compreensão do contexto (método *Ver-Julgar-Agir*), também exercitando, nesta dinâmica, o tempo da escuta e da pergunta para o diagnóstico da realidade. Tais experiências lhe deram a formação basilar que demonstrou ter na vida adulta, preparando o terreno para sua futura atuação e para melhor compreender as relações humanas e pedagógicas, com tato e sensibilidade;

3. como terceiro aspecto, observa-se que *Elli sempre motivou e assumiu a coordenação de grupos, seja no âmbito familiar, pastoral ou docente*. Essa liderança foi continuamente exercida – desde o período do seminário, como Bedel, passando pela assessoria dos grupos de jovens da JOC, pelo papel de formador de grupos de seminaristas por longos anos, atravessando os cargos de gestão na UPF e no Itepa, bem como sendo docente e líder de grupos de pesquisa e de formação de professores. O fato é que, na metodologia da práxis, manteve-se em constante formação, ampliando sua capacidade de escuta, de diálogo e de mediação de conflitos. Como sempre defendeu, sua pedagogia também se qualificou pelo exercício resiliente de se colocar cotidianamente em grupo e de se autoformar no aprendizado democrático, ancorado na participação do outro.

Dentre a gama de diferentes fazeres para os quais Benincá se dedicou, cabe ressaltar aos cargos e funções administrativas que assumiu nas instituições em que atuou. Embora todas as dificuldades inerentes a tais papéis, esforçava-se para não sucumbir ao burocrático-administrativo. Procurava fazer de tais oportunidades um caminho para se avançar em questões pedagógicas e políticas, especialmente a partir dos processos de avaliação e planejamento participativo. “Enquanto diretor, ele foi um alquimista que conseguia distribuir tarefas, descentralizar, sem perder o controle em relação àquilo que deveria ser feito e na direção do que acreditava que se poderia chegar”, testemunhou Bianchetti (1998, p. 226). Pela implementação de sua práxis de grupo também em atividades de gestão, abria espaço-tempo para o exercício dialógico, mobilizando e engajando pessoas a partir dos planos de trabalho coletivamente definidos. Percebia, portanto, o quanto a gestão pode ser um instrumento de aplicação de novas ideias e/ou de provocação de transformações e

como as instituições podem estar a serviço das necessidades das pessoas que as constituem, no tempo em que vivem;

4. um quarto ponto percebido é que *Elli se preocupou em gerar as condições para que os grupos sob sua liderança se mantivessem ativos e articulados*. A preocupação com o grupo se encontra no cuidado: a) com a constituição de infraestrutura para a formação intelectual (como em seu investimento regular na criação da biblioteca, em um período onde o acesso aos livros e ao conhecimento sistematizado era mais restrito); b) com a formalização de convênios e parcerias que pudessem institucionalizar a ação da pesquisa (como os estabelecidos entre a UPF e o Itepa); c) com a priorização do tempo semanal para encontros sistemáticos com os grupos, para trabalhar e também para confraternizar; d) com a exigência da participação comprometida do integrante do grupo; e) com o incentivo ao estudo acadêmico e científico, mas, também, à leitura literária e de fruição; f) com a valorização da produção intelectual do grupo, registrando-o na coautoria de muitas de suas publicações; g) com o cultivo da amizade junto aos colegas de grupo; h) com o apoio financeiro às atividades e outras iniciativas de estudo. Tais exemplos demonstram a consciência do *projeto de formação humana amplo* que o motivava – e pelo qual também se constituiu;
5. por último, o quinto enfoque está associado à *espiritualidade que cultivou internamente, que o circundou e o protegeu em sua atuação como presbítero-educador-pesquisador*. Havia um *sentido* para o estar em grupo, uma razão de assim ser e proceder, que motivava e sustentava sua opção por viver e aprender *com* os outros. Embasa esta constatação a espiritualidade da partilha e da compaixão cultivada por Benincá a partir da figura de Jesus Cristo – fez clara referência a sua prática pedagógica, cuja postura de grupo também se evidenciou na formação dos apóstolos, na reflexão sobre a ação, conforme se observa neste trecho da entrevista que Elli concedeu aos colegas do Itepa em 2006, quando afirmou:

O grupo [dos discípulos] não era trabalhado para obedecer e acatar decisões. Acima de tudo, o grupo visava à formação de condutores do processo libertador de Jesus. O ensino (teoria) e a prática se conjugavam na metodologia do grupo. Por isso, orientar uma pedagogia de grupo requer paciência, pois as pessoas se constroem na liderança. Isso requer tempo (Favreto; Balbinot, 2006, p. 32-33).

Essa visão foi condição fundamental, que o levou a ter critérios para bem conduzir o processo de formação humana que defendeu, como também percebeu o Sujeito D:

“Nós, seres humanos, que temos uma missão, temos que tomar uma posição, né? O Elli tinha claro a sua posição. Ele sabia o que ele queria, por que queria isso, fazia isso, em que se fundamentava. Ele tinha fundamentação intelectual. [...] Mas ele também tinha uma visão espiritual”.

Ao refletir sobre as duas faces da práxis às quais dedicou sua vida (a sua opção-vocação como sacerdote e a sua dedicação à educação em suas frentes de trabalho na universidade, nas assessorias às Secretarias de Educação, aos movimentos sociais e na sua atuação no Conselho Municipal de Educação), Bianchetti (1998) ressalta como Benincá soube reunir tais dimensões, não diferenciando-as. Ao usar a palavra 'minis-magistério', exemplificou como tais aspectos se encontravam e se retroalimentavam no ser e fazer de Benincá, a partir de sua crença no homem-sujeito, que está na base de ambas:

Tanto uma quanto a outra dessas missões-funções estão envoltas na perspectiva de redenção. A falta de fé e a ignorância conspiram contra a possibilidade e o direito de todos os homens e mulheres terem uma vida digna, onde, no mínimo, as necessidades básicas sejam plenamente supridas. E não como simples doação, mas sim como uma real conquista. Porém, entre o lá-depois teológico e o aqui-agora pedagógico histórico-social, datado e situado, Elli sempre soube optar por este, uma vez que, penso, parece-lhe estar claro que o céu ou o inferno, muito antes de se consubstanciarem no interior de uma perspectiva escatológica ou de final dos tempos, se constituem no espaço-tempo do aqui-agora (Bianchetti, 1998, p. 224).

Em suma, em sintonia com as referências cristãs, com a alma franciscana e com o exemplo de liderança herdado da mãe, Benincá também soube, na área da educação, cultivar uma espiritualidade da generosidade que lhe permitiu estar próximo às pessoas. Valorizou a participação e os projetos coletivamente construídos, exercitando, eticamente, o que chamou de *poder-serviço*. Com tal expressão, designou o exercício de poder que se desenvolve com o intuito de servir à instituição que lhe concedeu o poder e, sobretudo, de possibilitar relações democrático-participativas entre os sujeitos que constituem a própria instituição (Benincá, 2010g). Assim, fortalecido pela relação simples que sempre estabeleceu com a natureza, com a família e com os colegas com os quais convivia nos diferentes espaços sociais, soube *ver, julgar, agir*; mas também soube *esperar, nutrir, dialogar, avaliar e celebrar* o trabalho desenvolvido nos grupos.

A partir das considerações tecidas até aqui, que evidenciaram as diferentes experiências de grupo na trajetória de Elli Benincá - tanto no âmbito da Igreja quanto no acadêmico - e o impacto dessas em sua própria formação, busca-se, no próximo capítulo, iluminar teoricamente

a reflexão iniciada com o apoio de autores clássicos. Com Gadamer (2009; 2012c), o objetivo é compreender os aspectos hermenêuticos estruturantes do diálogo; com Freire (2020; 2023), investiga-se a relação pedagógica que se estabelece na companhia dos outros, em grupo, tendo como norte a experiência dos *círculos de cultura*. Com Grondin (2011; 2024) e Flickinger (2010; 2023; 2025), olha-se para a práxis dialógica como postura hermenêutico-formativa. Vislumbra-se o *grupo*, portanto, como instância da sociabilidade formativa por excelência, onde o acontecimento do diálogo humano pode ter lugar e valor.

3 FORMAÇÃO DIALÓGICA DE GRUPO

No início da década de 1980, intensas transformações marcaram o país. No cenário político, econômico e social, a população brasileira enfrentava dificuldades, endividamento, inflação e instabilidades. O trabalhador e a classe média assalariada sentiram o descontrole de preços, a recessão. Vivia-se o início de um período de transição do regime militar para a redemocratização. Este caminho foi marcado pela politização da sociedade, perceptível em diferentes frentes: desde as reformas partidárias, passando por mobilizações sindicais, grandes greves, ocupações de terras, alcançando a organização de associações nas periferias, os movimentos estudantis, entre outras iniciativas. A campanha com o lema *Diretas Já!* começou em 1983 e mobilizou intelectuais, artistas, religiosos e políticos, com o intuito de promover a participação da sociedade civil na escolha de seus governantes. A Constituição ainda levaria alguns anos para ser elaborada e promulgada (Schwarcz; Starling, 2015).

No âmbito da Igreja Católica, os reflexos da Conferência de Puebla, realizada em 1979, aprofundaram o entendimento de seu papel na América Latina, reforçando a imagem de Igreja como povo de Deus, conforme o Concílio Vaticano II. A Teologia da Libertação animava o envolvimento da Igreja com movimentos sociais, com as Comunidades Eclesiais de Base, com os empobrecidos. Schwarcz e Starling (2015, p. 473) destacam o papel das CEBs, surgidas ainda na década de 1970, como fundamentais na formação de lideranças comunitárias: “Eram compostas por pequenos grupos de fieis formados por um agente pastoral que realizava leituras coletivas do Evangelho para despertar a consciência crítica daquela comunidade, estimulava a participação de seus membros e buscava construir uma ação efetiva pela mudança”. Essas comunidades estavam na base dos movimentos sociais que surgiram na cena pública do país naquele período. O diálogo e a participação, em favor do protagonismo dos sujeitos, eram temas em pauta, em diferentes espaços sociais.

Naquele começo de década, na Diocese de Passo Fundo, Elli Benincá participava, junto a outros colegas sacerdotes, dos movimentos que conduziram à criação do Itepa, em 1982. Os princípios teológicos e as orientações pastorais do novo Instituto⁴¹ buscavam o alinhamento com as características da Igreja e da região: “[...] o Itepa optou pelo modelo de teologia que prioriza a práxis, isto não significa que desconsidera a ‘contribuição das diferentes linhas de

⁴¹ No primeiro Estatuto (1992), intitulado *Constituições do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo – RS*, estão descritas suas finalidades: “Preparar os futuros sacerdotes da região para o ministério sacerdotal. Propiciar a religiosos e leigos oportunidade de realizar estudos teológicos e exercitar-se na pastoral. Capacitar agentes de pastoral. Ser centro de pesquisa e reflexão teológica”. A instalação oficial do Itepa se deu em 07 de março de 1983, com o início das atividades.

pensamento teológico existentes hoje e através da história’, mas que procura refletir a teologia e todo o processo formativo deste contexto sócio-político-cultural-religioso bem determinado” (Benincá; Rodighero, 2006).

Ao mesmo tempo, Benincá também era Diretor da então Faculdade de Educação da UPF e docente titular das disciplinas de Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação. Também estava envolvido com a Associação de Educação Católica (AEC), cujas atividades ajudaram a fortalecer a rede de escolas católicas e a enfrentar os desafios educacionais da época, pelo investimento na formação de professores e administradores das instituições e pela produção e distribuição de publicações e recursos educacionais⁴².

Em meio a tais responsabilidades, desafiou-se a pensar e a escrever sobre a prática pedagógica, tomando, como ponto de partida, a ação docente, de modo a ressaltar a responsabilidade do professor para uma educação transformadora. Em 1982, escreveu *A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica*, um de seus textos mais conhecidos. Foi publicado pela Universidade de Passo Fundo, no formato de uma pequena brochura, em *Cadernos UPF (Ano I – nº 4)*. Elaborado com referência expressa a Paulo Freire, o texto endossa a prática pedagógica em sala de aula como ação dialógica.

Figura 4 - Brochura publicada em 1982



Fonte: Cadernos UPF (Ano I – nº 4).

Nos parágrafos de apresentação da brochura original, há a informação acerca do contexto de produção daquele ensaio, que nasceu dos debates estabelecidos por um grupo de

⁴² Elli Benincá foi colaborador das publicações da AEC e, mais tarde, na década de 1990, participou do corpo de consultores da Revista de Educação - AEC do Brasil.

professores reunidos em uma pós-graduação não formal em Filosofia da Educação. Ficou registrado: “As sugestões metodológicas aqui oferecidas são conclusões de um longo trabalho de observação e avaliação da própria prática pedagógica de sala de aula, experiência essa intensificada ao longo do desenvolvimento do referido curso de Especialização” (Benincá, 1982). Tal experiência, já mencionada no capítulo anterior, evidencia a necessidade sentida por aqueles docentes universitários⁴³, no início da década de 1980, em buscar novas perspectivas teóricas e metodológicas de trabalho para o processo educativo. As questões fundantes que guiavam o estudo – como: “O que fazer, para que fazer e como fazer a educação hoje, para construir um homem novo e uma nova sociedade, mais humana e solidária?”; “Como a escola pode contribuir para transformar a sociedade?”; “Em que fundamento minha ação de educador?” –, os levaram a apostar em aspectos metodológicos baseados na compreensão da realidade, na dialogicidade, na reflexão pessoal e na participação como essenciais a uma educação que visa à transformação.

Naquele texto⁴⁴, Benincá defendeu o diálogo como princípio, a inspirar o docente em toda a atividade de ensino:

A aula é o momento de diálogo, no qual o aluno se obriga a se pronunciar e a vencer seus temores, até mesmo a discordar dos pontos de vista do professor. Em suma, a aula é um tempo despendido na correlação dos fatos dando-lhes ordem e forma lógica, isto é, tomando deles consciência, fazendo deles experiência, atribuindo-lhes significado (Benincá, 2010c, p. 114).

Em sua abordagem, o diálogo pressupõe a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra, de modo a conhecer o outro e a deixar-se conhecer. Não se trata de um “palavrório”, nem de mera narração do pronunciamento de outro. “É, acima de tudo, revelação do ser, por meio de palavras carregadas de significado consciencial” (Benincá, 2010c, p. 111), capaz de revelar a intimidade do sujeito falante. A palavra⁴⁵, pois, põe à luz os sentidos que estão na interioridade: embora pareçam consolidados, podem ser, pelo diálogo, ressignificados.

⁴³ O grupo se reuniu sistematicamente de dezembro de 1979 a junho de 1983, conforme informações registradas no Relatório Final, publicado em outubro de 1983, em *Cadernos UPF* (Ano III, nº 9). No mesmo material, há a síntese do diagnóstico de época, das inquietações e das motivações que tinham para os encontros realizados.

⁴⁴ O artigo da brochura original teve, posteriormente, duas outras publicações pela UPF Editora: em 2000, em *Cadernos de Graduação da UPF*; em 2010, integrando a obra *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Essa última é usada para referenciar as citações diretas e indiretas do texto, em toda a tese.

⁴⁵ Esta relação entre palavra, linguagem e diálogo está na base ontológica da condição humana e, como se verá na sequência deste capítulo, é nuclear na perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2009). É a linguagem como diálogo que possibilita a percepção e compreensão da realidade e a (re)construção de sentidos pelo pensamento reflexivo. A formação dialógica tem, na palavra, a sua origem e propulsão.

Contudo, para que a postura pedagógica do diálogo em sala de aula tenha êxito, Benincá sistematizou requisitos que se exigem de alunos, professores e da própria escola. No que tange ao docente, elencou os seguintes aspectos: conhecimento dos temas em debate; consciência de suas limitações científico-pedagógicas; liderança democrática; adequada metodologia de trabalho; disponibilidade e desejo de crescimento. Ao final do texto, ainda sublinhou: “Para desenvolver uma prática pedagógica, o professor deve possuir noções básicas de antropologia. É preciso que saiba quem é o homem, a fim de que possa definir um posicionamento pedagógico que inspire uma prática pedagógica coerente com os princípios de homem e sociedade a serem construídos” (Benincá, 2010c, p. 119). Esclarece que, mesmo sem consciência de tais questões, o professor sempre educa a partir de uma visão de sociedade e de uma visão de ser humano – tinha, porém, clareza de que tal visão, além de ser histórica, também era resultado do relacionamento social mediado pela intersubjetividade do diálogo.

Certamente, a educação é uma atividade essencialmente humana e, portanto, a noção de homem e de sociedade está em sua base. Somente mediante a sociedade é que o sujeito se constitui, o que implica compreendê-lo pelo contexto, pela cultura, pelos acontecimentos históricos, pelas condições e oportunidades de vida. A educação requer vínculos, trocas entre professor e aluno, entre os próprios alunos, deles com o contexto. Lá em 1982, Benincá convidava os docentes para que instaurassem e viabilizassem, em sala de aula, um “laboratório de experimentação pedagógica” (Benincá, 2010c, p. 123), marcado pelo debate, pelas trocas e discussões; portanto, pela presença do diálogo vivo.

Ao questionar a sala de aula tradicional – a da narração monológica –, apresentou a alternativa de vislumbrá-la como um espaço de formação dialógica. Fica-se a pensar sobre o impacto daquele texto na época em que foi publicado: como foi recebido no interior da UPF pelos colegas professores e gestores, pelos próprios acadêmicos? O que representou em termos de mudança de concepção em torno do ensinar e do aprender? Que paradigmas desafiava em relação à postura docente?

Mais de 40 anos depois, embora em um momento histórico e conjuntural bastante distante daquele, parece que as questões acerca da dimensão formativa do diálogo e da participação na sala de aula – e na sociedade como um todo – voltam a ser pertinentes, complexificadas pelas mudanças culturais, tecnológicas, econômico-sociais e ambientais que marcam a contemporaneidade. As relações humanas se dão em novos espaços e modos que, ao tempo em que amplificam seu alcance, também criam desafios pedagógicos inéditos para o diálogo profundo e reflexivo nos espaços educativos.

Autores como Nussbaum (2015); Charlot (2020); Francisco (2020); Laval e Vergne (2023), ao tecer o diagnóstico da época na qual estamos inseridos, indicam o neoliberalismo como a racionalidade dominante, conduzida pelos interesses econômicos, que impacta profundamente a vida dos sujeitos. Ao acentuar a concorrência, o individualismo, o consumismo, a cultura do descarte e da lucratividade, as desigualdades – de todas as ordens –, se evidenciam e se aprofundam.

Dentre os problemas sociais especialmente agravados pelo individualismo está a diminuição da colaboração entre as pessoas, acentuando o sentimento de indiferença e de desobrigação com o outro. “Encontramo-nos mais sozinhos do que nunca neste mundo massificado, que privilegia os interesses individuais e fragiliza a dimensão comunitária da existência” (Francisco, 2020, p. 16). Como consequência, no cotidiano real e também nos ambientes digitais, são frequentes os exemplos de agressividade social, de autoproteção egoísta, de violência aos imigrantes, de trabalho análogo à escravidão, de intolerância religiosa, da dificuldade de, na diversidade, viver em conjunto. O sentimento de pertença à mesma humanidade, como pilar que sustenta a atitude de abertura ao outro, enfrenta, como já aconteceu em momentos históricos distintos, o desafio de se colocar, mais uma vez, como princípio e prioridade.

No âmbito da educação, o neoliberalismo também invade a dinâmica dos processos formativos. O modelo empresarial, a visão de cliente e de mercadoria, os ranqueamentos nacionais e internacionais, a valorização de resultados medidos pela métrica quantitativa, a uniformização de materiais didáticos, a burocratização de procedimentos, o controle do tempo produtivo, as preocupações excessivas com as demandas do mercado de trabalho, entre outros, vêm fragilizando a compreensão basilar de educação como formação humana e cidadã. “A educação é cada vez mais considerada como um bem amplamente privado pertinente a um discurso econômico padronizado; o aluno e o estudante são vistos como consumidores; o objetivo da eficácia econômica prevalece sobre o da emancipação humana” (Laval; Vergne, 2023, p. 14). Ao aproximá-la das mesmas referências usadas para uma *empresa*, cabe pensar: que efeitos a racionalidade neoliberal produz na escola, na universidade, na formação dos professores e, por consequência, dos estudantes?

Dalbosco, Cenci e Doro (2023, p. 5) refletem sobre esta questão e ratificam, pelo diagnóstico crítico de época sistematizado no artigo *Universidade e Formação no contexto neoliberal*, o efeito destrutivo do neoliberalismo no âmbito educacional: “A lógica neoliberal força, por assim dizer, o despontar de uma nova humanidade, reduzida a um grupo de indivíduos simbolicamente empobrecidos em sua subjetividade, movidos por interesses racionais, em

concorrência selvagem uns com os outros”. Ao se reduzir a ideia ampliada de formação humana nos espaços de educação formal, deixa-se também à margem – em um momento privilegiado de estudo na vida das pessoas – oportunidades de ampliar a bagagem cultural, de aguçar o espírito curioso e investigativo, de promover a interlocução interdisciplinar, de refinar a capacidade de compreender a realidade.

Ainda, a instrumentalização da educação dificulta, por óbvio, a construção de vínculos interpessoais fundamentais (dentre eles, a empatia e a solidariedade), e, também, o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo, inclusivo – requisito para se iniciar e gerar processos e transformações sociais e políticos, passíveis de combater as variadas mazelas causadas pela indiferença. Nussbaum alerta (2015, p. 8):

Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica. [...] Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo.

Para a tomada de consciência acerca da complexidade das relações interpessoais e para a compreensão empática das diferentes experiências humanas, na busca por soluções e alternativas que superem o individualismo, Charlot (2020, p. 297) sugere apostar no princípio da *solidariedade*: “Essa lógica da concorrência pode perdurar, por tempo indefinido, cada vez mais brutal, desigual e ecologicamente catastrófica. Mas outra lógica é possível, que também acompanha a evolução: uma lógica da solidariedade”. Nesta direção, “[...] que remete um pertencimento comum de todos os membros do grupo a um mesmo totem, a uma mesma origem, a uma mesma natureza, a uma mesma essência, em resumo, a um fundamento antropológico”, a atenção ao sujeito e a sua subjetividade, o ócio criativo, o tempo dedicado às trocas coletivas, reflexivas e sistemáticas junto aos colegas e professores revelam-se práticas educativas cada vez mais importantes. Charlot (2020, p. 296-297) esclarece:

Redefinir nossas relações com o mundo e, conseqüentemente, nossa relação com os outros e com nós mesmos, é um desafio econômico, social, cultural amplo, que seria bem ingênuo acreditar que se pode resolver o problema apenas pela educação. Mas a educação possui um papel muito importante na redefinição dessas relações, porque é por ela que entramos no mundo humano de nosso lugar e de nossa época.

Assim, parâmetros antropológicos – saber que ser humano se quer formar e que sociedade se quer construir – são indispensáveis para se pensar a educação a partir de critérios mais formativos, mais relacionados ao processo de emancipação do ser humano, com respeito

às diferenças históricas, culturais, sociais que constituem os sujeitos. Se o homem se constitui a partir das relações que estabelece, seu processo formativo se alimenta das mediações e interlocuções experienciadas. Desse modo, fica evidente como a relação com o saber, no mundo humano, atravessa a linguagem, a cultura e a história da humanidade, sendo elaborada no coletivo pelas conexões estabelecidas com o outro e consigo mesmo.

Se o conhecimento se revela, portanto, como uma construção histórica, articulado com as demandas sociais, culturais e econômicas de cada época, mas profundamente aberto ao novo, verifica-se o quanto a educação e, por implicação, a docência, têm a contribuir para a construção deste mundo humano comum. Requer do professor, porém, a capacidade de criar vínculos com seus estudantes pela linguagem, mobilizando e ressignificando sentidos, estabelecendo novas conexões, para melhor vislumbrar o presente e também prospectar os rumos futuros de nossa existência.

Por certo, ao cumprir a missão basilar da educação como processo de humanização, de socialização e subjetivação (Charlot, 2020), a escola e a universidade, como espaços privilegiados do encontro humano, podem dar eco ao sentido ético da cooperação e da coletividade, tão necessário ao futuro do planeta e da vida humana. Porém, “Opor-se a uma lógica da concorrência é também retomar o controle do tempo pedagógico e do tempo de viver” (2020, p. 299). Por óbvio, Charlot se refere ao tempo do ensinar e do aprender, aquele necessário ao amadurecimento interno característico da *educação formadora*⁴⁶: o tempo de conversar, de refletir, de produzir, de compartilhar. Assim como percebido na década de 1980, na preocupação do professor Benincá e de seus colegas, parece ser indispensável, novamente, insistir para que as ações docentes e discentes possam estar calcadas no tempo paciente e corajoso do ouvir, do perguntar, do ponderar, do responder e do aprender com o outro.

“Pensar a educação como humanização solidária me parece ainda mais necessário em nossa época de globalização e de internet”, continua Charlot (2020, p. 300). A preocupação manifestada pelo autor se justifica pela observação do avanço da tecnologia e das mídias digitais e seu impacto na comunicação humana. As conversas face-a-face parecem menos frequentes, substituídas por interações nas redes sociais, mais curtas e fragmentadas. A aceleração do tempo e as exigências neoliberais de competição, lucratividade e eficiência (na vida pessoal e no mundo do trabalho) atropelam a paciência e a escuta, vitais ao diálogo. Além disso, a acirrada polarização política e ideológica vem minando o compartilhamento de opiniões e o diálogo

⁴⁶ Em convergência com Dalbosco, Maraschin e Deveschi (2023), como “educação formadora”, compreende-se a ideia de educação ampla, capaz de considerar o ser humano em todas as suas dimensões e capacidades, em oposição ao risco crescente de desumanização que o espírito empreendedor e individualista traz aos processos educativos.

construtivo entre diferentes perspectivas, com reflexos sentidos desde o âmbito familiar, passando pelo círculo de amigos e profissional. Este cenário provoca o pensar sobre o que está a acontecer. Se tão natural ao homem, se constitutivo de sua natureza, por que as relações dialógicas parecem fragilizadas? As pessoas não estão mais dispostas a dialogar, ou estão apenas distraídas ou ocupadas demais? Que mudanças marcam o diálogo mediado pelas tecnologias, tão automático e natural às novas gerações? Como impactam a sala de aula e a ação docente? O que se ganha ou se perde na formação humana em decorrência de tais mudanças?

Tendo a problemática acima como motivação, e de forma a aprofundar a investigação acerca do tema do *diálogo* e do *grupo* – conceitos centrais na perspectiva desta pesquisa –, recorre-se, neste capítulo, ao auxílio dos autores clássicos. *Ouvir* os clássicos é, por óbvio, um trabalho exigente, mas que se traduz em um exercício profundo e formativo, pelas *descobertas* a se encontrar. A *postura hermenêutica*, de ler e reler com calma e com atenção o texto, prepara a pesquisadora para compreender o que também pode estar nas entrelinhas. A cada leitura que se faz podem surgir novos achados entre leitor e autor, pois, como afirma Ítalo Calvino (2021, p. 11), “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Escutar os clássicos, no seu sentido inesgotável, viabiliza o caminho, portanto, para se ouvir, além da própria interioridade, outras vozes – “as marcas das leituras que precederam a nossa [...] e os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (Calvino, 2021, p. 11).

Na primeira subseção deste capítulo, busca-se referência teórica na hermenêutica filosófica gadameriana. Justifica-se a escolha porque se identifica, em Gadamer, uma possibilidade de aprofundar o conceito de diálogo e seus requisitos, para, então, melhor compreender a insistência de Benincá na relação dialógica como condição para uma educação crítica e emancipatória. Deste modo, dois ensaios tardios, escritos por Hans-Georg Gadamer, são analisados. No primeiro, com o título *A incapacidade para o diálogo*, o autor explora o sentido hermenêutico do diálogo, discorrendo sobre o que obstaculiza a relação dialogal e sobre as condições necessárias para que, de fato, se efetive. No segundo ensaio, *Da Palavra ao Conceito*, Gadamer aborda questões pertinentes à linguagem, enfatizando o processo ativo da compreensão hermenêutica, que, por sua vez, se desenvolve por meio da experiência da vida prática e da interação com as pessoas e com o mundo.

Na segunda subseção, busca-se em Freire uma referência para o trabalho dialógico de grupo. Sabe-se que Benincá foi um dos primeiros leitores de Paulo Freire (Mühl; Mainardi, 2022) e que o citava em suas pesquisas e produções. Este nexos entre Freire e Benincá justifica a escolha da obra *Educação como prática de liberdade* para o estudo da experiência dos

círculos de cultura e do processo da práxis. Tem-se a expectativa de que Benincá também se interessou pela formação de grupo disseminada por Freire, onde o refletir e o agir se encontram, com a tomada de consciência dos envolvidos sobre a vida, o mundo e si mesmos, à medida em que começam a se perceber como sujeitos. Finaliza-se o capítulo com o amparo dos autores contemporâneos Jean Grondin e Hans-Georg Flickinger. Buscam-se referências para ratificar a questão do diálogo no espaço educacional como relação viva entre pessoas, imprescindível à formação humana e ao processo continuado de educar-se a si mesmo na interlocução com o outro.

No enfrentamento do tema em discussão, os caminhos sinalizados pelos autores selecionados são relevantes para a pesquisa no campo educacional do ponto de vista crítico e humanista. Mais do que apoiar conceitualmente a pesquisa, também inspiram, por seu carisma e coerência teórico-metodológica, a pensar a prática pedagógico-formativa para a construção de uma forma de vida mais cuidadosa nas relações humanas e com o ambiente.

3.1 Aspectos hermenêuticos estruturantes do diálogo

Neste estudo⁴⁷, pela entrega ao texto e ao estranhamento que ele causa, realiza-se a leitura interpretativa de dois ensaios de Gadamer⁴⁸, a partir da seguinte questão-guia: em que sentido a hermenêutica gadameriana permite pensar o diálogo como formação humana? Para tanto, reconstrói-se, brevemente, a problemática, o objetivo e a estrutura geral de cada texto, buscando localizar o sentido e o papel atribuído ao conceito de diálogo e suas implicações para o processo formativo.

O ensaio *A incapacidade para o diálogo* foi, originalmente, elaborado para uma conferência proferida em rádio, em 1972. Trata-se de um texto expressivo para a área da Educação, que integra a obra *Verdade e Método – Volume II*. Logo de início, o autor manifesta sua percepção acerca da “monologização crescente do comportamento humano” (2009, p. 243)

⁴⁷ Muitas das reflexões aqui sistematizadas são decorrentes da leitura e da discussão dos ensaios tardios de Gadamer nos encontros realizados junto aos professores e colegas do grupo de pesquisa *Formação humana e exercício de si*, vinculado ao PPGEdu/UPF – Linha Fundamentos da Educação. Tais momentos de estudo, especialmente desenvolvidos em 2023/2 e 2024, foram muito importantes para a aproximação da pesquisadora com o autor e, especialmente, para o estabelecimento de conexões entre a hermenêutica filosófica, a práxis dialógica e a formação humana.

⁴⁸ As contribuições de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), longo filósofo alemão do século XX, para a hermenêutica filosófica valorizam a compreensão e a interpretação de textos, da obra de arte, da poesia e da existência humana. Na interação mútua entre o texto e o leitor, destacou a importância do diálogo entre o intérprete e o objeto interpretado, considerando-se o contexto histórico e cultural que os envolvem. Sua obra clássica é *Verdade e Método (Wahrheit und Methode)*, em dois volumes. Cabe lembrar que Gadamer foi referenciado por Elli Benincá em sua tese doutoral.

e do empobrecimento da capacidade de escutar, de dialogar consigo mesmo e com o outro. Suscita a possibilidade de tal fenômeno estar ligado ao pensamento técnico-científico, a experiências de isolamento que acompanham o mundo moderno ou, ainda, à recusa à vontade de entendimento.

O diagnóstico que Gadamer faz, a partir de seu contexto, mostra a preocupação com o uso de uma nova tecnologia de comunicação naquela época – o telefone – e o quanto isso poderia significar em termos da perda do sentido do diálogo humano. Ao se referir à aproximação artificial criada nas conversas ao telefone, restrita ao elemento acústico, sente falta da sintonia e da vivacidade que a relação presencial possibilita: do tato e da escuta. Chama a atenção para os aspectos físico e gestual, que também comunicam, como o movimento de se voltar ao outro, de manifestar acompanhamento e interesse na conversa. O diálogo presencial é, de fato, enriquecido pelas pistas ambientais, sensoriais, pelas expressões faciais, pelo movimento corporal, que também viabilizam o fluxo da conversa. As reflexões de Gadamer sobre o telefone, atualizadas para o contexto contemporâneo, muito mais tecnológico, são ainda válidas: o que se ganha e o que se perde, no processo formativo, quando as interlocuções são mediatizadas por instrumentos? Como dialogar, mesmo com a tecnologia que dispersa a todo o momento os falantes para outras urgências? Ao mesmo tempo, se o espaço físico não se torna mais um limite, não seria possível dialogar ainda mais e com maior assertividade?

Gadamer localiza o diálogo como atributo do homem, um ser de linguagem. Apresentando esta tese hermenêutica central – a de que “A linguagem apenas se dá no diálogo” (2009, p. 243) –, vincula a vitalidade da linguagem humana à interação, às trocas estabelecidas entre os interlocutores. É no encontro com o outro, pelo diálogo, que a linguagem se depura, se renova e, por consequência, dá sentido ao pensamento, às relações humanas no mundo comum:

Assim como nossa apercepção sensível do mundo é iniludivelmente privada, também nossos impulsos e interesses individualizam-nos, e nossa razão, comum e capaz de apreender o comum a todos, permanece impotente diante dos ofuscamentos alimentados pela nossa individualidade. Assim, o diálogo com os outros, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou seus mal-entendidos, representam uma espécie de expansão de nossa individualidade e um experimento da possível comunidade a que nos convida a razão (Gadamer, 2009, p. 246).

Porém, ainda que a vida aconteça na linguagem, nem toda a troca comunicativa é diálogo. Para Gadamer (2009, p. 244), o diálogo *verdadeiro* – que brota da “espontaneidade viva da pergunta e da resposta, no dizer e deixar-se dizer” – tem exigências aos interlocutores. Para melhor elucidar tais requisitos, Gadamer menciona, ao longo do ensaio, diversas formas de diálogo que ocorrem no cotidiano, mas que nem sempre se aproximam do diálogo

hermenêutico. Nesse sentido, analisa as “forças contrárias, que criam resistência” para se atingir “a profundidade da comunhão humana”.

Inicia mencionando o *diálogo pedagógico* entre professor e aluno, como um exemplo de uma condição fundamental para se dialogar em profundidade: a *renúncia a posições hierárquicas*. Para manter firme sua capacidade de dialogar, o mestre necessita abrir mão do que lhe seria mais cômodo – a exposição monológica do conteúdo – e fomentar o exercício da pergunta e do debate. Também precisa exercitar o poder de modo democrático, elevando o estudante à condição de quem também pode se manifestar sobre o assunto em estudo. Faz-se necessário, portanto, colocar o aluno em posição de horizontalidade, dando-lhe espaço, voz e vez⁴⁹. Contudo, o próprio Gadamer (2009, p. 248) ratifica que, assim como é difícil para o professor assumir tal postura, também é um desafio ao estudante, uma vez que “[...] a passagem da posição receptiva de ouvinte para a iniciativa da pergunta e da oposição é extremamente difícil [...]”, especialmente na presença de muitas pessoas. No âmbito escolar, com turmas geralmente numerosas, os professores enfrentam, cotidianamente, o desafio do exercício do diálogo, sob cuja dificuldade muitos sucumbem.

Outra exigência para o diálogo verdadeiro está no requisito da *recusa a verdades absolutas*, pois, caso contrário, não há disponibilidade para trocas. Nesse sentido, demanda capacidade de *ouvir*, acolher e considerar o que o outro tem a dizer. O autor utiliza o exemplo do *diálogo de negociação*, que igualmente caracteriza a práxis social, mas que, por vezes, tem seu limite no nível de parcialidade que envolve os negociantes, focados em seus ganhos particulares. Para o diálogo hermenêutico, Gadamer (2009, p. 249) reafirma o pressuposto de considerar o outro, “e nesse caso os verdadeiros interesses do outro, que se contrapõem aos interesses próprios, e que corretamente percebidos podem conter possibilidades de convergência”. Trata-se do papel da escuta. Saber ouvir é condição para se elevar às limitações individuais, em busca do equilíbrio no intercâmbio entre pessoas.

Para demonstrar o imperativo da *entrega*, ou seja, da necessidade de estar aberto a um processo não controlado, disponibilizando-se a tal abertura, Gadamer faz referência ao *diálogo terapêutico*, exercido na práxis psicanalítica. A consciência da enfermidade leva o sujeito ao médico, que, na interlocução com o paciente, insiste na necessária abertura do inconsciente: “[...] aqui, a incapacidade para o diálogo é exatamente o ponto a partir do qual a recuperação do diálogo se apresenta como o processo da própria cura” (2009, p. 249). Pelo diálogo, pode-

⁴⁹ Dar espaço, voz e vez ao educando é uma mudança paradigmática que insere Gadamer no âmbito das teorias progressistas da educação, alinhando-se a autores como Rousseau, Kant, Dewey, Piaget e, no Brasil, a Paulo Freire.

se curar o antidiálogo. A *abertura ao diálogo* que trata Gadamer está ancorada neste movimento contínuo de trocas, sem ponto de chegada, que permite aos dialogantes a transformação de conhecimentos estabelecidos pela análise e interpretação do mundo provocada pela ação do outro.

Exatamente por se realizar na linguagem dos interlocutores, o diálogo é sempre imprevisível, inédito e se conduz por uma dinâmica própria. Ninguém pode querer controlá-lo *a priori*. Colocar-se junto do outro é, pois, necessário para dar seguimento ao processo. Orientado pelas perguntas e respostas que vão sendo criadas e alimentadas, o movimento dialógico requer equilíbrio dos participantes. Esses precisam saber conduzir o próximo momento, mas também se retirar em prol do turno do outro. Esta compreensão hermenêutica de diálogo, defendida por Gadamer, muito interessa ao campo da Educação, que se centra nas relações interpessoais, que geram transformações individuais e coletivas. Em outras palavras, sob este aspecto, a dimensão intersubjetiva do diálogo possibilita que a educação se converta em formação, pois só se educa quem se deixa transformar pela conversação com o outro e consigo mesmo.

Neste contexto, sobre a natureza formativa do diálogo, é possível inferir, ao menos, três grandes contribuições ao desenvolvimento humano a partir do estudo deste ensaio. Uma é de natureza *epistemológica*, uma vez que o diálogo favorece a depuração das ideias. O vai e vem do movimento *escuta-pergunta-resposta-pergunta* amplia os horizontes dos interlocutores, pois os coloca frente a novas perspectivas de compreensão de um assunto. O diálogo leva, pois, ao confronto dessas visões, permitindo limpar compreensões, desvelar mal-entendidos, avançar no conhecimento, ampliar possíveis fronteiras limitantes para o entendimento. Trata-se do processo da busca cooperativa da verdade, dialeticamente mediado.

Outro aspecto é de natureza *ética*. Envolve a acolhida e o respeito, condições primeiras aos processos democráticos. Quando legítimo, o processo dialogal anula assimetrias, uma vez que as pessoas se colocam em condições de horizontalidade, ao ouvir o outro e a pensar sobre o que diz. Uma terceira contribuição do diálogo atinge o escopo *consciencial*. O diálogo deixa sempre uma marca no dialogante, opera uma transformação pessoal, sendo, por isso, educativo. “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experienciado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”, afirma Gadamer (2009, p. 347). Os interlocutores saem modificados pelo processo vivenciado na experiência dialógica, consequência da dinâmica da escuta, da pergunta, da reflexão e da sucessiva interação.

Mas o principal interesse de Gadamer no texto, como assinalado desde o título, é discutir a *incapacidade* do diálogo. O que obstaculiza o diálogo? O autor cita fatores subjetivos e objetivos. No que concerne aos subjetivos – traços da própria condição humana, ressalta a inabilidade de ouvir⁵⁰, ou o ouvir erroneamente, e a dificuldade de relativizar as próprias crenças. Colocar-se no quesito de *abertura* ao outro, demandado pela situação dialógica, por vezes, desestabiliza a segurança individual, envolve riscos, incluindo assumir a própria fragilidade do não saber ou do estar equivocado. Igualmente, requer um ouvido afinado, tato, sensibilidade, empatia, liberar-se das preocupações individuais para dar atenção ao momento do outro.

Do mesmo modo, *abrir mão de posições hierárquicas* e dos benefícios que costumam trazer nem sempre é algo fácil, uma vez que exige consciência, postura de humildade e compreensão do poder-serviço. “Apesar disso, a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade”, afirma Gadamer (2009, p. 251), ressaltando, novamente, a escuta como basilar ao processo dialógico e caracterizando-o como postura que dignifica o humano. Entende-se, então, que este elemento subjetivo – o aprender a ouvir – pode ser trabalhado em cada sujeito, para que a arte do diálogo seja aprendida.

Dentre os fatores objetivos, Gadamer menciona a *ausência de uma linguagem comum* entre as pessoas. Utiliza, exatamente, o exemplo do esforço de comunicação entre dois indivíduos que falam línguas diferentes no intuito de compreenderem e serem compreendidos, para ilustrar como a paciência, a simpatia e a tolerância cumprem papel fundamental para o sucesso da interação com o diverso. Para além do idioma, que, obviamente, viabiliza a comunicação, o autor amplia a ideia de *linguagem comum* para contemplar a necessidade de um *mundo cultural comum* aos dialogantes. Tal contexto de fundo reuniria elementos mínimos compartilhados e permitiria o encontro primeiro dos sujeitos para dar início ao diálogo, mesmo sendo indivíduos muito distintos entre si. “Testemunhamos diariamente que o diálogo pode dar-se mesmo entre pessoas de diferentes temperamentos, diferentes opiniões políticas” (2009, p. 252), afirma.

Contudo, para evitar mal-entendidos, é preciso notar que a busca pela *linguagem comum* não significa eliminar o conflito em nome de uma harmonia enfadonha e ilusória. Tem-se consciência de que o diálogo humano verdadeiro acontece mediante o conflito e, portanto, é um

⁵⁰ Para tratar da incapacidade de ouvir, encontra-se na tradução do texto para a Língua Portuguesa a expressão “fazer ouvidos de mercador”, que significa: fingir que não ouviu, fazer-se de desentendido, ignorar o que foi dito, não dar importância, ouvir apenas o que lhe interessa (*Dicionário Informal*, 2024).

diálogo que nasce da diferença e assenta-se no respeito pela pluralidade da voz humana. Construir esta *linguagem comum*, considerando a diferença humana e cultural que caracteriza a sociedade, significa enxergar também o que une, não apenas o que distingue. Afinal, sem um mundo comum e uma amizade social, capaz de vincular diferentes gerações e culturas, não há diálogo; sem diálogo tampouco há mundo comum (Francisco, 2020). Nesse sentido, como exemplo, pode-se pensar no indispensável diálogo intergeracional; no diálogo com os imigrantes; no diálogo interracial. Se o mundo comum é um alimento para o diálogo, de fato, a construção e a manutenção de referências comuns mais amplas, intrínsecas à condição da dignidade da vida humana, que transversalizam as diferenças individuais, é, talvez, um dos grandes desafios da atualidade e dos processos educacionais.

Gadamer também indica o *empobrecimento da linguagem* como um aspecto que fragiliza o diálogo. A riqueza da linguagem humana está, exatamente, em sua vivacidade, dinamicidade, em sua capacidade de comportar sentidos diversos. Na perspectiva hermenêutica, como se verá no estudo do segundo ensaio, a linguagem pode ser comparada a uma teia, que suporta o sentido da existência humana. É por meio dela que existimos e que somos compreendidos. O pensamento e a reflexão se constroem pela linguagem não controlada ou limitada, mas exercitada em suas múltiplas possibilidades, como se vê, especialmente, na arte, na literatura, na música.

Porém, na perspectiva técnica e objetivista, a linguagem é por vezes reduzida a um instrumento de transmissão de informação, que privilegia a concisão e a exatidão. Este uso instrumental da linguagem, vista sobre a lógica de sua estrutura funcional, do resultado matematicamente controlado (como, por exemplo, pelas funcionalidades cada vez mais avançadas da inteligência artificial na criação de textos), pode reduzir seu potencial vivo e criativo de expressar o pensamento humano. O que estamos a perder com o reforço ao aspecto informacional e instrumental da linguagem que é demandado pelas formas contemporâneas de comunicação? Como a aceleração do tempo, que se vincula à instantaneidade da comunicação nas redes e, igualmente, à produtividade, impactará o pensamento, a compreensão e a escrita livre e criativa das novas gerações? São questões para as quais ainda se procuram respostas, mas que vêm movimentando os professores preocupados em como criar oportunidades pedagógicas que viabilizem o exercício da linguagem, em suas possibilidades múltiplas, nestas condições.

O vínculo entre linguagem e compreensão possibilita perceber, então, que o diálogo, no sentido hermenêutico, também contempla, em sua gênese, a ideia de conflito: seja interno ou interpessoal. Os limites da linguagem e, por conseguinte, os limites do próprio diálogo humano

têm uma raiz antropológico-ontológica clara, que radica na própria finitude humana. Todo o sujeito, de uma forma ou outra, se depara com os limites da linguagem e de sua capacidade de dizer o que pensa e de compreender com clareza o que escuta.

Se a linguagem é um simulacro da realidade, pois não dá conta do real, o diálogo tem a marca da incompletude. Ouve-se, com frequência, que a incapacidade do diálogo é a do outro, quando, por vezes, está no próprio indivíduo (Gadamer, 2009). Ainda que desejássemos escutar com interesse o que o outro tem a dizer, não conseguimos ouvi-lo na totalidade. Ainda que buscássemos as melhores perguntas e respostas para a interlocução, nem sempre o entendimento é claro. “Gadamer enfatiza precisamente essa dependência à linguagem. Seu insight é tão formativo quanto sutil: ele permite enfatizar tanto a natureza linguística da compreensão quanto os respectivos limites da linguagem, ou seja, o fato de que nossas palavras muitas vezes ficam aquém do que queremos dizer”, esclarece Grondin⁵¹. Deste modo, a autenticidade do diálogo verdadeiro está também na consciência desta incapacidade, e, ao mesmo tempo, no reconhecimento do outro como, ainda assim, fundamental para o contínuo exame de si mesmo.

Cabe uma reflexão importante que deriva deste primeiro ensaio, antes de focalizar o próximo texto. Para Gadamer, não existe diálogo autêntico sem amizade. “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” (Gadamer, 2009, p. 247). Qual é a imbricação entre diálogo e amizade que o leva a fazer tal afirmação? Pode-se inferir que a convivência estreita entre amigos e o nível de interlocução profunda que compartilham favorecem, pois, a comunhão humana – “[...] onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro” (Gadamer, 2009, p. 247). Nota-se, assim, que a aproximação mútua (ou seja, ir ao encontro do outro/do amigo sem tomá-lo como objeto) é, pois, indispensável à experiência do diálogo verdadeiro.

Em síntese, com base nesta conferência radiofônica de Gadamer, Dalbosco (2025, p. 100) reúne, então, três características indispensáveis para se refletir sobre a dimensão formativa do diálogo: “a) a capacidade humana para ouvir como sua característica principal e, portanto, seu ponto de partida do qual não se pode retroceder; b) a espontaneidade viva do perguntar e responder, como sua força e seu carisma, e, por último, c) o parentesco umbilical entre diálogo e amizade, como possibilitador do encontro humano genuíno baseado na solidariedade”. É com

⁵¹ Diálogo entre Jean Grondin e Claudio A. Dalbosco, ocorrido em 2024, ainda não publicado, sob o título de *Filosofia e formação dialógica na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer: uma conversa entre Jean Grondin e Claudio A. Dalbosco*.

referência a esta prerrogativa, do exercício dialógico compreendido como processo formativo, que se parte para o segundo ensaio de Gadamer a ser explorado neste capítulo: *Da palavra ao conceito*.

Cabe a pergunta inicial: qual é a relevância educacional deste texto e para este estudo? Justifica-se a escolha deste ensaio porque Gadamer apresenta uma *abordagem hermenêutica à compreensão*, enfatizando a relevância da linguagem falada, da interpretação ativa e da interação com o outro na busca pelo significado. Oferece, pois, insights interessantes ao processo formativo, no que tange: a) à importância de se estar em relação com os outros e com o ambiente; b) à noção de *vida prática* como central à hermenêutica filosófica; c) ao potencial de uma abordagem reflexiva e dialogal, entre duas ou mais pessoas, em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, que abre o caminho aos sujeitos para uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e de si mesmos, a partir da *relação teoria e prática*; d) ao entendimento da educação como um processo continuado, em constante modificação, cuja “medida” atravessa parâmetros qualitativos e quantitativos.

O autor argumenta que a linguagem não é apenas um instrumento para expressar informações, mas desempenha um papel ativo na formação do pensamento e na mediação da compreensão. Gadamer reforça o necessário caminho a ser feito *da palavra em direção ao conceito* na sistematização/racionalização do conhecimento, mas, igualmente, ratifica o processo inverso: *o retorno do conceito à palavra* – como saber vivo, que pode conciliar esses dois modos de ver a realidade. “A hermenêutica é uma visão fundamental do que significa em geral pensar e conhecer para o homem na sua vida prática, mesmo quando trabalhamos com métodos científicos” (2012c, p. 198).

Insatisfeito com o caráter experimental da investigação científica, no contexto da relação historicamente conflitiva entre ciências da natureza e humanidades, na tensão entre objetivismo e subjetivismo, na dualidade entre quantitativo e qualitativo, no perigo da padronização de técnicas, Gadamer insiste na necessidade de *se falar sobre o conceito* para melhor compreendê-lo. Ao problematizar o significado do *saber* – “esse não saber do homem sobre sua real posição no mundo” (2012c, p. 193) – provoca o movimento dialético entre teoria e prática e das trocas sociais na organização do conhecimento e, por que não dizer, na ressignificação da própria ciência. Assim, para (Gadamer, 2012c, p. 195):

Nosso destino será decidido pelo modo como esse nosso mundo cunhado pela ciência, e formulado filosoficamente pelo universo do conceito, coaduna-se com intuições próprias dos destinos humanos, tão profundas quanto as que se dão, por exemplo, num diálogo de um mestre chinês com seus discípulos ou que nos revelam em outro testemunho de culturas com bases religiosas, totalmente desconhecidas.

A exigência hermenêutica deste movimento *de volta (do conceito em direção à palavra)* reforça o processo formativo continuado que envolve o ser humano e que o modifica, cada vez que a passagem de um polo ao outro é feita. Tal travessia, como na experiência do encontro com a arte, com a poesia, ou na reflexão teológica, por exemplo, tem como ponte o *diálogo*. A escuta e a fala, por meio da pergunta e da resposta, tornam-se fundamentais à postura investigativo-hermenêutica do fenômeno humano-social.

Ao problematizar a condição humana, a hermenêutica filosófica gadameriana propõe olhar os sujeitos dentro do horizonte da historicidade, considerando sua cultura e seu pensamento. Interessa-se não apenas pelo o que está dito, transparente, mas também pelo o que está oculto, pelo não dito, pelo o que permanece nas entrelinhas, pela dimensão do mistério, das possibilidades do *vir a ser*. “O saber o quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo” representa “a essência do comportamento hermenêutico no não guardar nunca, para si, a última palavra”, disse Gadamer, em entrevista à Jean Grondin (2000, p. 211).

Para elucidar seu argumento, Gadamer explora, no ensaio, algumas metáforas. Utiliza-se da simbologia da *senda* para ilustrar sua concepção hermenêutica da *compreensão* (e, em decorrência, da ideia da formação e da autoformação) como uma *trilha* a ser percorrida. Deste modo, destaca que a compreensão é um processo, contínuo e dinâmico, que se desdobra ao longo do tempo e por meio da experiência. O sujeito, pois, se constrói no caminho – nem sempre aberto, firme, amplo e seguro como uma estrada; mas, muitas vezes, estreito, arriscado, curvilíneo, instável, com variáveis e opções. Assim como alguém avança ao caminhar explorando o terreno e descobrindo novos desafios, a compreensão é também uma jornada, que pode ser moldada por encontros imprevistos, novas informações e perspectivas. “É algo, antes, ao qual seguimos, assim como seguimos uma senda, e temos a sensação de que ‘agora está correta’. Então, sob nossos pés, essa senda se torna em caminho” (Gadamer, 2012, p. 199).

Ao aprofundar o sentido da *senda*, Gadamer menciona a dualidade saúde x doença, exemplificando, nesta relação, a ‘arte’ do médico na interlocução com o paciente, na busca pela ‘medida correta’, imbricada entre o conhecimento científico e o saber prático. No ensaio *Comportamento objetificador, compreensão dialógica e educabilidade humana*, Dalbosco se debruça sobre tal metáfora, esclarecendo a importância da relação complementar entre o procedimento técnico (formação profissional) e a postura humana (formação humana), a partir do exemplo da medicina:

Já não se trata mais apenas de ciência no sentido de aplicação de regras ancoradas em padrões de medida calculáveis, mas sim do modo de proceder que se baseia no tipo de discernimento que nasce da experiência feita durante o próprio acontecimento: estando tanto médico como paciente jogados na situação, faz-se necessário que ambos encontrem em exercício a solução do problema, ou seja, que a encontrem na própria execução da ação. O diálogo vivo entre eles é um fio condutor indispensável para encontrar na execução da ação o que ainda falta para enfrentar adequadamente o problema (Dalbosco, 2024, não publicado).

A *senda* representa, pois, o trabalho hermenêutico de quem avança com cuidado, com atenção aos detalhes, talvez lentamente, mas sem perder a percepção do todo. Ratifica a necessidade da observação da vida prática e do quanto não pode ser antecipadamente previsto, mas apenas compreendido a partir da própria execução. Na transposição desta reflexão para o campo da Educação, nota-se o quanto é preciso valorizar a visão abrangente do docente que enxerga a turma, mas, igualmente, que tem a sensibilidade e o tato pedagógico para encontrar, em cada indivíduo, o que nem sempre está aparente no grupo, mas escondido na senda individual. Na relação educativa, saber com quem se está trabalhando, suas possibilidades e limites, implica em acertar a medida da *régua* que se usa – nem sempre exata, nem sempre a mesma para todos, mas a adequada para o contexto educacional em que se está inserido. Esta postura hermenêutica – que se concretiza na simbiose da ação pessoal e profissional – possibilita enxergar o professor como este construtor de sendas, que age com flexibilidade e cuidado, ciente dos riscos da própria condição humana.

Outra metáfora usada por Gadamer é a de *andar de bicicleta*, em referência ao necessário *equilíbrio* para a arte de governar. “Aplico essa experiência não só à política, mas também a todo nosso comportamento frente aos condicionamentos da forma de vida moderna, organizada através de regulamentações, prescrições e ordenações” (Gadamer, 2012c, p. 203). Porém, qual é o significado hermenêutico gadameriano de equilíbrio e seus desdobramentos? Por óbvio, equilíbrio pressupõe desequilíbrio e a capacidade de, sucessivamente, mesmo entre os momentos de tensão, encontrar pontos de apoio, ainda que provisórios, que permitam o avançar. Para manter a bicicleta em movimento, é imprescindível pedalar. Manter o ritmo, com coragem, paciência e persistência, até que, de repente, as coisas “andem por si”. É preciso, portanto, se dispor a buscar o equilíbrio, embora os conflitos naturais ao processo.

Assim como se aprende a andar de bicicleta pela tentativa e erro, pela interação com o ambiente, a *compreensão* abrange um processo ativo de envolvimento com o outro, com o texto, com a obra de arte, com uma situação que estamos tentando entender. Não pode ser reduzida, pois, a regras ou métodos mecânicos, formatados, mas é algo aprendido pela prática, pela experiência e pelo envolvimento ativo com o mundo. “É importante manter o equilíbrio entre

as duas formas de saber, que une o lado científico e o lado artístico. [...] importam os dois modelos, a medida que mede e o medido que se procura encontrar” (Gadamer, 2012c, p. 201). A dinâmica do processo de compreensão requer, do indivíduo, flexibilidade, abertura e reflexão constante sobre as próprias préconcepções e experiências. “Compreensão, em todo o caso, não é o fato de estar de acordo com aquilo, com o que e quem ‘compreendemos’. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa eu poder sopesar e ponderar o que o outro pensa!” (Gadamer, 2012c, p. 203-204). Longe da utopia do consenso e da bonança, a compreensão dialógica consiste, então, no autoexame minucioso da consciência por meio da linguagem.

Assim, reconhecer e dialogar com os outros, considerando, meditando, ponderando sobre o que o outro pensa, torna o sujeito mais consciente de como sua compreensão é também moldada – permite, então, encontrar o *equilíbrio*. Quase ao final do ensaio, Gadamer (2012c, p. 206) afirma o que realmente importa: “[...] compreender primeiramente o outro, para ver se, depois, não se torna possível algo como uma solidariedade da humanidade como um todo, também em relação à convivência mútua e à sobrevivência [...]”. Ao estimular o constante retorno à *vida prática*, a postura hermenêutica insiste na necessária abertura ao outro, pelo encontro dialógico, que alarga a senda para a solidariedade e para o viver coletivo. Para evitar o domínio de um sobre o outro, importante “[...] as forças comunitárias, na família, nas irmandades, na solidariedade, de tal modo que possamos compreender-nos e entender-nos” (Gadamer, 2012c, p. 204).

Como reflexão importante a partir deste segundo ensaio em estudo, sublinha-se que Gadamer enfatiza a importância da experiência prática e da interação entre os homens e desses com o mundo. Para ele, a compreensão não é um processo puramente intelectual, mas envolve uma participação ativa e engajada com quem ou com o que se busca entender. Nesse sentido, pode-se fazer uma conexão com a práxis, já que a compreensão implica uma aplicação prática do conhecimento, e, pelo diálogo, teoria e prática tencionam-se reciprocamente. Este é um conceito que interessa, sobremaneira, a este estudo e que será, na sequência deste capítulo, e também no próximo, aprofundado. Entende-se, pois, que a *práxis dialógica* ocorre na medida em que o sujeito a assume como postura de seu agir nas diversas esferas da vida, impulsionando sua capacidade de refletir sobre a realidade, compreendê-la e, por vezes, transformá-la, exatamente pela abertura intelectual a temas, conteúdos, pessoas e experiências sociais desconhecidas.

No processo formativo docente, seja inicial ou continuado, é fundamental privilegiar o desenvolvimento, em cada professor, deste ideal formativo, calcado na consciência acerca da postura dialógica em sala de aula e no olhar atento sobre o que se propõe pedagogicamente às

turmas. Para tanto, percebe-se a importância dos momentos de encontro junto aos pares, onde possam reconhecer e abordar suas concepções acerca da escola, da universidade, do ensino e da aprendizagem, permitindo a abertura da *senda* para a ressignificação de sua prática individual. Consequentemente, vê-se a relevância dos espaços coletivos que promovem o diálogo, com a manifestação de pontos de vista dissonantes, para que a identidade docente se construa e se renove frente ao conhecimento e à compreensão compartilhada acerca dos inúmeros desafios da profissão.

Assim, na próxima seção, dando seguimento ao caminho investigativo trilhado para este capítulo, volta-se exatamente para a ideia de *grupo*: espaço onde a comunicação pela linguagem, como forma de dinamização do conhecimento, tem lugar fecundo para poder acontecer. Deseja-se descobrir mais sobre a relação pedagógica e processual que pode acontecer no convívio social e pelo diálogo, especialmente entre pessoas que compartilham um objetivo comum. Se, para redescobrir e reinterpretar o mundo ao redor, é necessário manter-se em movimento e em equilíbrio, parece que, com o apoio dos outros, os desafios da *senda* se tornam menos intransponíveis.

3.2 A relação pedagógica de grupo no movimento da práxis

Debruça-se, nesta investigação, sobre o potencial pedagógico do trabalho de grupo, especialmente no escopo da formação docente. Entende-se, pois, o processo formativo do homem como um projeto aberto, que não pode prescindir da coletividade. De modo a buscar referências de trabalho de grupo, onde os participantes se engajam ativamente na construção de conhecimento por meio da interação, da reflexão e da ação, recorre-se a outro clássico do pensamento educacional, Paulo Freire⁵², na experiência dos *círculos de cultura*, como desenvolvidos no início da década de 1960. Toma-se como base primeira de investigação a obra *Educação como prática de liberdade* (1967), onde o autor detalha a abordagem que o tornou conhecido, exatamente pela proposição de um processo grupal dialógico.

⁵² Paulo Freire (1921-1997) foi um filósofo e educador brasileiro internacionalmente reconhecido por suas ações e obras, nas quais enfatiza a importância da conscientização, do diálogo e da participação dos educandos no processo educativo. Declarado patrono da educação brasileira em 2012, defendeu a justiça social e a emancipação dos oprimidos. As obras de Freire foram referenciadas por Elli Benincá em muitos dos textos por ele produzidos junto aos grupos de pesquisa com os quais trabalhou e, também, em sua tese doutoral. O prêmio estadual que recebeu em 1998 do Sinpro, mencionado no capítulo introdutório, justifica a indicação com o seguinte enunciado: “Por sua forte atuação na pesquisa e divulgação pioneira da proposta pedagógica de Paulo Freire na sua região” – disponível em <https://premioeducacao.sinprors.org.br/edicoes/1998/#vencedores> (acesso em 24 set 24).

Os *círculos de cultura*, como propostos por Freire, promoveram a alfabetização e a conscientização político-social de adultos e se desenvolveram a partir de uma metodologia de grupo. Pressupunham a colaboração entre os membros, a partir do acompanhamento de um coordenador de debates, para discutir e refletir sobre temas relevantes à realidade dos envolvidos e construir conhecimento de forma coletiva e dialógica. Nos encontros, abria-se espaço para que os participantes expressassem suas opiniões, interagissem uns com os outros e desenvolvessem uma compreensão mais profunda dos assuntos abordados. Ao mesmo tempo, iam encontrando o nexos sintático, semântico e fonêmico das palavras que começam a reconhecer. Naquele movimento de educação popular, o trabalho em grupo revelou-se uma postura pedagógica fundamental.

As diferentes fases que constituem o método de alfabetização de Freire estão explicitadas na parte final da obra referida. Nos capítulos iniciais, porém, ele descreve o contexto histórico-social em que atuou junto aos grupos de alfabetizados e as linhas mestras de sua visão pedagógica. Entre a década de 1950 e 1960, o Brasil estava se transformando pela urbanização, pela industrialização, pelas migrações às cidades, pelo declínio da economia agrária. Era um tempo de questionamento de valores e dos temas tradicionais, marcado pela desigualdade social e pelo grande número de analfabetos na população. Freire demarcou aquela conjuntura em crise nomeando-a como a de uma *sociedade em partejamento*, ou seja, em trânsito: deslocando-se de sua natureza fechada, tradicional, rígida, para uma mais aberta, permeável e flexível.

Para a passagem daquele momento – do embate entre o tempo que se esvaziava, mas que pretendia preservar-se, e um outro que estava por vir, buscando configurar-se (Freire, 2020, p. 51) –, defendeu a educação respeitadora do homem como pessoa, que o impulsiona para o livre exercício da consciência, para a participação, para a liberdade:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. **Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”.** A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (grifo nosso) (Freire, 2020, p. 119).

Com efeito, para superar a inexperience democrática que marca a história do Brasil, cujo *background* cultural é assinalado pelo trabalho escravo e nativo, pela mentalidade colonial, pelo protecionismo e paternalismo, pela frágil participação popular na vida pública, entre outros

fatores, Freire insistiu em um processo educativo que formasse o homem para a tomada de decisão, para a responsabilidade social e política, para a discussão corajosa dos problemas coletivos, para o diálogo e a constante revisão de suas posições. “Autorreflexão que as levará [as pessoas] ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (Freire, 2020, p. 52).

Freire ressaltava, pois, que o homem existe no tempo, se historiciza nele pela capacidade de transcendê-lo e de discernimento, aprendendo os temas e tarefas de sua época, desejando mais, superando-se. O existir é individual, mas só se realiza na relação com o outro – na vocação natural do homem para se integrar. É sua capacidade criadora que lhe permite fazer história e cultura. Sem tal atitude que o leva à intervenção no mundo, afoga-se no processo de massificação e coisifica-se. Rebaixa-se à objeto; deixa de ser sujeito. Em outras palavras, há, aqui, a noção de ser humano como práxis dialógica, uma vez que o indivíduo se constrói e se forma pelas interações que estabelece com os outros e com o mundo.

Para “ser povo e não massa” (2020, p. 157), Freire descreve a necessidade de se evoluir entre diferentes graus de compreensão da realidade⁵³: da consciência mágica (quando o interesse do homem está centrado na sua forma vegetativa de vida, sem compromisso com a existência) até a consciência crítica (quando há um comportamento comprometido com o mundo e com o outro, com capacidade de interpretação dos problemas e de atuação no espaço social). Afinal, as ações do homem decorrem da forma como compreende a si e a seu entorno: “Captado um desafio, compreendido, admitida as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação” (Freire, 2020, p. 139). Esta passagem de Freire tem proximidade com a noção de compreensão no sentido hermenêutico gadameriano, que também a conecta com a experiência da vida prática e com as trocas sociais pela linguagem – o que é aprendido pode ser aplicado ao presente e incorporado na visão que o sujeito tem das coisas. Ressalta-se, portanto, o sentido profundamente formativo do diálogo

⁵³ Em síntese, o conceito de “consciência intransitiva” (ou mágica) representa a primeira posição, quando a esfera de apreensão do homem acerca do mundo está limitada ao que há de vital, biologicamente falando. À medida em que amplia seu poder de interação com os outros e com o meio, ele se “transitiva”. Inicialmente, porém, a “consciência transitiva” é ingênua, marcada pela emoção, pela simplicidade na elucidação dos problemas, pela falta de argumentação, pelas explicações fabulosas e polêmicas. A transformação da “consciência transitiva ingênua” para uma “consciência transitiva crítica” é efeito de um trabalho educativo crítico, que permita, pois, a inserção do homem no contexto, a quebra de preconceitos, a prática do diálogo e o assumir de responsabilidades no âmbito social e político (Freire, 2020, p. 82-88).

humano e de sua reflexividade crítica, que reside na capacidade de questionar o conhecimento adquirido para abrir novas perspectivas.

Os *círculos de cultura*, como uma proposta pedagógica para adultos, buscavam, exatamente, tal *ampliação de horizontes*, pois se dispunham à “promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizasse” (Freire, 2020, p. 136). Neste sentido, contrastavam-se à educação tradicional, calcada na passividade, subvertendo o padrão geralmente estabelecido até então. O quadro a seguir exemplifica as mudanças de paradigmas realizadas (Freire, 2020, p. 135):

Quadro 1 - A metodologia dos Círculos de Cultura

Ao invés...	Propunha-se...
... da escola	... o Círculo de Cultura
... do professor	... o coordenador de debates
... da aula expositiva	... o diálogo
... dos alunos	... os participantes de grupo
... dos pontos do programa	... as unidades de aprendizagem
... do contexto genérico	... o contexto específico
... do mutismo	... a participação

Fonte: Autora (2024), com base em Freire (2020, p. 135).

A partir do uso de imagens, palavras e textos conexos à vida dos participantes, os *círculos de cultura* promoveram a consciência crítica dos adultos pelo debate de situações desafiadoras, existenciais para o grupo. “Fora disto, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada”, ressaltou Freire (2020, p. 140). Na descrição do método, vale o destaque ao processo de seleção das temáticas a serem abordadas nas unidades de aprendizagem. Tomase como ponto de partida o contexto social⁵⁴ dos alfabetizando e o conhecimento que já possuem:

A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles de que resultava a enumeração dos problemas que gostariam de debater. [...] Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos de forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes (Freire, 2020, p. 135).

Assim, discutindo coletivamente noções de cultura e de trabalho, os participantes do grupo reconheciam a si próprios como criadores *do mundo no mundo*, ao mesmo tempo em que

⁵⁴ Tal estratégia também lembra a utilizada pela JOC, no método *Ver-Julgar-Agir*, com a aplicação das enquetes, como mencionado no capítulo anterior. Isso reforça a importância da dimensão da vida prática no exercício formativo, que, no processo, imbrica-se com a teoria. Para Freire (2020, p. 123), é aquela “que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”.

compreendiam os critérios sintáticos e semânticos da língua, pela observação de palavras geradoras que representavam sua realidade.

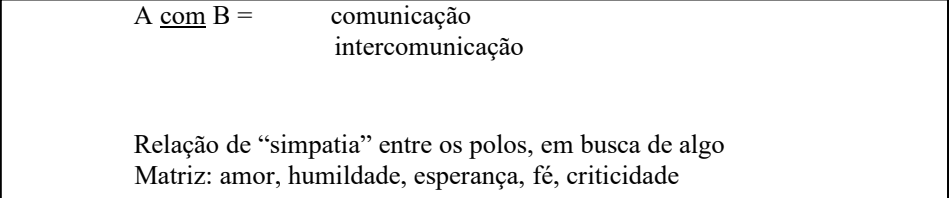
Figura 5 - Fases de elaboração e execução do método Freiriano



Fonte: Autora (2024), com base em Freire (2020, p. 147-150).

Ao sustentar seu método ativo e participante, Freire (2020, p. 151) ressalta a fundamental coerência entre os princípios e a ação do educador, e se preocupa com a postura metodológica dos coordenadores de debates e com sua preparação: “A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude – e, ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo. [...] Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Freire apresenta esquematicamente as características do diálogo e do antidiálogo, enfatizando a relação horizontal de A com B na primeira postura, e vertical, na segunda. Como se vê a seguir, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, no processo pedagógico, tanto o educador quanto o educando são sujeitos ativos da aprendizagem.

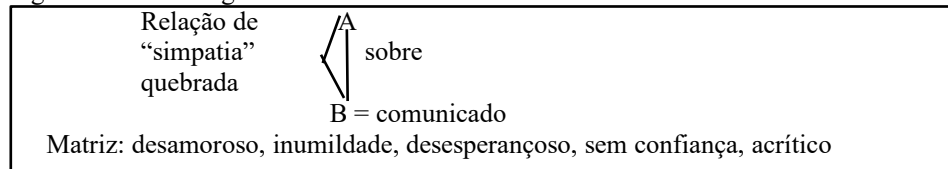
Figura 6 - Diálogo



Fonte: Freire (2020, p. 141).

Por outro lado, quando o educador impõe seu conhecimento sobre os educandos, sem considerar as experiências e perspectivas que já trazem consigo, o *tu* se torna um objeto, não um sujeito. Tem-se o antidiálogo, que mais serve à dominação e ao controle.

Figura 7 - Antidiálogo



Fonte: Freire (2020, p. 142).

Assim, os *círculos de cultura* se constituem como um grupo de trabalho e de debate, onde os participantes são encorajados a expressar suas opiniões, questionar, refletir e construir conhecimento de forma coletiva. Para o autor (2020, p. 101), pela troca de experiências, os grupos se aperfeiçoam – são “relações que vão levando os grupos humanos, pelas observações mútuas, a retificações e seguimento de exemplos”. O diálogo na horizontalidade da relação é o combustível para o desenvolvimento da consciência crítica. Essa, por sua vez, é essencial à concepção de formação humana que almeja um homem livre, cidadão e comprometido com a busca por soluções para os desafios enfrentados por ele e por sua comunidade.

Nota-se, portanto, que o diálogo em Freire, na prática pedagógica de grupo, converge com a postura hermenêutica, contribuindo para a formação da criticidade, da autonomia e da cidadania. A noção gadameriana de diálogo permite reinterpretar a concepção metodológica tanto de Freire como de Benincá: *da passagem do emprego de um método para uma postura alicerçada na práxis dialógica*. O encontro dialógico do indivíduo com outros pares, a partir do *mundo comum* que os liga, tem condições de fomentar um processo formador de autodescoberta e reinvenção de si mesmo.

Interligada à *Educação como Prática da Liberdade* por conceitos e princípios, a obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, aprofunda a abordagem dialógica na perspectiva libertadora da educação. Explorando o conceito de práxis, Freire insiste na centralidade de que os indivíduos possam compreender criticamente sua realidade e se tornarem agentes de mudança. Interessante notar que, no prefácio que Ernani M. Fiori escreve para esta obra, faz referência aos *círculos de cultura*, mostrando como aquele processo de alfabetização conduziu à transformação cultural dos sujeitos envolvidos, ao ampliar a consciência de mundo. Em suas ponderações, sinalizou a força intersubjetivante de grupo para a conquista da cidadania

democrática, provocada por uma palavra geradora (carregada de sentidos no mundo daqueles sujeitos) em uma pequena comunidade de discussão (que permitiu desvelá-los):

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno ‘círculo de cultura’. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os obsorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’ (Fiori, 2023, p. 15).

Assim, enquanto a *educação bancária* (na qual o educador é o depositador dos saberes e os educandos são apenas objetos passivos da instrução) se funda na narrativa, a educação problematizadora se funda no diálogo:

A ‘bancária’, por óbvios motivos, insiste em manter oculta certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isso, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isso, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (Freire, 2023, p. 101).

Basear o exercício pedagógico na realidade, na experiência de saberes de alunos e professores, mobilizado pelas trocas dialógicas no grupo, significa, portanto, compreender que o processo educativo atravessa a formação dos sentidos dos homens na relação com seus pares e com o mundo – vai acontecendo, portanto, no *uso da palavra*, em *reciprocidade*. Freire (2023, p. 107) localiza dois elementos constitutivos da palavra: as dimensões solidárias da *ação* e da *reflexão*. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Questionados em diálogo, os sentidos interiorizados em cada sujeito (e que orientam sua ação) se articulam com os conteúdos formais que vem da exterioridade. No *movimento da práxis*, ou seja, *nesta união dialética da ação e da reflexão*, novos sentidos ou buscas podem ser mobilizados, descortinando, neste processo, a essência da educação.

A práxis é conceito nuclear da educação problematizadora, como prática da liberdade. Para Freire (2023, p. 108-109), é justamente a relação e a combinação dos dois polos – o da ação e o da reflexão – que a constitui. Quando se elege um ou outro, apenas, corre-se riscos: ao se sacrificar a reflexão, é fácil cair no ativismo; ao se esquecer da ação, pode-se ficar no verbalismo. Ação e reflexão combinadas criam condições de transformação do mundo onde se está inserido e, igualmente, de si mesmo, exatamente porque o sujeito está em relação com este mundo. “Por isso, o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 2023, p. 109), marcado pela historicidade e pela temporalidade humana, viabilizado pela linguagem. O pensar é fomentado

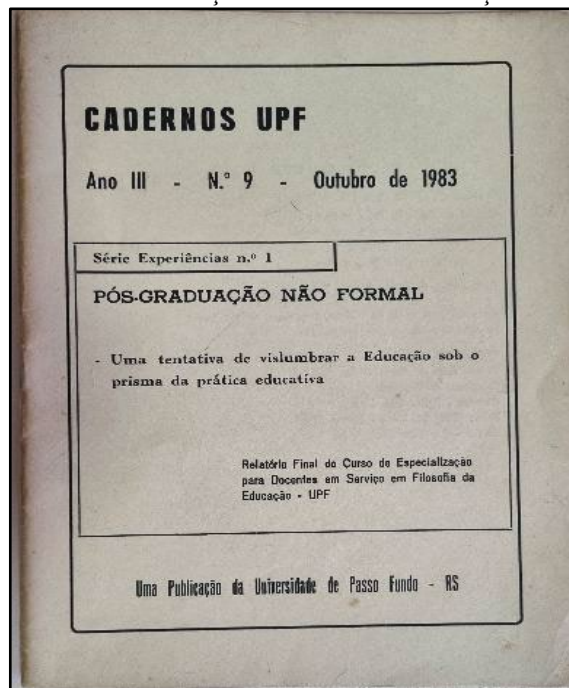
pelo exercício dialógico. “Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (Freire, 2023, p. 102). A noção de práxis é também central para Benincá e, como se aprofundará no quarto capítulo da tese, um dos conceitos que foi muito estudado no grupo de pesquisa que é referência para esta investigação.

Com efeito, já naquele texto precursor de 1982, desejando que a sala de aula fosse um laboratório experimental do diálogo, Benincá também sugeriu a postura do trabalho de grupo para proporcionar a todos a pronúncia de sua palavra e, portanto, a participação efetiva no processo educativo. Indicou, porém a necessidade de o professor orientar e “pressionar”⁵⁵ o aluno para que se prepare à aula, especialmente pela leitura prévia dos temas em debate. “Somente essa opção experimental habilita o aluno ao conhecimento e, portanto, ao real confronto de ideias com o professor, procedimento esse síntese da ação dialógica em sala de aula” – registrou (2010c, p. 114). Sem tal preparação, portanto, o exercício dialógico em grupo pode fracassar. O diálogo requer comprometimento com a pronúncia do mundo para ser ato criador e recriador amoroso e implica, portanto, em posicionamento, humildade, esperança e fé no homem (Freire, 2023).

Nota-se, portanto, que a práxis dialógica é um traço comum no pensamento de Freire e Benincá. Parece ser o núcleo socrático que também está presente em Gadamer. É um exercício que, dado a sua dialética entre o perguntar e o responder, põe em movimento a ação e a reflexão, resultado da postura crítica, do autoexame de si mesmo e da escuta do outro. Para melhor compreender o potencial formativo da práxis dialógica, volta-se, agora, ao exemplo concreto daquele grupo de professores universitários que se encontrou sistematicamente, no início da década de 1980, em uma pós-graduação informal. Reuniram-se voluntariamente, pois estavam preocupados com sua formação e com sua ação docente.

⁵⁵ Ao contrário do conceito de “opressão”, a ação docente de pressionar “... é uma atitude que se concretiza em exigências e desafios para o aluno, não com o fim de fazê-lo sofrer, mas para encorajá-lo a assumir sua independência e, portanto, sua liberdade” (Benincá, 2010c, p. 119).

Figura 8 - Relatório do Curso de Especialização para Docentes em Serviço em Filosofia da Educação



Fonte: Cadernos UPF (1983).

Pela análise do Relatório acima, que registrou aquele processo pedagógico e dialógico, pode-se verificar a força do pensamento reflexivo, provocado pelo exercício do diálogo vivo em um grupo que atingiu um forte grau de integração e maturidade. As conclusões daquela experiência ratificam que os participantes – não sem momentos de crise –, evoluíram em seu relacionamento interpessoal e na capacidade de tratar o tema da educação em seus espaços individuais de atuação. O excerto a seguir, retirado do documento em questão (*Cadernos UPF*, 1983, p. 19), retrata pontos fundamentais de um trabalho de natureza grupal e a proximidade humana que dele advém:

- O que sempre sustentou o Grupo, especialmente nos períodos de tensão, foi:
- a capacidade de avaliar e criticar permanentemente a prática, tanto individual quanto de grupo;
 - a coragem de manifestar e respeitar as posições diferentes;
 - a teimosia e a persistência em enfrentar os desafios;
 - o estímulo e o gosto da leitura permanente da realidade e dos livros;
 - o compromisso de todos os participantes com uma proposta de transformação social;
 - a percepção de que o trabalho realizado pelo Grupo vinha tendo reflexos concretos e imediatos na atuação de cada participante, nos seus diferentes campos de atividades.

Como atestam, após três anos e meio de encontros sistemáticos e de debates em torno de objetivos comuns, ao estudarem a realidade e exercitarem o pensar pedagógico, qualificaram a própria ação docente, *no movimento permanente da práxis*. Mas o que é este ‘movimento’?

Em diferentes passagens do referido Relatório, podem ser identificadas suas características. Alguns exemplos, organizados pela pesquisadora nos tópicos a seguir, são apresentados, evidenciando que o *movimento da práxis* se encontra:

- a) *na constante relação teoria e prática*: “A principal característica deste Curso foi justamente considerar que, concomitantemente com o estudo teórico aprofundado acerca da Educação, deve ocorrer o relato, a reflexão e o estudo sobre a prática educativa vivenciada pelos participantes, na escola, na comunidade, na família, nos grupos de trabalho, nas organizações de classe, nos grupos de igreja, etc” (*Cadernos UPF*, 1983, p. 5);
- b) *na flexibilidade de redefinir conteúdos e bibliografias em estudo, tendo protagonismo sobre o programa*: “Neste [curso], as grandes áreas foram definidas em conjunto e posteriormente o aprofundamento, o detalhamento de cada uma, ia sendo perseguido pelos próprios participantes, estabelecendo-se, conseqüentemente, relações com outras temáticas que, na medida de sua pertinência aos objetivos do curso, também iam tendo o devido aprofundamento. Assim a bibliografia foi, além de extensa, continuamente atualizada” (*Cadernos UPF*, 1983, p. 5);
- c) *na postura dialógica para os encontros*: “Partimos da crença de que a educação só acontece no diálogo e esse se realiza quando as pessoas se vêem como iguais e, ao mesmo tempo, quando as pessoas têm experiências e conhecimentos para trocar” (*Cadernos UPF*, 1983, p. 20);
- d) *na exigência da preparação de todos os membros do grupo para o diálogo*: “[...] o trabalho de grupo só é eficiente quando os seus elementos possuírem previamente as informações necessárias para o debate. Muitas vezes, alguns polarizavam a discussão em prejuízo de outros que não possuíam o mesmo referencial teórico e, em consequência, não tinham condições de sustentar o debate. O debate era retomado, com a participação de todos, mobilizando a superação do conflito, quando a reflexão, o estudo, giravam em torno de interesses comuns ou de temas previamente preparados por todos” (*Cadernos UPF*, 1983, p. 18);
- e) *na opção pelo estudo que parte da realidade*: “Mas um princípio fundamental fica claro nesta etapa da caminhada: uma nova perspectiva metodológica de educação que vise à transformação só pode surgir a partir da compreensão da realidade, envolvendo uma atitude científico-crítica em que haja fidelidade a três momentos fundamentais do processo de ação-reflexão: [ver, julgar, agir]” (*Cadernos UPF*, 1983, p. 17);

- f) *no processo de produção e avaliação acadêmica que conta com a apreciação crítica dos pares*: “O processo de avaliação dos trabalhos foi sempre vivenciado por todos os participantes. As ideias, os relatos, os materiais elaborados foram sempre submetidos à crítica de todos e, como consequência dessa crítica, muitas elaborações, reformulações, detalhamentos e mesmo modificações foram efetuadas pelos respectivos autores das tarefas” (*Cadernos UPF*, 1983, p. 5);
- g) *na compreensão da formação como um processo continuado*: “Neste Curso, o encerramento ainda não se deu. Ele não terminou, porque a prática de seus participantes ainda está a acontecer” (*Cadernos UPF*, 1983, p. 5).

É possível verificar no excerto a seguir, a partir do depoimento de um professor que integrou aquele grupo, o tamanho envolvimento do indivíduo que se põe em formação, na companhia de outros:

Estudávamos um tema de cada vez: semanalmente ou mais, cada grupo [os que provinham da mesma instituição] encontrava-se em sua própria cidade; a cada dois meses, o grupo todo reunia-se por três dias em uma das cidades para pôr tudo em comum, para chamar assessores ao debate, caixa comum para todas as despesas. Foram três anos de encontros. Na avaliação de todo o grupo, foi o melhor curso realizado na história de cada um. Lembrando que vários já tinham mestrado e doutorado na área. Excelentes debates. [...] E nossos debates eram termômetros de nossas atuações na Universidade (Zanotelli, 2022, p. 425).

Porém, ao atualizar tais contributos teóricos para a conjuntura educacional contemporânea, de modo a evitar uma visão romantizada do trabalho de grupo, é fundamental manter uma perspectiva realista e crítica sobre suas limitações e desafios. Muitas pessoas abandonam os grupos e não se adaptam à dinâmica processual, lenta, participativa e conflitiva de uma construção a muitas mãos.

Que fatores obstaculizam a manutenção de laços e o diálogo vivo nos espaços coletivos? Entre diferentes hipóteses a este questionamento, pode-se citar as diferenças de poder e o contexto, que podem levar certos participantes do grupo a ter mais influência ou autoridade do que outros. Também a monopolização da fala dificulta a participação equitativa de todos os envolvidos, levando os integrantes de um grupo, muitas vezes, a ouvirem monólogos sem fim, onde não há espaço de intervenção. Além disso, a liderança democrática sempre foi – e continua sendo – um grande desafio. Exige atenção da coordenação do grupo sobre si mesmo e sobre os participantes, para que a horizontalidade requerida ao exercício dialógico – como ressaltada por Gadamer, Freire e Benincá – seja mantida. Diversas barreiras de comunicação, igualmente, podem impactar o processo dialogal, como diferenças culturais, linguísticas, sociais e

emocionais. Superá-las não é, por certo, algo simples, uma vez que revelam as concepções da trajetória individual, como mencionado por Gadamer. Questões profundamente enraizadas na subjetividade, conflitos de interesse ou problemas complexos requerem, muitas vezes, para além do exercício dialógico, outras abordagens, como a mediação de terceiros, em vistas da sua resolatividade.

Se dialogar verdadeiramente implica em lidar com divergências de opinião, com o enfrentamento de preconceitos, ressignificando ideias preestabelecidas e o senso comum, é esperado que conversas difíceis e momentos de tensão façam parte da vida de qualquer grupo. A questão é como desenvolver a maturidade, no grupo, que permita a superação dos *nós* relacionais. Estaria esta competência ancorada no tempo de convivência do grupo? No equilíbrio racional e emocional dos participantes que permitem ponderar e relevar? Na clareza dos objetivos que compartilham em comum e que sustentam o trabalho coletivo? Na liderança do coordenador? De todo o modo, nos momentos de confronto e de críticas às relações, sublinha-se a relevância, mais uma vez, da necessária *abertura ao outro* – que perpassa pela coragem de reconhecer erros, idealizações excessivas e novos caminhos possíveis. Manter um grupo unido, coeso e colaborativo, portanto, é enfrentar o desafio do engajamento e do processo formativo em si, com suas dificuldades inerentes. Não seria a postura dialógica, exatamente, a *senda* que se abre para bem enfrentar as tribulações próprias ao exercício grupal?

3.3 Formação humana como práxis dialógica e processual de grupo

Compreendendo que o processo de formação humana necessita da interação com o outro e com o mundo para possibilitar o exame crítico de si mesmo, cabe, na última parte deste capítulo, conectá-lo ao diálogo e à postura hermenêutica. Para tanto, localizam-se subsídios em textos de Jean Grondin e Hans-Georg Flickinger, autores contemporâneos, estudiosos do pensamento gadameriano.

Parte-se de um texto de Jean Grondin⁵⁶, publicado em 2011 sob o título *A Experiência de Gadamer e a Teoria da Educação: aprendendo que o outro pode ter razão* [tradução nossa]⁵⁷. Grondin recupera, desde o início da narrativa, as experiências de vida de Gadamer e seu percurso escolar e acadêmico. Busca, a partir de tais referências, derivar alguns tópicos do

⁵⁶ Jean Grondin (1955) é filósofo e professor vinculado à Universidade de Montreal, Canadá. Como pesquisador, dedicou-se, entre outros temas, ao estudo da hermenêutica filosófica. Foi aluno de Gadamer e com ele conviveu em proximidade, tendo escrito sua biografia, intitulada “Hans-Georg Gadamer: A Biography” (Yale University Press, 2003).

⁵⁷ Título original: *Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right*.

pensamento Gadameriano sobre educação, que estão sistematizados, no ensaio, sob as seguintes ideias: o aprendizado a partir dos clássicos; a cultura do questionamento; a educação como fusão de horizontes; o significado de cultura; educação é educar-se.

Cabe ressaltar, de início, dois fatos registrados por Grondin no texto, ao relatar a trajetória educacional de Gadamer, que se ligam, de modo especial, a este estudo: primeiro, a convicção de Gadamer de que “qualquer boa teoria deve surgir da prática”⁵⁸ (2011, p. 5) [tradução nossa]; depois, a participação e a valorização de Gadamer aos grupos de estudo, ressaltando como era comum, na antiga universidade alemã, que os professores universitários formassem grupos de leitura e discussão para os quais convidavam seus alunos. “Gadamer participou de muitos destes grupos, onde certamente aprendeu mais do que nas aulas (a aprendizagem, ele reafirmaria em 1999, não vem apenas dos professores, mas também dos colegas de classe), e ele próprio formaria esses círculos quando se tornou professor”⁵⁹ (2011, p. 8) [tradução nossa].

De acordo com Grondin (2011), em *Verdade e Método*, Gadamer mostra o sentido formativo do conhecimento nas ciências humanas e, conseqüentemente, a compreensão da educação como o exercício permanente de formar-se (*Bildung*⁶⁰), ao longo de toda a vida, no encontro com os outros e com o universo cultural abrangente. No texto “La Educación es educarse”, publicado em 2000, que transcreve uma conferência de Gadamer ministrada em 1999, tem-se um registro de como entendeu a si mesmo como um eterno aprendiz: manifestou publicamente, aos 99 anos, que preferia aprender com os jovens que lhe escutavam, ouvindo-os e dialogando, do que a eles palestrar. Para Gadamer, que encontra sua referência em Sócrates, a pergunta é a marca de uma educação humanista. À pergunta certa se reage com uma resposta que, por sua vez, incita novas perguntas e gera consciência no indivíduo de que os outros pensam de forma diferente. Esta dinâmica leva a identificar semelhanças e diferenças no pensamento, o que permite, ao sujeito em formação, questionar o conhecimento adquirido para abrir, constantemente, novas perspectivas.

A hermenêutica Gadameriana, deste modo, oferece – na pergunta certa, na abertura para ouvir e falar, no tato para o sentido das coisas, no julgamento pertinente, na experiência da vida

⁵⁸ No original: *Gadamer always said that any good theory must grow out of practice.*

⁵⁹ No original: *Gadamer took part in many such groups, where he surely learned more than in the classes (learning, he would restate in 1999, does not only come from the teachers, but also from the class mates), and would himself form such circles when he would become a professor.*

⁶⁰ Ao retomar os itinerários da ideia clássica de formação, do ponto de vista filosófico-educacional, encontra-se sua origem na *Humanitas* latina, que, por sua vez, remonta à *Paideia* grega. Ambas impulsionam o desenvolvimento da *Bildung* alemã, nos séculos XVIII e XIX, quando a formação passa a ser concebida como autoformação (Dalbosco; Doro, 2024).

prática, no diálogo inconcluso que se constrói com o outro – as pistas para investigar o sentido formativo do ensinar e do aprender. “A *Bildung* acontece principalmente por meio dessa ampliação dos próprios horizontes: educar-se significa incorporar tantos pontos de vista diferentes quanto possível e, assim, elevar-se acima de sua própria particularidade e aprender a vê-la com alguma perspectiva (Grondin, 2011, p. 11) [tradução nossa]⁶¹”.

Em sintonia, Hans-Georg Flickinger⁶², no ensaio *Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel* (2023), defende a hermenêutica filosófica como um caminho adequado à implementação da ideia da formação humana – objetivo por excelência da educação. Inicialmente, esclarece o papel da hermenêutica filosófica na elaboração do saber geral. Retoma Gadamer e o ensaio *Da palavra ao conceito*, ressaltando o acréscimo feito pelo autor do necessário caminho inverso: do conceito à palavra, ou seja, à fonte sociocultural que alimenta o conhecimento e na qual a história se faz *com* o homem e *pelo* homem:

A postura hermenêutica questiona e reage à insuficiência do positivismo; ela mostra que o saber verdadeiro não nasce e tampouco é construído única e exclusivamente à base de critérios objetivo-rationais. Contra uma tal ideia reducionista, ela insiste na importância da inserção natural do homem em ambientes e horizontes amplos, não domináveis por ele; horizontes tais como a linguagem viva, o ambiente sociocultural e o marco histórico, que gera a curiosidade, os desafios e interesses de conhecer ainda mais o desconhecido (Flickinger, 2023, p. 70).

Ocorre que, na sociedade capitalista, o processo educativo vê-se, por vezes, como já mencionado, subordinado à lógica econômica e à pressão do tempo e das métricas. Portanto, em muitas situações, negligencia elementos – de natureza subjetiva, social, cidadã, ética –, que dão integralidade à formação. Benincá foi um crítico consequente do positivismo no âmbito da educação superior, preocupado com sua base autoritária e com o decorrente enfraquecimento do diálogo na prática pedagógica. Por estar imbricada na experiência da vida, a ação profissional, em todas as áreas, tem ampliada suas possibilidades de entendimento do mundo e de seus fenômenos se também for apoiada na formação humana.

Tal como descrita por Gadamer, reforça-se a *experiência estética* como um modo de interação com a realidade cujo saber construído não advém somente da lógica racional,

⁶¹ No original: *Bildung chiefly happens through this broadening of one's own horizons: to educate oneself means to incorporate as many different points of view as one can and thus to elevate oneself above one's own particularity and learn to view it with some perspective.*

⁶² Hans-Georg Flickinger (1944) realizou seus estudos na Universidade de Heidelberg durante 1963 a 1971, graduando-se em Direito e Filosofia. Conviveu com grandes pensadores alemães e foi aluno de Hans-Georg Gadamer. Em seu país, foi professor na Universidade de Kassel de 1977 até 2008, quando se aposentou. Desde a década de 1980, exerce intenso intercâmbio com universidades brasileiras, já tendo atuado como docente na pós-graduação da UFRGS e da PUCRS.

utilitarista. Quando o espectador vai ao encontro de uma obra de arte e busca por seu sentido, um vaivém de perguntas e respostas acontece, em busca de esclarecimentos, possibilidades, da compreensão mediante aquilo que chama, surpreende, provoca. E, exatamente porque marcado por diferentes possibilidades de entendimento, a música, a poesia, as artes visuais e a arquitetura se revelam como desafios. Tomando o diálogo com a arte como modelo para também entender a experiência hermenêutica, Flickinger (2023, p. 69) sistematiza os seguintes enfoques como centrais: “[...] a disposição, no espectador, de se deixar desafiar; a importância de tomar o novo ou o outro a sério; a estrutura do diálogo que dá primazia à pergunta; a descoberta do alheio no próprio e o próprio no alheio; o desafio aceito de lidar com preconceitos; a ponderação dos argumentos”. Como se vê, os aspectos característicos da reflexão hermenêutica têm importância pedagógica, porque envolvem “uma disposição intelectual aberta ao que escapa ao puro conhecer racional” (Flickinger, 2023, p. 71), sendo confluentes ao projeto de formação humana.

Nesta mesma direção, em outro ensaio, intitulado *Compreensão dialógica e práxis formativa*, Flickinger (2025, p. 49-50) descreve com clareza o processo formativo interno que envolve o dialogante provocado a, no pensar e no argumentar, sopesar opiniões diversas e, conseqüentemente, a compreender-se e a transformar-se:

Se tomarmos a experiência da obra de arte como modelo, assim como Gadamer o propõe, é possível dizer que no diálogo cada um dos protagonistas se vê desafiado pelas questões do outro a legitimar sua opinião e a tornar seus argumentos compreensíveis. Dispostos a ouvir-se mutuamente, eles encaminham o diálogo, no qual se abrem ao alheio, ao ainda desconhecido. Uma abertura mútua que, na tentativa de entender as diferenças, joga cada um de volta para si a fim de certificar-se de sua própria posição. O desconhecido é o impulso para entrar no vaivém de perguntas e respostas. Junto à avaliação mútua dos argumentos, cria-se uma dinâmica de reflexão que leva à percepção do que é alheio no próprio e do próprio no alheio. Por isso, o diálogo verdadeiro faz com que as pessoas dele saiam transformadas.

Assim, a disposição de entender o outro passa pela validação do entendimento de si mesmo e isto é formativo, pois leva à experiência íntima de reconhecer o que se é e o que se busca. Flickinger (2023) sistematiza a relação entre a postura hermenêutica e o fim pedagógico da formação humana, que perpassa: a) *o espírito autorreflexivo*, que leva o homem a questionar suas experiências e, frente a elas, a revisar-se e corrigir-se sistematicamente; b) *a linguagem*, especialmente a falada, por meio da qual se constrói o intercâmbio social, permitem-se as trocas de experiências e opiniões pelo diálogo verdadeiro; c) *a postura crítica*, que abandona as restrições impostas pela racionalidade científica, abrindo espaço para novas perguntas e respostas, para os sentidos ocultos que ainda podem ser desvelados. “Tida como condição social e, mais especificamente, imprescindível no processo formativo, não surpreende que a falta de

competência dialógica venha a tornar-se a preocupação primordial na práxis educativa” (Flickinger, 2025, p.53).

Educar para o diálogo significa, portanto, preparar as pessoas para a capacidade de ouvir e respeitar posições adversas; trabalhar em grupo; debater com argumentos; concentrar-se ao ouvir a fala de alguém; ler, compreender e interpretar textos mais longos; escrever com clareza, coerência e coesão; pensar e repensar, ponderar. Entre outras facetas características da trajetória formativa de cada indivíduo, essas precisam de zelo e reforço; afinal, é a compreensão do caráter social do processo educativo (de dirigir-se ao outro e tomá-lo a sério, de se abrir a novas alternativas pela escuta, reflexão e interação), que pode ir moldando a *postura hermenêutica* – de quem se abre para a possibilidade de colocar o diálogo como central nas práticas educacionais humanas.

Sem a capacidade de dialogar “é impossível aprender, no sentido de ouvir e saber responder; sobretudo, porém, no sentido de extrair daí, com base na própria experiência, perguntas que arrastem consigo uma provocação” (Flickinger, 2023, p. 79). Esta exigência pedagógica revela-se no modo interpretativo aberto da *postura hermenêutica* que se entende basilar ao exercício docente. “Aprender a construir espaços para o debate é, da mesma forma que a aceitação da experiência social, condição imprescindível da formação”, afirma Flickinger (2025, p. 55).

Ao receber da UPF, em 2023, o título de *Doutor Honoris Causa*, em sua manifestação de agradecimento, Flickinger⁶³ fez referência à postura hermenêutica que reconheceu em Benincá:

Percebi que o espírito aberto defendido por esse educador extraordinário, havia marcado fortemente a nova geração de colegas formados por ele; e mais, **reconheci no resultado salutar de sua influência pedagógica, a postura hermenêutica** de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), o mestre com quem tive a sorte de conviver nas décadas de sessenta e setenta do século XX, durante meus estudos e trabalho na Universidade de Heidelberg. Eis, brevemente, alguns elementos característicos dessa postura hermenêutica, tão essencial às ciências, e em especial a um trabalho pedagógico responsável: **a recuperação epistemológica do ouvido em oposição à “tirania do olhar”; o diálogo como meio de ponderar argumentos; a aceitação de que o outro pode também ter razão, e, o que é uma sua consequência, a renúncia à palavra final** (Flickinger, 2024, p. 459). (grifo nosso).

⁶³ É pertinente registrar, aqui, que o professor Flickinger, na UPF, desde 1989, mantém estreito vínculo acadêmico, com envolvimento em eventos, pesquisas, publicações, orientações, entre outras atividades, contribuindo com a formação de muitos estudantes e professores, especialmente por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação. Elli Benincá foi um dos primeiros professores a receber Flickinger na UPF, quando iniciava sua aproximação com a Instituição, no início dos anos 90. Estiveram juntos em diferentes oportunidades acadêmicas, mesmo que em encontros esporádicos, em um tempo onde as distâncias geográficas pareciam ser maiores. De igual modo, a pesquisa filosófica e pedagógica aproximou estes dois educadores, que compartilhavam da preocupação com a formação ética das novas gerações, notada pela postura pedagógica de ambos, que buscava ir além das formalidades acadêmicas.

A atmosfera fraternal que Flickinger percebeu no grupo de professores da UPF, a partir da influência pedagógica de Benincá, permite constatar como a postura dialógica docente é formativa. Quando se volta ao desenvolvimento da capacidade de reflexão, de argumentação, de debate, de interação com os outros e com o meio, na perspectiva da formação de sujeitos protagonistas, a práxis dialógica do professor incentiva a passagem do senso comum à consciência crítica ao mobilizar o pensamento dos estudantes sobre o ponto de visto do outro e sua possibilidade de razão.

Como o encontro com o outro é algo genuinamente humano, a postura dialógica docente também tem condições de, no grupo, gerar amizade, valorização, confiança – valores que uma boa formação deve incentivar, especialmente nesta sociedade que se deseja mais solidária. Contudo, por ser aberto, inconcluso, o exercício dialógico requer paciência, serenidade, cultivo do espírito, atenção e respeito para com quem se ensaia a tomar a palavra.

No horizonte da formação docente, a *senda* percorrida neste capítulo procurou alargar o pensar sobre o processo formativo que pode ocorrer em grupo, por meio do diálogo verdadeiro entre seus membros, que leva ao exercício da reflexão sobre o próprio fazer e provoca nova ação/transformação. A noção de *práxis dialógica como postura hermenêutico-formativa* foi o fio condutor da argumentação, que justifica o recurso aos autores referenciados, interligando-os ao resgate histórico de alguns fatos que marcaram o trabalho de Benincá na UPF.

O quarto capítulo, que se descortina na sequência, visa rememorar a trajetória do grupo de docentes envolvido com o projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, quando coordenado por Elli Benincá. Igualmente, busca recompor, em linhas gerais, os principais temas de estudo e de investigação que o preocupavam e a seus pares, no que tange à educação e à formação de professores, a partir dos textos reunidos na obra *Educação: práxis e resignificação pedagógica*, organizada por Eldon Henrique Mühl e publicada em 2010 pela UPF Editora.

4 ELLI BENINCÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GRUPO

No capítulo que agora inicia, deseja-se vislumbrar, na produção intelectual de Elli Benincá direcionada à área da Educação, o panorama do conjunto de temáticas, conceitos e preocupações às quais dedicou sua atenção, enquanto investigava a ação docente, ao longo dos muitos anos de envolvimento com o tema. Para tanto, como recorte dentre as diferentes publicações de sua autoria neste campo, toma-se como base a obra *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Organizada por Eldon Henrique Mühl, foi publicada em 2010 pela UPF Editora. Como se verá mais adiante, os textos selecionados para compor o livro observaram as indicações de Benincá. Parte dos artigos ali reunidos foram elaborados junto ao grupo envolvido com o projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*.

Antes, porém, da tentativa de recompor, em linhas gerais, o conhecimento sobre docência que foi sendo gerado a partir daquela experiência coletiva de estudos, cabe resgatar, ainda que brevemente, alguns fatos que permitem visualizar o percurso de Benincá na pesquisa, no contexto da UPF, até chegar à formação do grupo em foco. Para tanto, especialmente na seção que segue, serão utilizadas referências documentais⁶⁴ e, também, informações coletadas em entrevista realizada com professor⁶⁵ contemporâneo a Benincá na Instituição (Sujeito E), de modo a referendar os acontecimentos e as considerações a respeito.

4.1 O percurso de Benincá na pesquisa e o projeto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*

A tríade ensino, pesquisa e extensão circunda as ações da UPF desde sua instalação. A jovem instituição efervescia em sua necessidade de se colocar no município e na região, de

⁶⁴ Como ponto de partida para o resgate histórico, tomam-se a obra *Memória da Faculdade de Educação*, de 2017, e dois textos elaborados por Rosa Maria Locatelli Kalil (2022a e 2022b), também complementados por publicações que registram a história da UPF, bem como por documentos institucionais, localizados pela pesquisadora nos arquivos da Universidade e/ou a ela entregues como colaboração à pesquisa. Cabe ressaltar que, em algumas situações, dados temporais diferentes foram encontrados em textos distintos para marcar, por exemplo, o ano de criação ou o momento de formalização de um projeto/grupo de pesquisa; igualmente, percebeu-se pequenas variações em relação à denominação desses grupos. Assim, tem-se o cuidado de sempre indicar a fonte considerada como referência da informação.

⁶⁵ O depoimento oral, gravado em vídeo e posteriormente transcrito, foi concedido à pesquisadora por colega de Benincá (Sujeito E), cuja trajetória pessoal e profissional igualmente se entrelaça com a história da UPF. Foi aluno, funcionário, professor-pesquisador e gestor da Instituição, para a qual se dedicou por mais de quatro décadas. Participou do grupo vinculado ao projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, em companhia de Benincá. Os fragmentos utilizados no texto correspondem à fala oral coletada. A transcrição na íntegra compõe o Banco de Dados que está sendo construído ao longo desta pesquisa.

estabelecer vínculos fortes com a comunidade interna e externa, de gerar conhecimento e de atender às demandas do tempo histórico de sua criação. Transformar conhecimento em desenvolvimento humano, oferecer formação inicial e continuada qualificada aos professores e conhecer a realidade educacional para responder às necessidades regionais eram intenções que transversalizavam os objetivos da Faculdade de Educação, formalmente criada na UPF em 1970 (Guareschi *et al.*, 2017).

Em seu espaço de atuação, seja na gestão do IFCH, da Faed ou na sala de aula, o professor Elli Benincá assumiu a pesquisa como um princípio científico e educativo permanente. Nos testemunhos de quem foi seu aluno na graduação, há lembranças que registram sua ação docente serena e dialógica e como suas aulas eram organizadas e conduzidas. Os excertos a seguir ilustram alguns aspectos relacionados a sua insistência na leitura das fontes clássicas e no cuidado com a escrita:

O jovem Pe. Elli, meu professor de Introdução à Filosofia, destacava-se por seu falar franco e conciliador, por sua postura dialógica na condução de suas aulas, pelo estímulo à leitura e à escrita, pela defesa de ações que garantissem a autonomia de seus alunos. Como mestre atento e preparado, conduzia as discussões de temas complexos de um jeito simples e amável, tornando as reflexões acessíveis a todos nós, valorizando a participação de cada um. Com suas reflexões tão produtivas e provocativas, transformava o espaço da sala de aula num grupo de formação (Rocha, 2022, p. 378).

Ele lia todos os trabalhos. Não só lhes atribuía uma nota, mas realizava um rigoroso processo avaliativo. Apontava questões referentes à linguagem, sobre conceitos ou ideias não bem redigidas. E, sobretudo, sublinhava as frases mais importantes do texto e sugeria aprofundamento com indicação de novas leituras (Dal Moro, 2022, p. 402).

Além de serem bem preparadas, organizadas e ministradas, suas aulas sempre se constituíram num espaço-tempo de aprendizagem, tanto dos conteúdos trabalhados, quanto da postura de ser professor. Sua confiança e sua crença de que a gente poderia fazer um trabalho melhor e se superar se constituíam num contagiante e estimulador desafio (Bianchetti, 1998, p. 225).

Questões que jamais eu tinha imaginado fazer parte da história da humanidade passaram a frequentar as aulas. Benincá chegava com vários livros, tratando dos temas previstos no programa. [...] O empréstimo que o professor Benincá fazia era fundamental para que pudéssemos ler e preparar as aulas. Sua metodologia exigia leitura prévia: partia sempre da compreensão de que tínhamos os textos lidos (Marcon, 2022, p. 207).

Uma das primeiras vivências que tive como aluno do Mestre Elli Benincá não foi com textos propriamente acadêmicos ou longas preleções sobre a História da Filosofia. Foi, sim, com a literatura. Muitos e bons exemplos de tais exercícios estão compilados no livro “introdução à Filosofia”, que serviu de apoio e guia para muitos jovens universitários, dentre os quais me incluo, ingressarem no universo filosófico (Trombetta, 2022, p. 307-308).

Benincá escreveu a obra “Introdução à Filosofia”, mencionada no último excerto, a partir das necessidades da sala de aula, no início da década de 1970. Em 1975, foi editada. Reunia, em sete pequenos capítulos, reflexões de natureza existencialista, sobre temas como liberdade, finitude, verdade, entre outros. A obra teve dez edições em sua primeira publicação, sendo que da última somam-se várias reimpressões. Em 2000, foi revista e novamente disponibilizada ao público. Foi muito utilizada em vista de sua linguagem simples e dialógica com o leitor, dos textos selecionados e das questões-problemas propostas, que objetivam “iniciar o aluno ao hábito da reflexão”, nas palavras de seu autor (Benincá, 2000).

Ainda sobre a atuação do professor Benincá, em depoimento oral, o Sujeito E relembra: “O que me marcou foi a prática dele em sala de aula. Era uma prática sempre coletiva, participativa, todo mundo desafiado a contribuir. O texto era compartilhado. [...]. A gente se ajudava muito ao ler os textos uns dos outros. Mas havia cobrança”. O rigor com o processo de escrita de textos e difusão do conhecimento também foi destacado em sua manifestação: “É importante essa preocupação dele [de Benincá] de uma produção para um sujeito, para os interlocutores. Ele estava sempre pensando e fazendo com que o texto se tornasse um exercício de movimento do próprio sujeito: da pessoa poder lidar com o texto, agir no texto”. A cobrança pedagógica de Benincá gerava, na sala de aula, uma prática que era eficaz no ponto de vista do envolvimento, tornando o aluno partícipe do processo de aprender. “E isso era importante, porque ele criava essa possibilidade de a pessoa começar a se incluir. Porque acho que essa é a questão da pedagogia, a preocupação dele: de como incluir o sujeito, de que prática tem que ser a minha para que o sujeito se sinta incluído e, desafiado a ser incluído, a participar”, complementa o Sujeito E.

Assim, incentivando os acadêmicos e os colegas professores ao diagnóstico da realidade, como ponto de partida para toda investigação, contribuiu com a organização de grupos de estudos e elaboração de projetos. Tais iniciativas, articuladas e de modo cumulativo, iam gerando, internamente e entre os envolvidos, processos que desencadearam na formação de sujeitos para a produção do conhecimento, como se percebe no depoimento registrado por Kalil (2022a, p. 386): “Considerando o grupo como lugar de produção de conhecimentos, os estudos diligentemente conduzidos pelo mestre resultavam em reuniões sistemáticas, fóruns, seminários, publicações, grupos de pesquisa. Muitos dos participantes, como eu e o próprio Elli, motivaram-se a continuar sua formação em nível de mestrado e de doutorado”.

A seguir, compilam-se alguns fatos que objetivam sublinhar ações na dimensão da pesquisa que, junto a outros pares, tiveram a condução ou a participação do professor Benincá. Para fins de melhor apresentação da informação, buscou-se organizar uma linha do tempo por

décadas, permitindo visualizar o caminho que foi sendo construído até a formalização do projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*.

4.1.1 Final da década de 1960 e início da década de 1970

O professor Elli Benincá coordenava o Instituto de Pesquisa e Planejamento (Ipeplan/UPF), como já relatado no segundo capítulo da tese, que realizou uma investigação na área de abrangência da Universidade: um levantamento socioeconômico do meio rural, com o objetivo de obter subsídios para apoiar o planejamento institucional e o desenvolvimento regional. Embora o Ipeplan tenha tido um período curto de existência, “Esses levantamentos da realidade educacional, feitos em conjunto com a Faed, provocaram respostas imediatas, como o projeto de formação de professores leigos em serviço nas escolas da região por meio do funcionamento das licenciaturas em regime especial de férias” (Guareschi *et al.*, 2017, p. 28).

Seu olhar para a região, de modo a compreender os sujeitos que ali viviam e como foram se constituindo ao longo do tempo, evidenciava a concepção que tinha do papel da universidade comunitária, no que tange à atenção ao entorno, como descreve o Sujeito E:

Para ele, a questão da instituição universitária, localizada aqui, é tratar das questões, dos desafios das pessoas que estão ali, das suas compreensões, dos seus entendimentos, dos seus saberes, e a ideia é a de pensar a questão da teorização da prática e essa relação. [...] Nós precisamos pensar que o que importa na educação é o sujeito se tornar sujeito da sua própria ação. Então, o que importa são os sujeitos que estão ali, com sua história, com suas marcas, seus conhecimentos, suas ignorâncias, porque, evidentemente, existem limitações de toda ordem que precisam ser enfrentadas.

Tal desejo, de conhecer os sujeitos e a realidade, de ouvi-los – para compreender a situação e poder modificar o que é possível – é uma marca visível de suas pesquisas ao longo dos anos, que perpassaram por vozes diversas: dos indígenas, dos caboclos, dos negros, dos pequenos agricultores, dos assentados, dos educadores do campo, dos educadores das periferias, entre outros. Em sua convicção, cabe à universidade ser o lugar desta diversidade, de visões distintas sobre o contexto, mesmo com as implicações que tais contradições podem trazer.

4.1.2 Década de 1970

A investigação na Faed foi se fortalecendo, dentre outras formas, pelas atividades extensionistas do Centro Regional de Educação (CRE), criado em 1972, com impulso dos

estudos realizados pelo Ipeplan. “[...] embora não tenha desenvolvido projetos aos moldes das atuais pesquisas educacionais, [o CRE] constituiu-se em um importante laboratório de identificação, sistematização, reflexão e busca de alternativas pedagógicas para os problemas que envolviam a formação docente e a ação pedagógica dos professores em seu trabalho cotidiano” (Guareschi *et al.*, 2017, p. 111). Suas ações criaram conexões importantes entre a UPF/Faed e região. Dentre elas, resgata-se a produção, por grupo multidisciplinar, de subsídios para a educação, como a coleção *Série Ideias*, destinada a professores do meio rural (Guareschi, 2012). Em sua manifestação, o Sujeito E também mencionou este acontecimento:

Ele [o CRE] nasce como um compromisso da Universidade. Porque foi um acordo estabelecido com o Estado, com a cedência de alguns professores, e outros que a Universidade mantinha para produzir materiais, subsídios, cursos de formação de professores, especialmente no meio rural, nas escolas unidocentes, multisseriadas. Aí surgiu o material *Série Ideias* [...], que foi depois reeditado, que foi um material apoiado pelo MEC, produzido e distribuído Brasil afora, com uma quantidade enorme.

Ao longo da vida da UPF, o CRE trilhou uma história rica no assessoramento a escolas e municípios, na elaboração de projetos, e, especialmente, na formação continuada de professores. Cumpriu, claramente, uma dupla finalidade: a) inserir a universidade na região, articulando-a às políticas públicas e necessidades dos municípios; b) acumular conteúdo, informações e experiência que, mais tarde, foram importantes para a instalação da pós-graduação em Educação na UPF. O CRE também teve acompanhamento de Benincá enquanto gestor da Faed (desde 1975) e, mais a frente, torna-se um espaço fundamental de investigação da formação docente.

No âmbito educacional, as tendências pedagógicas skinnerianas ainda predominavam. Ao mesmo tempo, o pensamento de Paulo Freire começava a chegar, com os movimentos de abertura política que se aproximavam. É embrenhado neste contexto externo irrequieto – e também vivido no interior da universidade –, que o interesse de Benincá pelo tema da teoria e da prática pedagógica começava a ganhar vida. Em uma época em que o foco político conduzia a discussão educacional, Benincá percebeu que a relação professor-aluno estava escamoteada⁶⁶. É fundamentalmente a questão da sala de aula que o preocupa. “E ele se volta exatamente para isso, chamando a atenção do problema da formação profissional”, ressalta o Sujeito E:

⁶⁶ É possível constatar esta posição em entrevista concedida à Nédison Faria, quando faz uma crítica à obra *Educação e Poder*, de Moacir Gadotti, editada em 1974. Para Benincá, ao se localizar o problema educativo como meramente político – ainda que importante –, oculta-se a questão fundamental da relação pedagógica professor-aluno. A entrevista foi publicada na Revista Espaço Pedagógico, em 2001.

O Elli vai se confrontar, ou vai confrontar o pensamento freireano e suas concepções, especialmente com esse reducionismo, produzido pela visão skinneriana e pela visão tradicional. E vai dizer que o grande problema é que nessa relação o professor tem uma postura autoritária ou instrumental. E que é preciso pensar a função do professor numa perspectiva dialógica, comunicativa, interativa com o aluno, fazendo do aluno um sujeito do próprio processo e o professor também um sujeito do processo, e não um mero reprodutor do conhecimento.

Ao longo da gestão de Elli Benincá na Faculdade de Educação, ocorreu o movimento de construção do novo currículo da Pedagogia⁶⁷, voltado à formação de professores das séries iniciais. Além do corpo docente da Faed e do CRE, houve envolvimento com a escola pública com habilitação de magistério e articulação em fóruns estadual (Aesufope - Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino do Rio Grande do Sul) e nacional para discutir o assunto: a educação das crianças. O fragmento abaixo reproduz depoimento de Rosa Maria Bernardi, já indicando a condução metodológica do grupo envolvido, partindo da problematização da realidade:

A influência de Elli Benincá foi muito interessante, principalmente se considerarmos que os dados que o centro regional trouxe eram dados de leitura empírica de uma prática que estava se fazendo, que estava acontecendo, e já era, então, um princípio metodológico muito firmado por ele que as experiências práticas que a gente realizava e que representavam a leitura da realidade que cada um fazia de sua prática se constituíam em elementos de análise, visando à compreensão teórica das coisas que estavam se passando. Com certeza, foi sob sua coordenação, que o grupo que começou a discutir o curso de pedagogia se fez (Marcon, 1998b, p. 90).

Discutir o problema da prática pedagógica dialógica no cotidiano e da formação para atuar na sala de aula parecem ser, fundamentalmente, as preocupações de Benincá. Essas serão, nas próximas décadas, temáticas recorrentes de seus escritos, combatendo a redução do processo educativo à mera reprodução de conteúdo.

4.1.3 Década de 1980

Na década de 1980, a ação de Benincá estava muito concentrada na Faculdade de Educação. Na função de diretor, exercida até 1985, acompanhou um coletivo de professores que, em meio a crises e redefinições, procurava se reorganizar frente às demandas internas e externas. Os principais desafios se apresentavam na necessidade da implementação do novo

⁶⁷ Até então, o curso de Pedagogia era formador de supervisores, orientadores e administradores educacionais, sendo o Curso Normal (Magistério) o espaço de preparação de professores para crianças no início da escolaridade. Em entrevista concedida a Telmo Marcon (1998b), a professora Rosa Maria Bernardi relata o contexto, as preocupações e a participação de Elli Benincá no processo de criação do novo currículo.

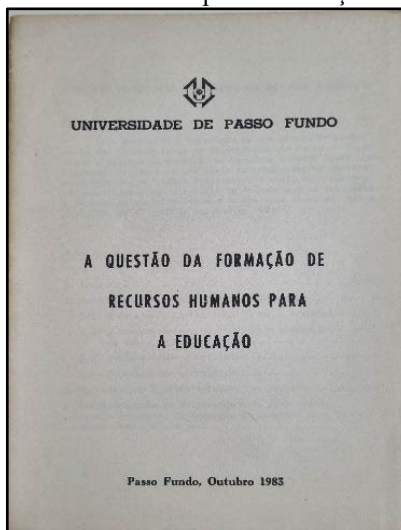
currículo para o curso de Pedagogia (e, por óbvio, na execução dos propósitos educativos, políticos e sociais da proposta), na urgência de formação continuada de professores via pós-graduação, na iniciação à pesquisa, na qualificação da relação universidade-comunidade-escola, na acomodação de tais mudanças junto às instâncias superiores da universidade (Bianchetti, 2022). A seguir, são mencionados alguns exemplos que demonstram o protagonismo de Benincá na mobilização de diferentes grupos, atento ao contexto, em um período onde a cultura institucionalizada de pesquisa era frágil e onde o ensino tradicional era ainda muito presente.

A implementação da primeira turma do novo currículo da Pedagogia, em 1980, é um ponto histórico importante, que gerou desequilíbrios no conjunto de professores, e diversidade de opiniões. “Começam a surgir, em 1980-1981, os problemas da insatisfação do curso novo, que não estava produzindo, não estava trazendo os resultados que estava se esperando. E aí começa a se discutir. E aí o Elli começa. Um dos textos que é escrito é a partir daí”, esclarece o Sujeito E, referindo-se especificamente ao artigo *A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica*, de 1982, já referenciado no terceiro capítulo da tese. A tensão do processo em construção foi sendo administrada, “evidenciando o quanto é difícil desvencilhar-se do dualismo teoria-prática em direção a uma compreensão do que é e como se vivencia a práxis” (Bianchetti, 2022).

A forte discussão sobre o papel da universidade na formação de professores para a educação básica também estava impregnada pelos desafios da época, quando muitos dos que atuavam nas escolas não eram titulados – os ‘professores-leigos’ (Marcon, 1998b). “A queixa era muito grande da qualidade da formação. Então aqui se começa a discutir quais são os problemas dessa formação”, retoma o Sujeito E, destacando, como consequência das reflexões no interior da universidade, a elaboração, em outubro de 1983, por professores das licenciaturas da UPF, do texto intitulado *A Questão da Formação de Recursos Humanos para a Educação*⁶⁸:

⁶⁸ Elaborado como subsídio para um encontro estadual acerca do tema, realizado em 1983, em Santa Maria, o texto posiciona a UPF dentro do contexto da busca da definição da identidade da universidade brasileira, discutindo problemas como o descaso pela realidade local e regional, o descompromisso na produção e transmissão do saber, a passividade científica e o verbalismo científico.

Figura 9 - A questão da formação de recursos humanos para a educação



Fonte: Acervo autora (2024).

A Faed também sediava o curso de Economia Doméstica e, por meio de seus professores, participou das discussões acerca da municipalização da merenda escolar, que, naquele momento histórico, ainda tinha a gestão centralizada em Brasília. Um seminário sobre o tema foi realizado na Instituição em 1984 e motivou a elaboração de um projeto a respeito. Relata Elmar Floss (2019, p. 84): “A ideia inicial foi do padre Elli Benincá, diretor da Faculdade de Educação na época, que procurou a Faculdade de Agronomia, propondo a criação de um centro interdisciplinar ligado às questões da alimentação e da nutrição humana”. O principal objetivo era o de “[...] desenvolver um programa regional a fim de aperfeiçoar o sistema de distribuição e melhorar a qualidade da merenda escolar” (Floss, 2019, p. 81). As consequências deste movimento, que resultou na criação e implantação do Centro de Pesquisa em Alimentação – o CEPA, ainda em atividade na UPF, são comentadas por Kalil (2022a, p. 385):

Unindo os esforços do Instituto de Ciências Biológicas e do Instituto de Ciências Exatas e Geociências, em um abandonado galpão, nascia um promissor grupo de pesquisadores do programa de merenda escolar. Decorrem dessa iniciativa linhas de pesquisa, projetos e ações que consolidaram a graduação e a pós-graduação em Agronomia, Química, Engenharia de Alimentos, Nutrição, Bioexperimentação e outras.

Com o resgate deste exemplo, cabe observar como Benincá aproximou áreas do saber distintas, colocando-as em diálogo. Na perspectiva da pesquisa, revela seu pensamento avançado sobre educação, ao compreendê-la como processo profundo de apropriação do saber e de formação humana que, exatamente por partir da realidade, é contextualizada, multidisciplinar e, portanto, coletiva e continuada.

Ao mesmo tempo, outro desafio latente daquele período estava na questão da qualificação da titulação dos docentes da própria Universidade, para que se pudesse avançar, tanto na qualidade educativa como na ampliação da oferta de cursos e de níveis de ensino. Embora a pós-graduação *Lato Sensu* tenha iniciado na UPF em 1976 (Guareschi, 2012), foi nos anos 80 que a Instituição começou a se mobilizar pelo desenvolvimento mais sistemático da pesquisa e da pós-graduação. Lembra o Sujeito E: “Uma das constatações que se tinha feito no Brasil todo era que faltava qualificação de professores, de pesquisadores. Então começa esse projeto [Programa Institucional de Capacitação Docente⁶⁹]. E me chamaram. O Elli me chamou e disse: tem essa chance, vai”.

As Unidades Acadêmicas também se dedicaram a elaborar sucessivos planos de capacitação docente, muitos dos quais impactados por dificuldades político-financeiras e/ou momentos de crise interna que levaram à interrupção de projetos. Na Faed, é notório o plano elaborado em 1984⁷⁰. “Foi um plano para esse período [1985 a 1990]. E como a dificuldade nossa era a de as pessoas saírem e voltarem para a universidade, permanecer, ele [Benincá] disse: olha, vamos ter que começar a fazer. E ele deu o exemplo” (Sujeito E).

E de fato o fez. Em 1986, deixou a direção da Faed, as atividades no Itepa e as responsabilidades como vigário paroquial, mudando-se para São Paulo. Realizou o mestrado em Ciências da Religião, na PUC-SP, investigando o fenômeno religioso nos acampamentos de agricultores sem-terra, procurando compreender academicamente a pedagogia da resignação. Na entrevista que concedeu a Marcon (1998a, p. 36), relatou o momento conflitivo vivido, que exigiu o confronto teórico com outros autores, a qualificação do processo de pesquisa, além do desafio de reelaborar a própria experiência pedagógica. A esse respeito, assim se manifestou, mostrando sua preocupação com a iniciação à pesquisa pedagógica na formação inicial docente:

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

⁶⁹ No contexto da expansão do ensino superior no Brasil, o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), criado pela Coordenação do Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior (Capes) em 1976, concedia bolsas de estudo para professores universitários que realizassem estudos de pós-graduação. A UPF aderiu ao PICD, apesar das inúmeras dificuldades encontradas na sua implantação, como relatam Colussi e Hölbis (2009). Para ilustrar a situação da UPF em termos de formação docente, em 1979, de um total de 415 docentes, havia 20 mestres e 4 doutores (Colussi e Hölbis, 2009, p. 25).

⁷⁰ PLANO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO para 1985-1990. [Documento datilografado. 23 folhas].

Após a conclusão do mestrado, Elli Benincá retornou à UPF e, em 1988 e 1989, assumiu função de assessoria de pesquisa e pós-graduação da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Colussi; Hölbig, 2009). Teve atuação importante na articulação interna e no planejamento desta área, como ratifica Kalil (2022a, p. 386):

O apoio de Elli Benincá à capacitação docente foi um marco institucional no desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação: planos de capacitação docente, pacientemente, feitos e refeitos, convencimento dos conselhos superiores da instituição sobre a importância de apoiar os docentes, iniciação científica, elaboração de propostas de cursos de pós-graduação nas esferas de especialização, mestrado e doutorado, programas interinstitucionais.

Aquele plano de capacitação docente da Faed, elaborado em 1984, já manifestava o desejo de criação de um centro de pós-graduação dentre seus objetivos específicos. Tal opção ensejou a formação de um Grupo de Estudos Preliminares, em 1989, para a qualificação da pesquisa e a titulação de professores (Guareschi *et al.*, 2017), que influenciou na definição das atividades posteriores. A pós-graduação *Stricto Sensu* foi institucionalizada na UPF com a abertura do primeiro curso de Mestrado na área das Ciências Agrárias em 1995, seguido pelo de Educação, em 1997 (Guareschi, 2012).

4.1.4 Década de 1990

Desde 1988, o Instituto de Teologia e Pastoral (Itepa) desenvolvia ações de pesquisa no âmbito interno. Sob coordenação de Benincá, logo no retorno do Mestrado, uma das primeiras iniciativas investigava a devoção Mariana e suas manifestações nas romarias e santuários da região (Benincá; Rodiguero, 2006). Mais tarde, associaram-se à pesquisa realizada no Itepa professores vinculados à UPF, a partir de convênio de mútua colaboração estabelecido entre as instituições, costurados por Elli Benincá, que atuava em ambas. “Fundamentada nessa relação institucional, houve a imbricação de temáticas educacionais: no Itepa, com foco nos processos pastorais de evangelização e no atendimento às comunidades urbanas; na Faed, com foco em processos de alfabetização e ensino de classes populares, na formação de professores, especialmente, das redes municipais de ensino” (Kalil, 2022b, p. 392).

Assim, a saúde, a religiosidade, a educação e a cultura popular passaram a ser temas investigados com a criação da linha de pesquisa *Cultura e religiosidade popular no processo de urbanização da região de Passo Fundo* (Dal Moro, 2022). Naquele movimento, os trabalhos foram realizados em sete eixos: 1. Pressupostos epistemológicos da urbanização e do método

de análise; 2. A construção do espaço urbano: consensos e dissensos; 3. Estratégias de sobrevivência no contexto urbano; 4. Os movimentos sociais e a crise do modelo de desenvolvimento; 5. Teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora; 6. Investigação sobre as práticas sociais, pastorais, pedagógicas e de saúde; 7. Aspectos teológicos do processo de urbanização. Participavam do grupo, com reuniões sistemáticas nas dependências do Itepa, além dos professores de ambas as instituições, acadêmicos, religiosos, agentes pastorais e sociais. Do convênio guarda-chuva, nasceram diferentes estudos, como relembra Kalil (2022a, p. 385):

No projeto sobre ‘Caminhos e descaminhos dos diferentes grupos sociais no processo de urbanização de Passo Fundo’ (UPF; ITEPA, 1992)⁷¹, participei ativamente do grupo de pesquisa, que envolvia jovens estagiários, docentes universitários, professores municipais e religiosos. Ao buscar compreender a vida na cidade, sob a ótica da sociologia, do urbanismo, da saúde, da educação e da religiosidade, Elli convidava amigos especialistas, que acorriam com entusiasmo para debater sobre as temáticas.

Também foram estabelecidas relações com pesquisadores de outras universidades brasileiras, que participaram das atividades como colaboradores ou consultores. Eventos, publicações e, inclusive, a oferta do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino Religioso (Revers *et al.*, 2022), como relatado no segundo capítulo, também foram resultados da parceria UPF-Itepa. A Coleção *Cultura e Religiosidade Popular* (1991; 1992) foi uma publicação conjunta que socializou as investigações daquela pesquisa.

Figura 10 - Coleção Cultura e Religiosidade Popular (1991; 1992)



Fonte: Autora (2024).

⁷¹ UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO; ITEPA. **Projeto de Pesquisa:** Caminhos e descaminhos dos diferentes grupos sociais no processo de urbanização de Passo Fundo (1930-1990). Convênio ITEPA/UPF. Passo Fundo, 1992. Relatório.

Naquele íterim, um grupo de professoras municipais juntou-se aos demais pesquisadores. A mobilização que vinham desenvolvendo teve origem em 1990, com a proposição à Secretaria de Educação de Passo Fundo de um projeto de estudos que abrisse espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da rede. Almejavam fundamentação teórica. Com o acolhimento da sugestão pela gestão municipal da época, criou-se, inicialmente, uma *Equipe de Suporte* responsável pela organização e coordenação da atividade (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Prática Pedagógica em Escolas de Periferia, 1998). Tal equipe, por sua vez, procurou Elli Benincá – referência intelectual na área, especialmente pelo seu trabalho na Faculdade de Educação da UPF. O fragmento a seguir registra tal encontro e já permite constatar, naquele longínquo ano, seu posicionamento em relação à formação continuada docente – não como algo que ‘vem de fora’, mas que envolve o próprio sujeito na ação:

Essa proposta foi exposta ao Elli Benincá, na tentativa do grupo de buscar referências de pessoas que pudessem contribuir com a sua consecução. No entanto, como resposta, **ele o desafiou a partir, em seus estudos, da sua prática e do seu entendimento sobre ela**, visto que estavam aí as possibilidades de os professores perceberem o seu trabalho como uma prática sobre a qual poderiam ter algum domínio” (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Prática Pedagógica em Escolas de Periferia, 1998, p. 135). (grifo nosso).

Com o desafio aceito, e em decorrência do esforço e da dedicação daquelas professoras, um processo formativo se desenvolveu ao longo do ano de 1991, desencadeando na realização do *I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora*, com a participação do professor Benincá e de colegas da Faed na assessoria teórica e metodológica, tendo, na época, cerca de 100 docentes municipais envolvidos, articulados em polos de estudo em quatro escolas. A metodologia de trabalho requeria a leitura prévia de textos, a elaboração de *memórias*⁷² e sessões de estudo mensais (UPF/PMPF, 1993).

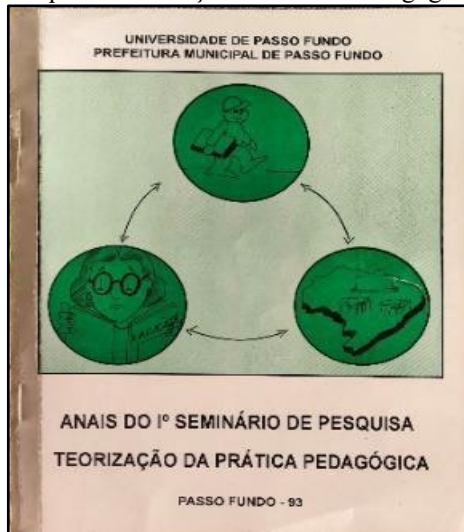
No avançar das atividades, com o processo de estudo e pela experiência do Ciclo, aquele grupo inicial, fundado e constituído por oito professoras da rede municipal de ensino⁷³, deu continuidade ao trabalho por meio da formalização do projeto de pesquisa *Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora*, em 1992, em convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Passo Fundo e a UPF, com assessoria da Faed, tendo como objeto de

⁷² Na sequência do capítulo, serão abordadas as características da *memória* – texto elaborado pelo professor-pesquisador, revelador de sua prática – na forma como orientado por Benincá.

⁷³ Em seu estudo de mestrado, Dickel (1996) oferece uma profunda análise sobre a trajetória deste grupo de professoras de escolas públicas de Passo Fundo/RS, reconstruindo as atividades realizadas entre 1990-1995, seus desdobramentos, desafios e conquistas. Também trata da influência do professor Elli Benincá em seu desenvolvimento e em seus projetos de formação continuada junto à rede de ensino do município.

estudo a relação pedagógica entre professores e alunos, mediatizada pelo ambiente (UPF/PMPF, 1993). A experiência está registrada nos *Anais do I Seminário de Pesquisa: Teorização da Prática Pedagógica*, organizado em 1992 e publicado em 1993 pela Gráfica e Editora da UPF.

Figura 11 - Anais do I Seminário da Pesquisa: Teorização da Prática Pedagógica



Fonte: Autora (2024).

O projeto *Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora*, continuado em 1993, com algumas redefinições, está na origem do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GESPE* (Guareschi *et al.*, 2017, p. 117). Com a realização de sucessivas investigações⁷⁴ voltadas à escola e à educação nas periferias urbanas de Passo Fundo, na perspectiva da formação do professor-observador de sua prática, impulsionou a pesquisa na área educacional.

No decorrer do tempo, por meio de novos projetos elaborados e da reorganização de grupos, o objeto de investigação ligado à reflexão e à ação pedagógica foi redimensionado várias vezes no interior da Faed, mas sempre se manteve como importante núcleo a instigar seu corpo docente. “Nessa linha de reconstrução, formou-se, entre os anos de 1995 e 1996, o grupo de professores da Faed que representa o projeto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*” (Grupo de pesquisa, 2002, p. 14).

⁷⁴ Citam-se, como exemplo, os projetos *A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas de Passo Fundo*, elaborado em 1994 (UPF, Projeto de Pesquisa, 1998, p. 6), e *Educação Formal e Periferia* (iniciado em 1998), cujas reflexões estão reunidas na obra “Novos olhares, novas práticas”, publicado pela UPF em 1999.

Centrando-se no processo de formação inicial e continuada do professor, o projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* foi composto por docentes vinculados à UPF. Sob coordenação de Elli Benincá, foi institucionalizado ao final de 1996, como se percebe neste fragmento⁷⁵ que integra a documentação para a primeira renovação do Projeto no âmbito interno:

Apresentamos o projeto de pesquisa “A Relação Teoria e Prática no Cotidiano dos Professores” **em forma de continuidade ao mesmo projeto apresentado em 12 de novembro de 1996**. As razões da continuidade se encontram na Justificativa do projeto. Queremos salientar que se trata de um processo metodológico de pesquisa. A metodologia não se esgota após a produção dos primeiros trabalhos. **A construção metodológica, que embasa a pesquisa, vem sendo trabalhada desde 1988** quando se deu início aos projetos sobre Educação, Saúde e Religiosidade Popular. **O objetivo da continuidade do projeto é sustentar e garantir todas as atividades de extensão vinculadas ao Centro Regional de Educação, Assessorias, Dissertações de Mestrado, Monografias de alunos, que se apoiam na referida metodologia**. O projeto tem como objeto de investigação a prática pedagógica dos professores, daí o vínculo com o curso de Pedagogia. (UPF, Projeto de Pesquisa, 1998). (grifo nosso).

Ciente do caráter processual do estudo e de sua consolidação como suporte às ações em curso, nota-se, no excerto, o reconhecimento do coordenador de que a investigação está transversalizada pela história e pela experiência de grupos e pesquisas anteriores. De fato, percebe-se, na análise de diferentes publicações, que alguns professores participavam de mais do que um grupo de pesquisa e/ou transitavam entre diferentes grupos, inclusive com produções colaborativas.

Na sequência, para fins do resgate do objetivo, da problematização e da metodologia de trabalho deste grupo específico, toma-se exatamente o Projeto de Pesquisa escrito em 1998 – quando submetido para primeira renovação na UPF – como referência histórica⁷⁶. Encontra-se, no documento referido, o objetivo geral da pesquisa, nos termos que seguem: “Desvelar as múltiplas relações entre teoria e prática no cotidiano de alunos e professores, de modo a

⁷⁵ Texto de apresentação do projeto de pesquisa, direcionado à Diretora da Faed, profa. Selina Maria Dal Moro, solicitando avaliação e encaminhamento à Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, expedido por Elli Benincá, como coordenador, em 28 de outubro de 1998. No documento, localizado pela pesquisadora no arquivo da antiga Faed, identifica-se a formação do grupo à época: 6 professores-pesquisadores da Faed; 2-3 alunos bolsistas da Pedagogia (incluindo participação voluntária de egressa); 1 professor assessor da Faed; 2 professores consultores.

⁷⁶ Embora a pesquisadora tenha localizado o projeto original, de 1996, optou-se pelo documento de 1998, já que o primeiro continha anotações à lápis em relação ao texto – o que gerou dúvidas se tal versão poderia ser considerada, realmente, a final. No cotejo entre os dois textos, observa-se a manutenção da estrutura do sumário e da base textual, sendo, obviamente, complementada/ampliada no material de 1998. Registra-se que também foi localizado o projeto elaborado em outubro de 2000, quando Benincá, como coordenador, solicitava a continuidade das atividades. Para 2001/2002, o projeto propôs nova organização, delimitando e apresentando subprojetos de trabalho, mas mantendo-os coesos pelos elementos teórico-metodológicos que marcam a pesquisa.

conquistar maior compreensão e coerência no processo pedagógico” (UPF, Projeto de pesquisa, 1998, p. 27). Tal objetivo conduz à inserção da investigação em três instâncias diferentes: a) nos cursos de formação inicial de professores; b) nos projetos de educação continuada; c) nas situações de prática de ensino e de exercício da função profissional no interior da escola. “Cabe ressaltar que o pano de fundo e articulador destes três eixos de investigação é o confronto entre o processo de formação e as exigências emergentes da prática, ou a difícil relação entre teoria e prática” (UPF, Projeto de pesquisa, 1998, p. 20). É este direcionamento do olhar investigativo, elegendo como enfoque de pesquisa a formação inicial e continuada, que diferencia este grupo dos anteriormente em atividade.

Como problematização da relação pedagógica no âmbito do ensino superior, o texto do Projeto de Pesquisa de 1998 ressaltava os aspectos⁷⁷ a seguir elencados: a) a necessidade da superação, mesmo que provisória, da dicotomia entre teoria e prática; b) a necessidade do confronto dialético entre teoria e prática, para que a práxis se torne fundamento da relação pedagógica, o que requer a superação do senso comum pedagógico. Dessa forma, os seguintes conceitos foram mapeados como centrais ao estudo: “ética, subjetividade, cotidiano, projeto político-pedagógico, consciência prática e consciência reflexiva” (UPF, Projeto de Pesquisa, 1998, p. 21).

Com a ressalva acerca da dimensão sistemática e processual do estudo, cuja metodologia “precisa de tempo para se consolidar nas nossas consciências e nas consciências daqueles que se propõem a caminhar conosco” (UPF, Projeto de Pesquisa, 1998, p. 21), sublinha-se que, desde o início de sua trajetória, o grupo partiu da prática que cada um de seus participantes concretizava no cotidiano educativo, de onde se originavam as preocupações e questionamentos, que seriam, posteriormente, objeto de discussão. Assim, em relação à metodologia de trabalho, o Projeto de Pesquisa (1998) previa o atendimento a quatro metas, a seguir sumarizadas:

- a) *Meta 1 – observação sistemática sobre a prática pedagógica:* os professores e alunos pesquisadores eram convidados a observar sua ação pedagógica (em situação de sala de aula, em situação de coordenação de atividades acadêmicas no estágio e/ou em situação de serviço em extensão), a fim de perceber os momentos de coerência e contradição na relação teoria-prática, documentando-a por registros escritos.
- b) *Meta 2 – sessões de estudo:* os pesquisadores realizavam, em grupo, uma sessão de estudos semanal, para sistematizar as observações documentadas, utilizando-se da

⁷⁷ Aqui referenciados de modo sintético, com o intuito de situar as questões centrais originárias que contribuíram para a construção do objeto de investigação do grupo.

teoria para processar sua análise. As atividades da sessão de estudo contemplavam: a narração dos registros; a sistematização das observações; o levantamento de indicativos e evidências reveladas; a análise à luz da teoria; a formulação de hipóteses para a superação dos problemas indicados; o reencaminhamento da ação e/ou da necessidade de assessoria/consultoria para ampliar o processo de compreensão teórica.

- c) *Meta 3 – contribuições*: ao constatarem contradições entre a prática e a teoria, especialmente no interior da Universidade, nas dimensões do ensino nos cursos de formação docente, na extensão ou na pesquisa, os professores-pesquisadores poderiam propor o processo metodológico já construído a outros pares (mesmo não integrantes do grupo de pesquisa), de modo a ampliar a percepção acerca dos conflitos e contradições existentes.
- d) *Meta 4 – produção e publicação de textos*: os pesquisadores se propuseram a sistematizar ideias que contribuíssem com a reflexão sobre a prática político-pedagógica da Universidade e de outras instituições voltadas ao ensino, tendo por base os relatórios produzidos a cada sessão de estudo, que, por sua vez, se tornavam o apoio para a produção de textos.
- e) *Meta 5 – participação em eventos educacionais*: para apresentar o projeto de pesquisa e seus resultados, os pesquisadores buscaram participar de eventos científicos.

Ao final da década de 1990, o projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* também compunha a linha de pesquisa “Fundamentos da Educação na perspectiva da Formação do Educador” (UPF, Projeto de Pesquisa, 1998, p. 7), vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Faed, iniciado um ano antes, em 1997. Vários professores integrantes do grupo ingressaram no referido Mestrado. Percebe-se, igualmente, que as ligações com o CRE, com as disciplinas de prática de ensino nos cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Ciências, bem como com o Itepa (por outro projeto de pesquisa intitulado “Metodologia Pastoral”), seguiram se consolidando.

Dedicavam-se, assim, por meio dos encontros semanais do grupo, da produção e publicação de artigos⁷⁸ e da participação em eventos, a aprofundar os estudos na perspectiva da

⁷⁸ Estão registrados, no Projeto de Pesquisa de 1998, os primeiros artigos publicados pelo grupo, desde sua formalização em 1996: a) “A proposta pedagógica e sua legitimidade” (Revista Espaço Pedagógico, v. 3, n. 1, Ediupf, Passo Fundo, 1996); b) “Ser político e evangelizador na prática pedagógica” (Revista de Educação AEC, v. 26, n. 104, jul/set, Brasília, 1997); c) “Prática pedagógica: uma questão de método” (Revista Espaço Pedagógico, v. 4, n. 1, Ediupf, Passo Fundo, 1997); d) “Em busca de um método para a ciência pedagógica”

constituição do professor-pesquisador, capaz de conduzir “a atividade de pesquisar-refletir-produzir em sala de aula, com os colegas na graduação, ou com o grupo de professores e alunos nas escolas onde atua” (Projeto de pesquisa, 1998, p. 23). Nota-se, com este trecho, que a dimensão da coletividade que alavanca o processo formativo individual – seja no âmbito da formação inicial ou continuada – foi, desde o início, premissa para a articulação entre reflexão e ação.

Cabe mencionar ainda que, paralelamente, Benincá volta a ter uma atuação importante junto ao curso de Filosofia, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Exerceu, por mandatos seguidos na década de 90, a coordenação do Departamento de Filosofia. Com os colegas do colegiado, muitos iniciando a carreira na universidade, fomentou e apoiou um processo de formação continuada pela realização de estudos semanais. Foram anos seguidos de um trabalho paciente, em reuniões sistemáticas. O grupo constituído foi se revelando uma instância de planejamento estratégico e coletivo, visando à formação docente. O próprio Benincá (2009, p. 10) escreveu sobre esta experiência, quando já estava afastado da universidade, relacionando a Proposta Pedagógica estabelecida para o então Departamento de Filosofia e o papel da coordenação para viabilizá-la:

A Proposta Pedagógica requeria uma coordenação para que pudesse atingir os objetivos a que se propunha. Cabia à coordenação do departamento, em conjunto com seus professores, gerenciá-la. A estratégia estabelecida para conduzir de forma participativa a Proposta Pedagógica foi a de realizar reuniões semanais com os professores do curso de Filosofia. O diálogo mantido entre os professores permitiu conduzir a proposta de modo bastante exitoso. Como indicativo da importância da proposta poderíamos apontar para os mestrados e doutorados dos professores, com suas dissertações e teses.

De fato, mais tarde, tal experiência contribuiu para o delineamento da *Filosofia da Educação* como um dos núcleos da Linha ‘Fundamentos da Educação’ do atual PPGEdu/UPF. Benincá encerrou aquele mesmo texto valorizando a existência e manutenção dos grupos de pesquisa e das publicações decorrentes.

Ao finalizar esta breve retrospectiva dos passos de Benincá no processo de pesquisa, é relevante reconhecer sua capacidade de articulação, bem como a de outros gestores e do corpo docente da Faed e IFCH, que possibilitaram, naquela época, a organização de redes de cooperação entre a UPF e outras instituições. Mais do que o registro histórico que aqui também se faz, esta retomada traz à tona, de modo implícito, que as experiências de formação em grupo,

(Revista Espaço Pedagógico, v. 5, Ediupf, Passo Fundo, 1998). Cabe assinalar que três, dentre os quatro textos mencionados, estão reunidos na obra de 2010a, que será, na sequência deste capítulo, tematizada.

conduzidas nas décadas de 1980 e 1990, foram, na verdade, laboratórios essenciais para o porvir. Muitos dos participantes dos grupos de estudo e pesquisa rememorados nesta seção prosseguiram sua formação em nível de mestrado e doutorado, e as experiências investigativas que construíram foram determinantes para a posterior instalação da pós-graduação na UPF. Em tais grupos, se gestou o que Benincá intuiu desde os anos 1970: a necessidade de a universidade avançar para o *stricto sensu*, sendo a pesquisa um meio potente para se investigar a formação de professores. Assim, o resultado do esforço de Benincá e de seus contemporâneos é perceptível, hoje, no atual Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e Criatividade - IHCEC⁷⁹, por meio da pós-graduação consolidada.

Na próxima seção, o intuito é localizar os principais temas de estudo que foram objeto de investigação e reflexão de Elli Benincá no campo da formação docente – individualmente e/ou junto ao grupo envolvido no projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* –, tendo como referência a obra publicada em 2010.

4.2 O legado pedagógico da investigação em grupo: conceitos formativos em estudo

O grupo envolvido com o projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, criado sob a coordenação do professor Elli Benincá, seguiu seu percurso de investigações, de forma ininterrupta, embora com diferentes formações e desdobramentos na pesquisa, mantendo-se, entretanto, devotado às temáticas de sua intencionalidade investigativa. Mesmo atingindo outros atores e novas abrangências, o objetivo de fomentar a formação docente pela reflexão sobre a prática guiou e continua orientando suas atividades. Como a prática pedagógica é um tema desafiador e abundante, que sempre se renova pelas situações humanas vividas (a partir de um contexto social e cultural dinâmico), muitas produções foram elaboradas, na perspectiva de fomentar o exercício docente sempre mais crítico, criativo e emancipador.

Elli Benincá permaneceu diretamente envolvido com este grupo de pesquisa até se desvincular da UPF, em 2006. Contudo, mesmo depois, manteve contato e colaboração, dentro de suas possibilidades, que foram se restringindo com o passar do tempo, à medida em que suas

⁷⁹ O IHCEC foi criado em 2022, a partir da reorganização da estrutura acadêmica e administrativa da UPF. Sua história recente, ainda em solidificação, traz, contudo, a força e o conhecimento das quatro unidades acadêmicas que congregou, a saber: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Ciências Exatas e Geociências, Faculdade de Artes e Comunicação, Faculdade de Educação. Na pós-graduação *Stricto Sensu* reúne quatro programas, com oferta de mestrado e doutorado em: Educação; Ensino de Ciências e Matemática; História e Letras (dados de 2024).

condições de saúde o fizeram se resguardar. Com sua saída, o trabalho investigativo teve continuidade sob a coordenação do professor Eldon Henrique Mühl. Atualmente, está sob responsabilidade da professora Eliza Mainardi e, em sua composição⁸⁰, conta com a participação de professores e acadêmicos de outras universidades no Brasil e no exterior.

No decorrer de sua caminhada, como forma de socializar as discussões e resultados conquistados, o grupo de pesquisa publicou diversos artigos em periódicos e livros, além de ter participado de eventos na área. Dentre os resultados do processo investigativo, destaca-se, aqui, uma sequência de nove obras, publicadas no período de 2002 a 2024, que demonstra a potência dos estudos realizados. As obras reúnem artigos de autoria individual e/ou coletiva e têm organização de professores integrantes do grupo.

Quadro 2 - Obras publicadas como resultado da investigação no projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* – 2002 a 2024

	Ano	Editora	Título	Organizadores
1	2002 ⁸¹	UPF	Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática	- Elli Benincá - Flavia Eloisa Caimi
2	2004 ⁸²	UPF	O diálogo ressignificando o cotidiano escolar	- Eldon H. Mühl - Valdocir Esquinsani
3	2006	UPF	Sala de aula: que saberes? que fazeres?	- Irene Saraiva - Maria Helena Weschenfelder
4	2007	UPF	Práticas pedagógicas: vivências e reflexões	- Jerônimo Sartori - Lorita Maria Weschenfelder
5	2010	UPF	Educação: práxis e ressignificação pedagógica	- Elli Benincá - Eldon H. Mühl
6	2011	UPF	Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica	- Eldon H. Mühl - Jerônimo Sartori - Valdocir Esquinsani
7	2017	CRV	O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores	- Eldon H. Mühl - Elisa Mainardi - Lorita Maria Weschenfelder
8	2019	UPF	Sobre teoria e prática: ensaios e narrativas de experiências formativas e pedagógicas	- Eldon H. Mühl - Elisa Mainardi
9	2024	UPF	Educação, práxis e formação crítica de educadores	- Eldon H. Mühl - Elisa Mainardi

Fonte: UPF Editora (2024).

Pode-se inferir que houve a preocupação em se criar uma espécie de rotatividade para a preparação dos livros, sendo a tarefa realizada em duplas ou trios. No escopo desta coletânea, o último artigo de autoria de Benincá foi publicado na obra de 2011. Na imagem que segue, é possível ter a visão geral da coleção:

⁸⁰ Em 2002, o grupo foi cadastrado no CNPq, como se pode verificar em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40546#recursosHumanos>. A denominação atual é *Teoria e Prática Pedagógica na Formação do Educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural* (dados de 2024).

⁸¹ Obra reeditada em 2004.

⁸² Nesta obra, formaliza-se a denominação do grupo de pesquisa para *Teoria e Prática Pedagógica*.

Figura 12 - Obras publicadas como resultado da investigação do projeto de pesquisa A relação teoria e prática no cotidiano dos professores – 2002 a 2024



Fonte: UPF Editora (2024), com edição da pesquisadora.

Tendo este panorama como pano de fundo, prioriza-se, a partir deste momento, a obra publicada em 2010. Será tomada como referência principal para localizar, na produção intelectual de Benincá, os principais temas de estudo que foram objeto de sua investigação e reflexão na área da educação e da formação docente, em particular. Justifica-se a escolha desta obra, especificamente, considerando os seguintes aspectos, também ratificados por fragmentos do texto de apresentação⁸³ que a contextualiza:

⁸³ MÜHL, Eldon H. Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. In: BENINCÁ, Elli. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

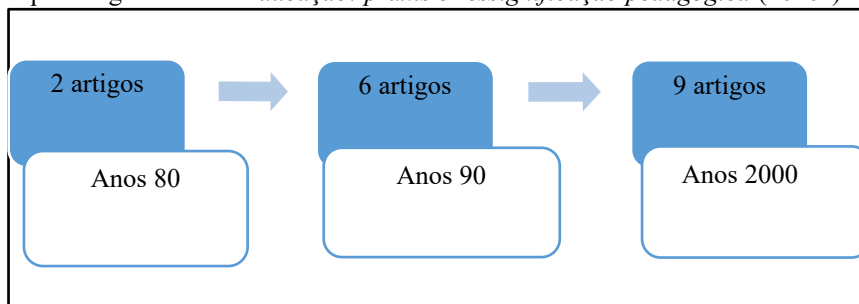
- a) *a motivação da publicação*: a organização da obra se deu após os primeiros anos do desligamento do professor Elli Benincá da UPF e procurou reunir os principais textos de sua autoria na área da educação⁸⁴. Todos os escritos já haviam sido publicados anteriormente em outros espaços de divulgação científica, mas o desejo do grupo de pesquisa era reuni-los em um único livro, de modo a favorecer o acesso e a leitura ao conjunto da produção. “Ao juntar numa obra alguns dos principais textos de Benincá sobre educação, pretendemos poder oferecer aos professores, alunos e pesquisadores um subsídio que pode facilitar o acesso a um rico material de estudo e investigação nessa área do conhecimento” (Mühl, 2010, p. 10);
- b) *a curadoria dos textos*: a seleção e organização dos textos foi feita pelo prof. Eldon Henrique Mühl, em articulação com os demais integrantes do grupo de pesquisa e sob acompanhamento de Elli Benincá, que avalizou o trabalho em andamento, como se verifica neste trecho: “Os textos foram selecionados de acordo com o critério da pertinência temática em torno da questão da educação, especialmente relacionados ao tema da teoria e da prática pedagógica, num processo que contou com a colaboração do autor e com a contribuição de diversos colegas que atuaram com o professor Benincá” (Mühl, 2010, p. 10);
- c) *a representatividade dos textos no conjunto da obra de Elli Benincá*: cada um dos 17 artigos que compõem o livro aponta para a prática reflexiva do autor, construída ao longo de vários anos, dedicada a compreender como a teoria e a prática pedagógica se relacionam. Articulados por temas que marcam o cotidiano e o fazer docente, é possível vê-los em conjunto, embora a cronologia que marca cada produção. Revelam décadas de um trabalho sério, “procurando entender os fatores e as razões que levaram, e levam, os educadores a se orientarem e a agirem orientados por determinada compreensão no trabalho docente” (Mühl, 2010, p. 9). A imagem a seguir localiza no tempo, por décadas, os artigos, considerando o ano da publicação original de cada um. Encontra-se um período que vai de 1982⁸⁵ até 2007⁸⁶: os artigos reunidos nesta obra, pois, cobrem 25 anos de pesquisa, o que torna o livro bastante representativo da produção intelectual Benincaniana.

⁸⁴ Paralelamente, movimento semelhante aconteceu com os textos cujos temas se relacionam à reflexão sobre religiosidade popular e prática pastoral. Elli Benincá mobilizou outro grupo que se dedicou à tarefa, resultando na publicação da obra *Religião, saúde e o popular* no mesmo ano (2010h). Estava, naquele momento de sua vida, dedicado a retomar e organizar suas produções.

⁸⁵ Trata-se do texto *A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica*.

⁸⁶ Trata-se do texto *As crises da sociedade emergente*, escrito em parceria com a profa. Lorita Maria Weschenfelder.

Figura 13 - Cronologia de publicação original dos 17 artigos de Elli Benincá que integram a obra *Educação: práxis e ressignificação pedagógica* (2010a)



Fonte: Autora (2024).

- d) *o agrupamento dos textos na obra*: os artigos selecionados foram organizados em três partes. A primeira é identificada pelo subtítulo *Educação: a relação teoria e prática pedagógica* e contempla cinco textos produzidos coletivamente na fase inicial do grupo de pesquisa, lançando as bases de uma proposta de formação onde o docente é pesquisador de si mesmo. A segunda parte se chama *Sala de aula: espaço do diálogo e da construção da memória formativa*. Com mais cinco textos, sendo quatro de autoria individual, coloca o contexto escolar como o espaço-tempo da relação professor-aluno. “Os textos deste tópico ressaltam a importância da prática do registro e do debate sobre as observações e as experiências que alunos e professores desenvolvem no âmbito da sala de aula, como forma de superar contradições, de desenvolver conhecimentos e resolver conflitos” (Mühl, 2010, p. 13). Por fim, a terceira parte é denominada *Educação: desafios atuais e ressignificação*. Reúne sete textos que contemplam temáticas exploradas na dissertação de mestrado e na tese de doutorado, onde o autor destaca a interferência do senso comum na vida prática, “revelando a necessidade de que a educação deve sempre primar pela produção de um sujeito consciente, crítico, participativo e transformador” (Mühl, 2010, p. 13). Igualmente, traz textos que tematizam a questão da participação e do planejamento educacional frente aos desafios sociais.

O sumário da obra, reproduzido nas Figuras 13 e 14, permite visualizar tais conjuntos. Foi incluído pela pesquisadora o ano de publicação original de cada texto, como informação adicional:

Figura 14 - Sumário com informação do ano da publicação original de cada artigo (parte 1)

Sumário	
	Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias .. 9 <i>Eldon Henrique Mühl</i>
	Filosofia e pedagogia 15 <i>Elli Benincá</i>
	PRIMEIRA PARTE
	Educação: a relação teoria e prática pedagógica
2002	A relação teoria e prática no cotidiano dos professores..... 19 <i>Elli Benincá e Equipe de Pesquisa</i>
1998	Em busca de um método para a ciência pedagógica 35 <i>Elli Benincá e Equipe de Pesquisa</i>
1994	Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica 54 <i>Elli Benincá e Equipe de Pesquisa</i>
1997	Prática pedagógica, uma questão de método..... 77 <i>Elli Benincá e Equipe de Pesquisa</i>
1996	A proposta pedagógica e sua legitimidade 92 <i>Elli Benincá e Equipe de Pesquisa</i>
	SEGUNDA PARTE
1982	Sala de aula: espaço do diálogo e da construção da memória formativa
	A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica 109 <i>Elli Benincá</i>

Fonte: Educação: práxis e ressignificação pedagógica (Benincá, 2010a, p. 7).

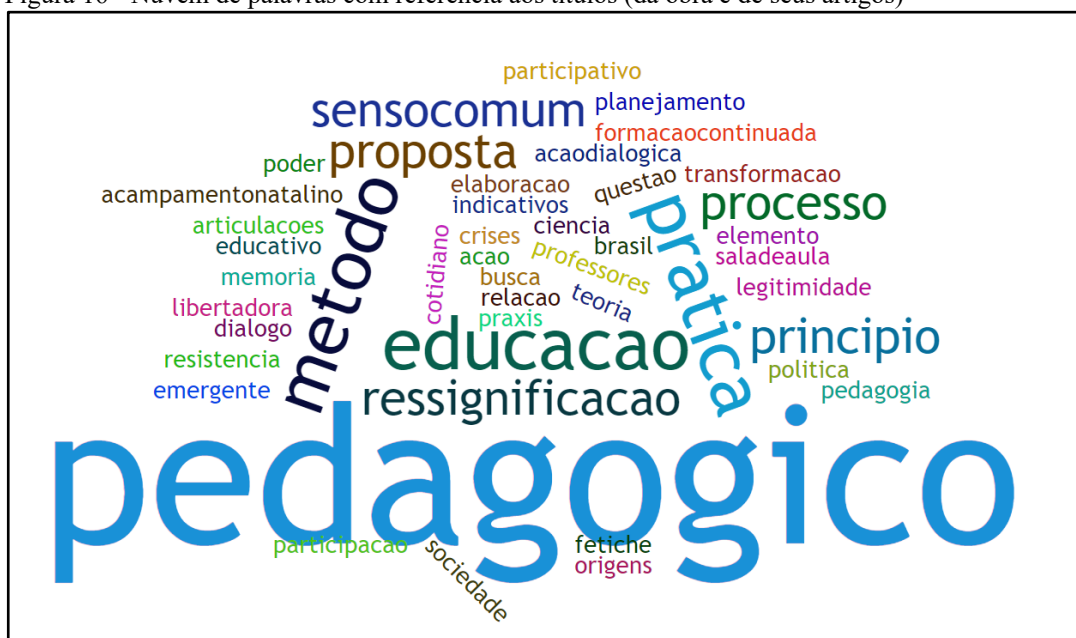
Figura 15 - Sumário com informação do ano da publicação original de cada artigo (parte 2)

2001	A memória como elemento educativo	125
	<i>Elli Benincá</i>	
	<i>Eldon Henrique Mühl</i>	
	<i>Eliara Zavieruka Levinski</i>	
	<i>Flávia Eloísa Caimi</i>	
	<i>Irene Skorupski Saraiva</i>	
	<i>Rosa Maria Bernardi</i>	
2006	Educação e senso comum	162
	<i>Elli Benincá</i>	
2002	O diálogo como princípio pedagógico	180
	<i>Elli Benincá</i>	
2004	Processos pedagógicos para uma educação libertadora	191
	<i>Elli Benincá</i>	
TERCEIRA PARTE		
Educação: desafios atuais e ressignificação		
1999	A ressignificação da ação política no acampamento Natalino	207
	<i>Elli Benincá</i>	
2002	O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação	235
	<i>Elli Benincá</i>	
2002	A formação continuada	253
	<i>Elli Benincá</i>	
2007	As crises da sociedade emergente	265
	<i>Elli Benincá</i>	
	<i>Lorita Maria Weschenfelder</i>	
2005	A pedagogia do fetiche	279
	<i>Elli Benincá</i>	
1986	Participação e poder	300
	<i>Elli Benincá</i>	
1995	As origens do planejamento participativo no Brasil	311
	<i>Elli Benincá</i>	
	Biografia de Elli Benincá	330

Fonte: Educação: práxis e ressignificação pedagógica (Benincá, 2010a, p. 8).

As temáticas que organizam as três partes da obra já sugerem, por si só, os conceitos centrais do trabalho investigativo de Elli Benincá no âmbito da educação. Ao aprofundar o estudo vocabular da denominação da obra e dos textos que a compõem, é possível identificar, dentre os substantivos e adjetivos escolhidos para os títulos, as palavras-chaves que permearam seus estudos, como se verifica no exercício a seguir:

Figura 16 - Nuvem de palavras com referência aos títulos (da obra e de seus artigos)



Fonte: Autora (2024) a partir da ferramenta Calculadora App (2024).

A nuvem de palavras criada destaca os vocábulos mais frequentes e significativos no conjunto de títulos dos textos. Quanto maior a palavra na nuvem, maior a sua frequência ou importância no contexto analisado, permitindo a visualização dos conceitos predominantes no conteúdo. O adjetivo ‘pedagógico/a’ está presente em oito títulos, caracterizando os seguintes substantivos: proposta, prática, princípio, processo, ressignificação. Destacam-se, ainda, as palavras educação, método e senso comum.

Por certo, não é tarefa fácil sistematizar o que seriam os aspectos centrais da investigação de Benincá no campo educacional e não se pretende, aqui, simplificar ou reduzir uma trajetória intensa de pesquisa aos pontos identificados – afinal, seu pensamento livre e criativo não está amarrado a presilhas. Porém, o exercício hermenêutico de aproximação com os artigos reunidos na obra em foco, no cotejo com a leitura de outros autores que também trazem contribuições quanto à análise do legado pedagógico de Benincá, permite localizar nesta publicação, ao menos, três problemas investigativos que ele perseguiu ao longo de sua vida acadêmica, no que tange à formação docente. São eles:

1. a problemática do senso comum e a práxis;
2. o cotidiano como ponto de partida para a reflexão e a questão da ciência pedagógica;
3. a formação continuada do professor e a postura dialógica.

A seguir, apresenta-se uma síntese de cada problemática, procurando-se entrelaçar os textos da obra que mais convergem para elucidá-la. Ao longo das subseções que seguem, os

artigos da obra usados como sustentação para cada enfoque – ainda que não exclusivamente, mas como tema prioritário – têm seus títulos destacados em *itálico*, para facilitar a identificação.

4.2.1 *A problemática do senso comum e a práxis*

O conceito de ‘senso comum’ transversaliza os estudos de Benincá desde suas primeiras experiências de pesquisa, perpassando a dissertação e a tese doutoral, como afirmou em entrevista publicada na *Revista Espaço Pedagógico*, em 2012, quando, ele mesmo, procurou identificar o fio condutor de sua produção intelectual:

Do meu ponto de vista, a produção intelectual trata da relação entre senso comum e a práxis. Esse é o ponto central de todo o processo da pesquisa. Começou com o texto sobre formação de professores na Universidade de Passo Fundo e com o grupo de pesquisa sobre religiosidade e cultura popular no Itepa. [...] Mas como texto básico de iniciação destacaria aquele sobre a aula [*A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica, de 1982*], não pelo que representa hoje, mas por aquilo que ele desencadeou. Esse é o foco de onde começou. A questão da práxis e do senso comum ganhou destaque, especialmente, no doutorado, embora as primeiras ideias sobre essas questões apareçam nesse texto sobre a aula (Benincá, 2012, p. 377).

Ao investigar as práticas e compreensões presentes nos diferentes contextos formativos de educandos e educadores, no artigo *Prática pedagógica, uma questão de método*, constata que, como ponto de partida, no cotidiano, o senso comum orienta a consciência prática e, portanto, o agir humano, por deveras desconsiderando o discurso teórico. Com o propósito de melhor compreendê-lo, em *Educação e senso comum*, Benincá retoma sua presença e sentido na história da filosofia, oferecendo uma visão sobre autores clássicos que trabalharam este tema e suas várias interpretações. O texto evidencia que o conceito de senso comum não é linear e, ao longo do tempo, extrapolou a oposição entre ciência e conhecimento empírico, ou seja, sem valor como conhecimento. Foi assumindo novos contornos. Em Aristóteles, estava ligado à experiência da vida e ao bom senso para o atendimento às necessidades humanas; em Gramsci, por exemplo, passou a ocupar um espaço significativo, cujo núcleo reúne concepções construídas histórica e culturalmente, de forma espontânea e também pela ciência, onde a concepção de mundo se sustenta. Em síntese, registrou na tese doutoral: “O senso comum é o conjunto de sentidos construídos no cotidiano cultural, extraídos da experiência com os contextos sociais ou gerados no atendimento às necessidades básicas do ser humano, que estruturam e sustentam a concepção de mundo e se transformam em consciência prática” (Benincá, 2002a, p. 86).

Romper com o senso comum, então, não é possível; mas torná-lo uma concepção de mundo mais consciente e coerente, sim. Em *O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação*, Benincá esclarece que, se o discurso não acessar o núcleo do senso comum, a intenção educativa (teoria) e o efetivamente realizado (prática) podem ser divergentes. A busca da convergência, contudo, requer a desacomodação da situação posta. O rompimento, provocado pela reflexão, pode gerar à consciência a reação da resistência ou da transformação. Essa capacidade de possibilitar a transformação da concepção de mundo ingênua das pessoas ou de resistir a ela revela o caráter pedagógico do senso comum. Quando resiste à transformação, está, geralmente, evitando o ‘caos’, para permanecer, então, na segurança da experiência já familiar; como consequência, o senso comum procura ratificar as estruturas sociais conhecidas. Há, possivelmente, outros motivos, de cunho ideológico, por exemplo, que também mantém o senso comum inoperante ou submisso.

Na travessia entre a consciência ingênua para a consciência crítica, a passagem não será emancipatória se, de fato, não atingir a prática, mantendo-se apenas no nível do discurso. A dicotomia ‘teoria e prática’ se intensifica, portanto, quando um discurso não consegue se transformar em consciência. Desse modo, permanece apenas intenção, sem ação. É a reflexão continuada sobre a própria prática que tem condições de levar os sujeitos à consciência crítica, porque amplia a compreensão de si mesmo (do que é e do que faz), com o apoio do outro e à luz da teoria.

Reforça-se, então, a relação entre compreensão e ação. Quando a prática for precedida por uma teoria, que se faz e se refaz pelo pensar reflexivo do sujeito, nova concepção de mundo pode emergir. Assim, investigar a ação do senso comum como inspirador pedagógico-prático foi uma das grandes preocupações do professor Benincá. “Por isso, a concepção de educação de Benincá define-se como práxis, ou seja, como teoria crítica que reflete a própria prática e, assim, transforma-se em práxis”, registra Mühl (2010, p. 10).

No artigo *Em busca de um método para a ciência pedagógica*, compreende-se que a práxis não é apenas a aplicação de algo, mas uma prática refletida, consciente e crítica, no sentido de estar aberta às contradições. Práxis⁸⁷ é atividade que se modifica a si mesma, à medida que transforma os outros e as estruturas sociais. Há, portanto, de se oferecer condições de criticidade – via processo formativo –, para que uma concepção de mundo ingênua se torne

⁸⁷ No artigo em questão, o grupo de pesquisa faz referência ao conceito de práxis abordado por Karel Kosik e aqui transcrito: “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa; é atividade que se produz historicamente – quer dizer – se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (Kosik, 1986, p. 202).

reflexiva. Práxis é ação dinâmica, cíclica, que gera retroalimentação e transformação. Em *A ressignificação da ação política no acampamento Natalino*, produzido a partir da pesquisa de mestrado, Benincá trata da práxis pedagógica que transformou sujeitos passivos e resignados em agentes políticos de transformação. Relata, neste episódio marcante da história gaúcha, a ressignificação da consciência fatalista dos acampados numa consciência crítica em decorrência das práticas vividas, destacando a cruz como simbologia de tal mudança.

Na postura da práxis, portanto, Benincá vislumbrou os limites e as possibilidades de transformação do senso comum pela sua ressignificação, quando decorrente de uma ação consciente. Também desenvolveu esta problemática no estudo doutoral, tendo como base o trabalho do grupo de pesquisa, como se observa em suas próprias palavras (Benincá, 2002a, p. 117):

A pedagogia da práxis servirá como paradigma da ação transformadora consciente, sem, contudo, descartar a ação espontânea da consciência prática. Proponho-me a observar se o processo de ressignificação dos sentidos, consciente ou não, seria a possibilidade de mudança de concepção do mundo. Como fonte de investigação, sirvo-me da pesquisa em desenvolvimento sobre “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, que já vem observando e refletindo sobre o tema do senso comum e sua relação teoria e prática.

É pela via da práxis, pois, que o discurso tem condições de se tornar prático, porque consegue alcançar o núcleo do senso comum por meio de ações que ressignificam seus sentidos. Para tanto, como se verá a seguir, Benincá (2010a, p. 86) tinha clareza da necessidade de se dispor de um esforço metodológico, sistemático, que amparasse o sujeito “a descobrir em sua consciência o sentido do seu mundo vivido e, pela ação reflexiva, reconstruir tais sentidos transformando seu próprio mundo e, conseqüentemente, abrindo possibilidades para a mudança de seu agir”.

4.2.2 O cotidiano como ponto de partida para a reflexão e a questão da ciência pedagógica

O interesse do Benincá em investigar o cotidiano docente deixou esta marca associada a sua pessoa e ao seu trabalho. Refletindo sobre a prática vivida pelo professor e pelo aluno é que buscava encontrar as possibilidades de ressignificá-la. “O conceito ‘ressignificação’ tem em Benincá um sentido cognoscitivo e político, que promove a mudança dos símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobiliza os indivíduos para a luta a favor da transformação social”, esclarece Mühl (2010, p. 11).

No texto *Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica*, Benincá ratifica que a problematização da realidade escolar deflagra o processo de sua compreensão e das contradições a ela inerentes – procedimento necessário para ressignificar a consciência prática. Relembra Longhi sobre sua postura investigativa (2022, p. 412):

Dedicou-se ao desvelamento da *problemática* das práticas docentes em qualquer nível e espaço: procurou entender a desmotivação docente, a fragilidade do espaço do professor, a ausência do diálogo, a acomodação da escola, dos pais e da sociedade, o descaso com o saber veiculado pela escola, o reconhecimento de sua inoperância, de uma suposta inutilidade, enfim, desmascarou o reprodutivismo que aumentava a distância entre os protagonistas da educação, eliminando qualquer possibilidade de transformação das relações entre escola, pais e sociedade.

Dessa forma, insistia no diagnóstico do processo educacional vigente, buscando situá-lo pela clareza do cenário, pela análise do contexto dos sujeitos onde os processos educativos se situavam, pela observação das relações estabelecidas entre os envolvidos na comunidade educativa. Um de seus últimos textos intitula-se *As crises da sociedade emergente* e trata, no escopo histórico de 2007, dos desafios externos que afetam o planejamento educacional a longo prazo. Dentre os aspectos abordados, estavam: a globalização, o impacto das tecnologias, a degradação ambiental, a dinamicidade da comunicação e a cultura da oralidade.

Mas o desejo de compreender a ação pedagógica, gerando conhecimento científico sobre o fenômeno educativo, impulsionou Benincá e o grupo de pesquisa a colocar em prática uma metodologia de investigação. No texto *Em busca de um método para a ciência pedagógica*, a observação sistemática e registrada da prática, realizada pelo próprio docente e discutida em grupo, vigora como elemento metodológico central que possibilita investigar a subjetividade presente no ato pedagógico. O objeto de investigação é a relação dos sujeitos, especialmente de professores e alunos, sempre referenciados, contudo, ao contexto. À medida que tais relações subjetivas são regularmente observadas, constituem-se em consciência. Transformadas em registro escrito, documental, passam a ser um elemento objetivo que permite o distanciamento necessário à produção da ciência pedagógica. Na obra em estudo, o texto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* explicita as etapas deste processo, a seguir sumarizadas:

- a) **a observação documentada e a leitura do contexto:** o professor-pesquisador de sua prática é convidado a observar-se e a registrar a experiência de aula. “Essa elaboração não deverá ser apenas uma síntese dos conteúdos, mas há de envolver também a própria experiência metodológica” (Benincá, 2010b, p. 123). Dá-se em dois momentos: primeiro, pelo registro; depois, pela memória. O texto *A memória como elemento educativo* esclarece o que diferencia tais momentos. O registro

antecede a memória de aula em si. É resultado da observação e torna-se um instrumento que documenta o momento vivido. Vai sendo construído no decorrer dos acontecimentos ou logo na sequência desses, por anotações livres, de modo a não deixar escapar as sensações, as reações, os significados percebidos. “A função do registro é surpreender a nossa consciência consciente e abrir frestas para que se possam construir hipóteses e formular perguntas sobre as razões de nosso pensar” (Benincá *et al.*, 2010c, p. 142). A memória, por sua vez, alimenta-se do registro. Mais exigente, é um texto ordenado, crítico, onde a consciência se revela reflexiva a partir dos indicativos reunidos no registro prévio. “A memória é um processo de construção das compreensões dos dados ou fatos que os registros apresentam; deve esclarecer a relação que professor e aluno estabelecem com o conhecimento; explicitar como eles agem com as informações que recebem ou de que se apropriam e como procedem para reorganizar ideias e significados” (Benincá *et al.*, 2010c, p. 141). A memória de aula se configura como um exercício de síntese, para perceber cada aula/turma em sua singularidade. Se processual, tal prática permite enxergar o todo pela soma das partes e dos passos individualmente e coletivamente dados;

- b) **a teorização sobre a prática, no coletivo, via sessões de estudo:** ainda que seja marcada pela subjetividade e pelas percepções individuais, a memória precisa ser publicizada, colocada no grupo, para receber a apreciação dos colegas e se tornar origem de novo diálogo. Ler a memória no grupo exige coragem e compromete. Os fatos vividos, quando materializados na escrita, ganham historicidade e permitem, ao autor, o distanciamento necessário para, sobre eles, exercitar a autocrítica. O texto escrito permite um olhar mais racional sobre os acontecimentos, para poder pensar sobre o que se pensa e sobre o que se faz. Após a leitura da memória, na interlocução com os outros, a problematização acontece à luz da teoria, que contribui para se encontrar os ‘nós pedagógicos’⁸⁸ da prática. A discussão ganha sentido porque se torna formativa. A externalização das memórias favorece a superação de compreensões equivocadas ou parciais sobre o objeto de estudo, na medida em que, no grupo, abre-se espaço para outra voz, a do ‘outro’, se contrapor. Assim, novas indagações movem, em um ciclo contínuo, o diálogo, a pesquisa, as descobertas, as novas leituras. Nesta fase, assessores externos também podem ser chamados, de modo a alimentar e/ou esclarecer as questões conceituais que vão surgindo. Tal

⁸⁸ Para Benincá *et al.* (2010d, p. 152), “[...] os nós pedagógicos são concebidos como situações não compreendidas, não resolvidas, que incomodam os envolvidos no processo”.

- movimento de teorização sobre a prática individual (e também social) gera a possibilidade de transformação, pois abre espaço para a reconstrução da consciência, a compreensão dos erros e acertos, a discussão de atitudes, a criação de alternativas;
- c) **o retorno à prática, fechando a tríade ação-reflexão-ação:** a observação da ação, seguida da teorização e da discussão em grupo, geram conhecimento, que permite o reencaminhamento para a prática. Nasciam, das sessões de estudo, hipóteses, sugestões e propostas de novas intervenções junto às turmas, de modo a ‘desatar’ os nós pedagógicos identificados. Assim, como resultado do processo investigativo, o docente faz de sua prática uma práxis pedagógica, revisitando permanentemente sua ação. Contudo, por ser a prática pedagógica um processo, é sempre nova, frente aos diferentes sujeitos e às peculiaridades de cada contexto educativo.

A imagem a seguir representa este ciclo ininterrupto que marca a formação docente, na perspectiva do professor-pesquisador de sua prática:

Figura 17 - O ciclo da formação docente, na perspectiva do professor-pesquisador de sua prática



Fonte: Autora (2024) a partir de Benincá (2010a).

A noção de ciência pedagógica foi, por certo, uma inquietação que acompanhou Benincá em seus estudos, pois o fato da ação pedagógica ser uma prática inconstante e frágil não impede que seja analisada com rigor. Ao ser homenageado pelos seus 40 anos de magistério na UPF, escreveu (Benincá, 2010a, p. 16): “Duas coisas me parecem significativas e importantes a serem

lembradas: o testemunho do educador e a ciência da educação. O testemunho vem da experiência, que, por sua vez, possibilita e cria as condições para a ciência da educação”. Para o Sujeito E, contudo, o grupo pouco avançou nesta temática: “A diversidade de concepções e as polêmicas em torno do tema eram muitas, impedindo o surgimento de um consenso razoável a respeito”.

Longhi (2022, p. 413) sintetizou o que, a seu ver, motivava Benincá na construção do conhecimento: “[...] encontrar a chave de compreensão da questão pedagógica, pelo estudo sistemático, pela pesquisa”. Assim registrou:

Ele [Benincá] tinha clareza de que a prática pedagógica sem reflexão se torna mecanicista, vazia, reprodutivista, servindo como empecilho à transformação, à mudança necessária, pois torna-se mantenedora do *status quo*, perpetuando a desigualdade e a injustiça. Mudar implica desacomodar. Mas, para tal, será preciso desenvolver a sagacidade de ouvir. É necessário o silêncio, a introspecção, para poder ouvir o mundo, permitir que o diálogo com o outro possa estabelecer-se, em pé de igualdade.

Transformar a prática profissional cotidiana em práxis, via processo dialético da ação-reflexão, gera um movimento de qualificação em serviço, que requer, contudo, uma opção pessoal, do próprio professor, que se dispõe a, no coletivo, dialogar acerca dos acertos e erros de seu pensar e agir, ouvindo os pares e considerando suas opiniões. Tais dimensões – da formação continuada e da postura dialógica – estão, na sequência, identificadas como outros temas intensos no trabalho do professor Elli Benincá.

4.2.3 A formação continuada do professor e a postura dialógica

Ao apostar em um processo de formação humana amplo, Benincá exigia, portanto, a participação comprometida do sujeito em coletivos. A ação do educador é sempre com o outro e em um contexto. Por isso, utilizava-se da problematização do cenário de atuação, da memória escrita, da escuta e da pergunta como instrumentos para provocar, em cada participante, a reflexão sobre a prática profissional, de modo a ressignificá-la e transformá-la junto aos pares. Na interação construída com os colegas no grupo, teorizava tendo a prática como referência permanente – o que permitia conversar sobre o cotidiano a partir dele mesmo, envolvendo o docente em um movimento contínuo de formação. Para Benincá (2010d, p. 37):

Titular um professor sem lhe oferecer as condições reais para a realização de um bom ensino e sem as mínimas possibilidades para a investigação de sua prática pedagógica significa obrigá-lo a reproduzir o senso comum pedagógico e, por consequência, permitir que seja culpabilizado pela sociedade. Um professor bem preparado e competente, livre de pressões psicológicas, poderá não só produzir um ensino de boa qualidade, mas também ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos e cidadãos livres.

Nota-se, então, que a prática refletida, cuidada e dialogada, se torna o eixo condutor da qualificação docente. A preocupação com a formação continuada do professor perpassa muitos dos artigos da obra em estudo, mas encontra especial atenção no texto *A formação continuada*, onde é sustentada como uma exigência ética da docência. Difere-se, pois, da experiência cotidiana, espontânea, regida pelo senso comum; do mesmo modo, não está restrita aos cursos e eventos realizados em momentos pontuais, nem aos títulos ou prêmios obtidos na carreira profissional. Alinhada à compreensão de práxis, trata, pois, de ação permanente e sistemática, assumida como compromisso do professor e como exercício docente, que parte da investigação de sua prática, transversalizada pelo diálogo com os pares e pelo cotejo teórico, gerando nova ação pela autoformação. Benincá (2010e, p. 259) ressalta:

O processo de investigação atua também sobre o professor pesquisador, de forma que, à medida que ele investiga sua prática, transforma-se, significando que o método requer do investigador a **formação de atitudes**, não apenas a produção de conhecimentos. Por isso, pode ser designado de **‘método de autoformação’ coletiva do professor**. Se a autoformação se constituiu num processo permanente na vida do professor, ele terá condições de se manter sempre atualizado [grifo nosso].

Como se vê, o registro escrito, sistemático e reflexivo da prática tem valor como elemento primeiro de autoavaliação, ao permitir, via exercício da produção do texto, a reflexão individual, a ordenação do pensamento, a racionalização dos fatos vividos, antes de serem coletivamente discutidos. No que concerne à formação de atitudes, também mencionada por Benincá, a insistência na proposição de uma prática pedagógica balizada pela postura dialógica talvez tenha sido um de seus maiores investimentos.

Como visto nos capítulos anteriores, a concepção de diálogo sustentada por Benincá foi muito influenciada por Paulo Freire e Ernani Maria Fiori, entendendo-o como uma exigência existencial, como um ato de criação pelo qual se constrói conhecimento para a autonomia. Assim, prezando pela relação horizontal sujeito-sujeito, valorizava a manifestação das pessoas pela palavra, de modo que pudessem, assim, se pronunciar, revelando-se, posicionando-se diante do mundo e perante os outros. O texto *A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica*, de 1982, já insistia na necessidade de que o tempo que o

professor utiliza em sala de aula priorize o diálogo e a reflexão. Isto é possível, para Benincá, pela preparação da aula, feita por docentes e discentes, por meio da leitura prévia e da sistematização do conteúdo e das percepções sobre o aprendizado. Neste movimento metodológico, guiado pela leitura, pela escrita e pelas trocas públicas de saberes e experiências, o aluno terá perguntas e o professor será provocado por elas, fomentando o *encontro* dos sujeitos pela palavra e pela construção de significados.

O encontro é próprio do humano, assim como os desencontros, confrontos e conflitos. A dimensão política, como intrínseca aos processos educativos democráticos, também é abordada por Benincá. Em *O diálogo como princípio pedagógico*, explora o exercício do poder frente à assimetria entre os polos da relação pedagógica ‘professor $\times$ aluno’ e o respectivo impacto para a instauração do diálogo, que requer, por sua vez, uma horizontalidade relacional. Destaca que as relações pedagógicas podem ser exercidas de forma dialógica, gerando cidadania, apesar dos diferentes papéis institucionais exercidos pelo docente e discente; alerta, contudo, para as relações autoritárias, que produzem submissão.

Os conceitos de ‘participação’ e ‘poder’ aparecem de forma intensa no artigo de mesmo nome e, igualmente, em *As origens do planejamento participativo no Brasil*, onde Benincá busca, exatamente na história da Ação Católica Brasileira, suas raízes. Retoma, no método *Ver-Julgar-Agir*, as bases para o processo de planejamento participativo nas escolas, cuja essência está na observação, na reflexão sobre a ação planejada e nas decisões para a continuidade do trabalho. Em outro texto, *Processos pedagógicos para uma educação libertadora*, retomando o documento de Medellín (produzido por ocasião da II Conferência do Episcopado Latino-Americano realizada em 1968), Benincá discorre sobre a necessidade de se identificar as forças apassivadoras na escola, que negam a construção da autonomia e da liberdade, chamando a atenção para a relevância de um método pedagógico libertador, que implica em um projeto-político-pedagógico transformador.

O processo de construção do projeto-político-pedagógico nas escolas, tendo a participação como elemento central, foi forte objeto de estudo do grupo de pesquisa. Está discutido em, no mínimo, dois artigos da obra em análise: *Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica* e *A proposta pedagógica e sua legitimidade*. É pela existência de um projeto coletivo, que represente a todos os envolvidos na comunidade escolar, que o processo pedagógico, entre a realidade e a utopia, vai se transformando, historicamente, em direção aos objetivos almejados. Benincá avisa que o condutor do processo o conduz segundo a compreensão teórica que possui, ou seja: é a teoria que permite a compreensão do processo. Por isso, todos precisam ser sujeitos da construção do projeto, instituídos para tanto. Tendo a

participação como fundamento do processo, o projeto exige um método para que seja construído. Demanda diálogo e preparação prévia. Requer, igualmente, postura ética dialógica dos condutores e dos instituídos, que também é construída pela própria participação.

Ao fechar esta síntese das problemáticas investigativas que acompanharam Benincá ao longo de seus anos de trabalho na UPF, compartilhadas e amadurecidas junto aos colegas de pesquisa, ratifica-se, pelo depoimento de Longhi (2022, p. 414), o envolvimento e a dedicação a este projeto acadêmico:

A grande linha de pesquisa que Pe. Elli desenvolveu – “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, com todos os projetos que se desdobraram dela, inclusive as inúmeras equipes de professores/ agentes/ pesquisadores na UPF, em outras universidades, em faculdades, em escolas, nas redes de ensino e em instituições escolares, públicas ou privadas, envolveu-o plenamente, absorvendo seus melhores anos de vida. **Ele e a equipe mais próxima sempre estavam prontos para abrir novos estudos ou apoiar os que já se encontravam em andamento, na perspectiva da teoria da práxis pedagógica** (grifo nosso).

Ao se sentir apta para apoiar novos estudos a respeito, entende-se que um processo efetivo de construção do conhecimento deve ter sido vivenciado pela equipe de pesquisa, capaz de mantê-la interessada em socializar seus achados e disposta a alcançar outras pessoas. O grupo, portanto, deu voz a diferentes olhares socioculturais, com consequências para a avaliação das situações práticas que emanam dos variados contextos educativos de onde seus integrantes provêm. A pesquisa desenvolvida “de dentro” do grupo vive, assim, da diversidade destes olhares, fazendo do diálogo como que o meio natural para a interpretação das abundantes experiências que o cotidiano revela.

Assim, se a sala de aula é o espaço da prática que, ao ser teorizada, abre a possibilidade de ser ressignificada, o grupo de professores que discute sua ação docente demonstra ser um espaço privilegiado de formação, onde é possível exercitar, com os pares, a escuta de múltiplas vozes e a reflexão sobre contextos distintos, que retroalimentam o pensar e o fazer. É sobre a dimensão formativa da experiência de grupo que se trata a seguir.

4.3 A dimensão formativa da experiência de grupo

Ao seu tempo de vida e atuação, como evidenciado nos capítulos anteriores, Benincá também reconheceu no grupo o *locus* fundamental de formação. A visão antropológica do homem-sujeito (capaz de discernir, de tomar decisões e de responder por elas), bem como de uma sociedade democrática, sustentavam a compreensão ampla de formação humana por

Benincá assumida, que poderia ser, no processo e na experiência grupal, exercitada. Para Hilgert (2022, p. 167), dentre seus objetivos acerca do trabalho em grupo, estava, precisamente:

[...] o de desenvolver nos participantes a competência da racionalidade argumentativa, oferecendo-lhes a oportunidade de fazerem a análise dos fenômenos humanos em toda a sua complexidade, de construírem enunciados que expressassem, com clareza, seus pontos de vista nas discussões, de estruturarem sua argumentação de tal modo que pudessem sustentar suas convicções e polemizar com os contrapontos de seus contendores.

Com efeito, o compromisso com a formação de seres humanos livres, do pensamento autônomo e da cidadania, conforme destacado por Hilgert, está bem marcado na resposta apresentada pelo próprio Benincá, em 1998, por ocasião de entrevista com ele realizada por colegas da UPF (Marcon, 1998a, p. 34). Uma pergunta direta sobre o motivo de sua insistência com o trabalho de grupo lhe foi feita. A resposta está transcrita a seguir:

[...] a formação de grupos de estudo possibilita aos membros do grupo **defenderem seus pontos de vista**, fundamentarem teoricamente suas **falas e ações**, construírem e se apossarem dos instrumentos que produzem a **autonomia e a liberdade interior**, como a **fala, a elaboração de argumentos e a produção de textos**. O confronto na **interpretação dos textos** obriga os membros do grupo a perceberem os seus **limites** e a dimensão da sua **ignorância**. O grupo de estudos é motivador para a pesquisa e a investigação; provoca a disciplina e a **organização intelectual**. Trata-se de uma pedagogia que requer muita **paciência do educador**. É preciso também que esse acredite sempre no educando e nas suas possibilidades (grifo nosso).

Sempre perseguindo o objetivo desta pesquisa – o de *analisar a dimensão pedagógico-formativa que caracteriza a práxis na forma como Benincá a compreendia e a executava no processo de formação de professores em grupo* –, cabe ponderar com mais atenção sobre suas palavras na resposta transcrita. Afinal, trata-se de uma enunciação do próprio Benincá que revela seu olhar retrospectivo sobre o próprio trabalho realizado. O fragmento é esclarecedor sobre os aspectos teóricos e metodológicos na dinâmica de organização e funcionamento dos grupos para os quais deu importância. A partir das evidências destacadas em sua argumentação, é possível identificar:

- a) o diálogo (*defenderem seus pontos de vista*);
- b) a práxis (*falas e ações*);
- c) a necessária organização do pensamento (*fala, elaboração de argumentos e produção de textos*) para subsidiar a reflexão (*interpretação dos textos*) como condição para a percepção da fragilidade humana (*limites e ignorância*);

- d) a necessária transformação da consciência ingênua em crítica (*autonomia e liberdade interior*);
- e) o processo sistemático de investigação (*organização intelectual*);
- f) o perfil do mestre vigilante e sereno (*paciência do educador*).

Os aspectos teórico-metodológicos localizados na fala supracitada, destacados pelos conceitos-chaves mapeados, permeiam a produção intelectual de Benincá na área da Educação, como visto na seção anterior. A problemática do senso comum e a possibilidade de sua ressignificação pela práxis requer o exercício sistemático da investigação pedagógica conduzida pelo próprio docente, a partir de seu contexto profissional, baseado na observação, na escrita, na discussão teórica com os pares e no reencaminhamento para nova ação. Por sua vez, tal processo exige uma postura dialógica, de abertura ao outro, que alimenta continuamente novas perguntas. Neste movimento crítico, a visão de inovação pedagógica, como resultado da consciência e da intencionalidade da nova intervenção do professor, ganha espaço em seu fazer docente.

Em vista do exposto, senso crítico e método parecem inseparáveis em Benincá. Na busca por um sujeito capaz de discernir e de se comprometer pela condução do processo educativo, é possível reconhecer, em sua concepção, a forte influência do método *Ver-Julgar-Agir*: “A cidadania se constrói exercitando-se na autonomia, na tomada de decisões e na responsabilidade de responder pelas suas decisões. Nesse exercício, o ser humano se configura como um permanente educando. A autonomia não é um estado de vida. É uma conquista”, afirmou Benincá naquela mesma entrevista (Marcon, 1998a, p. 34). Neste excerto, o uso do termo ‘educando’ amplia ainda mais sua noção de formação, não se limitando à profissional e à pedagógica, mas promovendo uma ‘educação formadora’.

Sua pedagogia é, portanto, de ação individual e coletiva. Na formação docente continuada, o grupo é uma exigência para que a prática transformadora ocorra. É o processo vivido no coletivo, mas precedido pela preparação individual (via leitura, escrita, reflexão), que ajuda o sujeito a se pronunciar, a dizer a sua palavra, a manifestar sua compreensão e a colocá-la em xeque, construindo, pois, sua autonomia intelectual. A função esclarecedora e de discernimento proporcionada pelas interações grupais alimenta-se, deste modo, do cultivo da interioridade, da produção de sentidos de si mesmo e de sua prática.

A relação teoria-prática continua sendo uma das questões mais desafiadoras da educação, cuja investigação permanece relevante. Na última obra publicada pelo grupo de pesquisa, em 2024, reflete-se acerca dos novos fatores que a complexificam na sociedade contemporânea – globalização, multiculturalismo, diversidade, especialização dos saberes,

evolução midiática, avanços tecnológicos, individualismo crescente e crises de diversas ordens – e sobre o desafio de se evitar o reducionismo ou a instrumentalização técnica da educação:

As investigações até agora realizadas e os resultados tornados públicos através de oito livros do grupo de pesquisa, de diversos artigos e de inúmeras comunicações revelam que a prática cotidiana dos professores, diante da dificuldade de encontrarem alternativas eficazes, acabam, muitas vezes, legitimando as compreensões impostas pela tradição ou sustentando-se em fragmentos de teorias, assimilados no decurso da formação de forma acrítica. Ademais, a complexificação da sociedade atual, somada à ampliação dos desafios que a educação deve enfrentar cotidianamente, tem exigido constantes investigação e reflexão de cada docente sobre o processo pedagógico que desenvolve com seus alunos. De modo mais específico, trata-se de enfrentar o problema do senso comum pedagógico que tem orientado a concepção dicotômica de teoria e prática (Mühl; Mainardi, 2024, p. 18-19).

É na perspectiva de também contribuir com tal propósito, que esta pesquisa doutoral segue seu caminho, desejando ouvir professores que participaram ativamente do espaço grupal, sob coordenação do professor Benincá, acerca dos reflexos daquela experiência em seu próprio processo formativo docente. Deste modo, o quinto capítulo objetiva esmiuçar o processo metodológico da pesquisa e apresentar os dados produzidos na investigação empírica realizada, a partir da manifestação de alguns ex-integrantes do grupo via questionário.

No cotejo entre o estudo teórico e a análise das respostas coletadas, busca-se sistematizar e dar identidade à *Práxis Benincaniana*, ou seja, aos fundamentos que Benincá conduziu e executou *no e com* o grupo de professores sob sua coordenação. Em que pese as profundas mudanças sociais e educacionais das últimas décadas, e sem querer, de forma alguma, absolutizá-lo, deseja-se sopesar seu legado, para, no sexto capítulo, considerar se ainda representa, na atualidade, um chamamento para o processo formativo docente –, cujo núcleo não pode prescindir da íntima relação entre a reflexão individual e os coletivos de estudo.

5 PRÁXIS BENINCANIANA DE GRUPO: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este estudo doutoral assume as particularidades da pesquisa em Educação, uma vez que investiga uma realidade social e historicamente marcada pela dinâmica das relações humanas e pedagógicas. É, pois, na experiência realizada por um grupo de professores-pesquisadores universitários, especialmente na segunda metade da década 1990 e nos anos 2000, que se localiza o cerne desta pesquisa. Procura-se compreender a dimensão pedagógico-formativa do processo coletivo por eles vivido, profundamente marcado por seus valores, crenças e convicções. Sob liderança do professor Elli Benincá e articulados pela discussão acerca da relação teoria e prática no exercício docente, construíram referências que podem balizar, no contexto educacional contemporâneo, novas reflexões sobre o tema da formação docente.

Neste quinto capítulo, retoma-se o percurso metodológico da pesquisa, apresentado sinteticamente na Introdução, detalhando-o. Neste momento da estruturação da tese, em que a recuperação do contexto de constituição do grupo de pesquisa que serve de referência para esta investigação foi realizada, entendem-se criadas as condições para a melhor compreensão da escolha dos sujeitos-participantes do estudo e dos procedimentos adotados na produção dos dados, que também serão, na sequência, apresentados e analisados.

5.1 Abordagem metodológica e postura investigativa

Inicialmente, ratifica-se a natureza qualitativa desta pesquisa considerando sua temática, o *corpus* investigativo e os sujeitos envolvidos, também respaldada pelos autores que fundamentam teoricamente o estudo e pelos materiais e fontes reunidos e interpretados. Para além da etapa inicial, teórico-bibliográfica – especialmente realizada a partir de Gadamer (2009; 2012c), Freire (2020; 2023), Grondin (2011; 2024) e Flickinger (2010; 2023; 2025); do estudo dos textos do próprio Benincá (2010a) e de alguns de seus comentadores (2022) –, buscou-se, no recorte empírico deste processo investigativo, buscar fontes documentais, coletar memórias e depoimentos de pessoas que com ele conviveram e trabalharam, de modo a buscar evidências sobre a forma como compreendia e executava a formação de professores em grupo. Para tanto, com referência em Gatti⁸⁹ (2002; 2005; 2012; 2020) como apoio à metodologia

⁸⁹ Bernadete Gatti (1941), professora e pesquisadora brasileira contemporânea, atua na interface entre educação e pesquisa qualitativa. Seus estudos, ao longo de muitos anos, têm contribuído para o desenvolvimento da pesquisa em Educação no Brasil, alertando sobre os desafios da consolidação dessa área no país, fazendo uma apreciação das condições de tal produção, associando-as às conjunturas histórico-sociais, questionando sobre o

qualitativa em pesquisas educacionais, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários, cujos procedimentos estão na sequência detalhados.

A questão metodológica tem muita importância para a argumentação que se desenvolve no processo investigativo. Essa se alimenta da interação estabelecida pela pesquisadora com os autores e sujeitos envolvidos na pesquisa, seja pelo viés do texto escrito ou da conversação. O fio condutor que dá significado às opções metodológicas da pesquisa perpassa, portanto, pelo próprio exercício da pesquisa qualitativa, que se faz socialmente, em interlocução, onde a compreensão aprofundada emerge gradualmente, a partir das vozes e das experiências dos sujeitos envolvidos que se agregam ao pensar reflexivo e ao agir da pesquisadora. Assim, método pode ser metaforicamente representado como um caminho no campo das pesquisas educacionais, marcado pelo processo reflexivo que se estabelece antes, durante e depois de cada movimento investigativo realizado. “A reflexão, enquanto presença e ação de uma consciência, deve ser constitutiva do método” (Gatti, 2002, p. 73). Dessa forma, não se separa radicalmente pesquisadora e objeto da pesquisa, pois está também inserida neste tempo e espaço do qual nasce e amadurece a temática de sua investigação (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018).

Desejando-se estabelecer uma ponte com a hermenêutica Gadameriana, optou-se, como procedimento epistêmico adequado à pesquisa educacional, pela adoção da *postura hermenêutica* para o exercício interpretativo. O processo dialógico da *escuta-pergunta-resposta-pergunta* sustenta o esforço de ler os autores, de compreendê-los, de cotejá-los com os fatos relatados e com os registros documentais localizados; apoia a decisão de ouvir as pessoas, de ponderar sobre seus depoimentos orais ou escritos; fomenta o desejo de estabelecer interlocuções com os ex-integrantes do grupo e de sopesar suas opiniões.

Relevante para a validação do conhecimento científico nas ciências humanas e na pesquisa educacional, a postura hermenêutica está implicada neste trabalho exigente do pesquisador com o texto, movido pela dialética entre o perguntar e o responder. Se “reduzida à função de método, a hermenêutica perde de vista exatamente aquele motivo que levou a buscar uma alternativa à tradição pós-cartesiana: a inserção ontológica do ser humano no contexto temático a ser investigado” (Flickinger, 2010, p. 37).

Portanto, ao acentuá-la menos como método e mais como *postura intelectual investigativa*, compromete a pesquisadora, como participante ativa do processo, a relacionar as fontes reunidas ao horizonte histórico de sua enunciação e de examiná-las frente à teoria, na busca pelo sentido que ajuda a ressignificar o tempo presente:

impacto das mesmas em políticas educativas. Suas preocupações voltam-se para a relevância, a aplicabilidade, o rigor conceitual e a consistência metodológica do que é produzido.

Na verdade, a relação do leitor (investigador) com o texto é uma entrega ao texto, para buscar o sentido que ele quer lhe mostrar. Mas a essa entrega segue imediatamente o esforço do leitor de querer ir além do sentido do texto, confrontando-o com o próprio sentido que ele cria ao ler o texto. Em princípio, não há um sentido prévio ao texto nem ao leitor, mas sim aquele que é construído pela relação que se estabelece entre ambos (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 151).

Com este alinhamento, a postura hermenêutica reivindica, como ponto de partida, a *escuta* – exercício humano que nos coloca no lugar do outro –, como afirma Flickinger (2010, p. 43):

O escutar, o prestar atenção, abre-nos não apenas o acesso a um determinado conteúdo, pelo qual nos vemos desafiados a reconsiderar nossas próprias convicções e supostas certezas; ele abre, mais ainda, o acesso ao outro, à outra pessoa e seu modo de refletir e agir, como que a um questionamento permanente que quer ser levado a sério, tanto em termos teóricos, quanto em termos práticos.

Implica, igualmente, na identificação das perguntas adequadas que abrem o diálogo e possibilitam a reflexão como condições à interpretação dos textos, à interação com os interlocutores e ao estabelecimento de relações com o contexto, para a construção do conhecimento, atentando-se para o inesperado que pode surgir na relação que estabelecem mutuamente.

Assim, entre a investigadora e os textos, são observados dois passos importantes para que a *interpretação apropriativa* (Dalbosco, 2021, p. 28-29) possa ocorrer: “[...] 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”; em decorrência, o segundo passo refere-se “à necessidade que o investigador possui, orientando-se pela escuta, de colocar questões ao texto, fazendo-o respondê-las”. O desejo é o de ir além do sentido do próprio texto, desvelando o que diz, suas aspirações e perguntas condutoras, buscando confrontá-lo com outra realidade e com outros problemas que, talvez, já não sejam mais os mesmos que mobilizaram o interesse do autor do texto originário. Contudo, como ressalta Gadamer (1983, p. 75), trata-se de uma busca inconclusa, nunca definitiva e, sobremaneira, arriscada:

Compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigoso. Tem-se que admitir plenamente que o procedimento hermenêutico – precisamente porque não se conforma em querer aprender somente o que se diz ou está dado, mas remonta a nossos interesses e perguntas condutoras – tem uma segurança muito menor que a obtida pelos métodos das ciências naturais. Porém, aceita-se o caráter aventureiro da compreensão, precisamente porque oferece oportunidades especiais. Pode contribuir para ampliar de maneira especial nossas experiências humanas, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo. Pois, tudo o que a compreensão proporciona se torna proporcional a nós mesmos.

Desse modo, ciente de suas limitações, a pesquisadora também se coloca a caminho, assim como já fizeram outros professores, que, tendo os textos Benincanianos no horizonte, procuraram dar continuidade ao processo de compreensão de suas questões motivadoras. As trocas estabelecidas entre autor, leitor e contexto, tendo o diálogo como motor da postura hermenêutica, vão atualizando-os pelos novos sentidos que podem ainda estar ocultos. Kothe (1981, p. 17) ilustra tal relação com a metáfora do tecido, cujos fios se encontram e se afastam na rede das tramas:

Texto é textura; tecido é textura. Um tecido posto no microscópio aparece como uma rede: essenciais à rede não são apenas os seus fios, mas também os seus vazios. Esses vazios – aquilo que o autor não disse explicitamente, mas indicou pela tessitura – muitas vezes não são vistos pela crítica especializada nem pela leitura às pressas, mas são o único modo de entender bem o texto.

A identificação dos espaços de indeterminação do texto perpassa, portanto, pelo questionamento sobre os não-ditos, sobre o que ainda poderia ser contemplado, sempre considerando o contexto diante do qual o enunciado foi concebido e o horizonte no qual é recebido, marcado pelas características históricas e sociais. Ao mesmo tempo, requer certo distanciamento (Dalbosco; Maraschin; Piccolo Viero Devecchi, 2024), para que os preconceitos ou a compreensão prévia sobre o pensamento do autor, que acompanham o leitor na leitura, possam ser averiguados. Eis o desafio que se apresenta – colocar-se *no* e, também, retirar-se *do* texto –, mas cujo enfrentamento é condição para revisitar e fortalecer o conhecimento em elaboração.

Na sequência, voltando-se especificamente ao recorte empírico realizado, cabe evidenciar os participantes, bem como os procedimentos utilizados para a produção, sistematização e análise dos dados. Como afirmam Gatti e André (2020, p. 37), o cuidado investigativo é requisito para o alcance dos objetivos da pesquisa:

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para a tomada de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área.

É com este intuito, portanto, que se reconstrói uma experiência social e cultural de um tempo passado, mas ainda conectado ao atual, que, como vão revelando os dados a seguir descritos e analisados, demonstra como a relação dialógica estabelecida em grupo impulsiona a formação consciente e intencionada de si e do outro.

5.2 Sujeitos da investigação empírica e o processo de produção dos dados

Desde a fase de projeto, sempre foi intenção da pesquisadora ouvir as pessoas que conviveram e trabalharam diretamente com Elli Benincá sobre como compreendia e executava o processo de formação de professores em grupo. Para tanto, um caminho de escuta e de coleta de informações necessitava ser organizado, com seriedade e ética, para assegurar a cientificidade deste estudo, em vista de seus objetivos. Paviani (2013, p. 85) alerta: “A hermenêutica, no sentido epistemológico, exige do pesquisador consciência dos limites do próprio conhecimento, aceitação da circularidade do conhecimento e da linguagem e exige metodologias adequadas para cada caso”.

Parte-se, em primeiro lugar, da ratificação do caráter processual desta pesquisa, uma vez que envolve etapas diferentes, mas contínuas e interdependentes. Ainda, porque possibilita à pesquisadora revisar e ajustar sua abordagem ao longo do caminho investigativo, conforme novos dados são produzidos e analisados. Reflete, portanto, a complexidade do fenômeno estudado, com foco na manifestação de professores que aceitaram o convite para participar da investigação. Suas memórias e opiniões revelam, em fragmentos, os resultados de um processo formativo e dialógico de grupo, ou seja, da ação humana construída em contexto histórico e cultural específico, com seus respectivos avanços e conflitos. Junto a eles, escutando-os, está a pesquisadora-iniciante, que os interpela de uma temporalidade diferente, com uma base de conhecimento decorrente de seu próprio processo educativo. Deste lugar, procura reconstruir aquela realidade pela postura hermenêutica, mediando as falas e aproximando-as a partir dos consensos e dissensos perceptíveis. “Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”, baliza Gatti (2002, p. 53).

É, portanto, na perspectiva da dinâmica viva da *escuta-pergunta-resposta-pergunta*, que um caminho metodológico foi proposto, conectando dois momentos investigativos: a) a condução de entrevista oral; e b) a aplicação de questionário. A seguir, delineia-se o propósito de cada um, justificando sua escolha para este trabalho e tensionando-os entre si, de modo a demonstrar no que se diferenciam (e, portanto, como contribuem especificamente com a investigação) e no que se complementam.

Dentre os procedimentos utilizados para cercar o problema investigativo está a **entrevista**: a escuta atenta de alguém escolhido porque, exatamente, tem muito a dizer para acessar a questão em estudo. As entrevistas orais caracterizam-se pela interação social face a face, de pergunta e resposta entre o entrevistador e o entrevistado, sendo adequadas para a

obtenção de informações (Gil, 2019). São versáteis, pois o pesquisador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se às pessoas e às circunstâncias. Foram utilizadas com o intuito de ouvir livremente e atentamente pessoas que conviveram com o professor Elli Benincá, a partir de questões previamente elaboradas como referência, mas com roteiro flexível. Para Gatti (2002, p. 63), “Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam”. Pela entrevista, também é possível à pesquisadora captar tonalidade de voz, ênfase nas respostas e a expressão corporal do entrevistado pela interação que vai se estabelecendo – aspectos que se somam aos dados obtidos.

Por sua vez, a aplicação de um **questionário** foi importante nesta investigação porque permitiu atingir um número maior de pessoas. O questionário apresenta um conjunto mais restrito de questões a serem respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador (Gil, 2019), diferenciando-se, deste modo, da entrevista. Enquanto lá a fala é espontânea e imediata, no questionário permite-se ao entrevistado o tempo de elaborar a resposta, de revisar a informação. Ainda, conforme Gil (2019), em comparação com a entrevista, o questionário preserva os respondentes do aspecto pessoal do entrevistador, e de qualquer possível interferência à expressão das opiniões.

Com estas justificativas para as escolhas metodológicas feitas, apresenta-se, a seguir, com detalhamento, a descrição dos sujeitos envolvidos, o relato da aplicação/condução de cada momento investigativo e a forma de sistematização das informações, no contexto deste estudo doutoral. Para as **entrevistas** orais, optou-se por um roteiro semiestruturado (Apêndice A), com gravação em áudio e vídeo, mas flexível, frente às possibilidades que o diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado alcançaram. Foram entrevistados dois membros da família (identificados no processo de pesquisa como Sujeito A e Sujeito C, apoiados pelo Sujeito B – também do núcleo familiar) e dois colegas contemporâneos a Benincá – sendo um sacerdote (Sujeito D) e outro professor universitário (Sujeito E). Os escolhidos atendiam aos critérios de convivência e proximidade com Elli Benincá: os primeiros com foco na fase da infância e juventude; os últimos, na vida adulta. Todos aceitaram prontamente e formalmente o convite para conceder a entrevista, em horário e local acordados previamente. A primeira e a segunda foram realizadas em 2022; a terceira, em 2023; a quarta, em 2024. Ressalta-se o empenho para construir, no momento da entrevista, um ambiente favorável à sua realização, de tranquilidade e de confiança, para que o diálogo vivo pudesse acontecer.

Os depoimentos gravados versaram, especialmente, sobre o processo formativo vivenciado por Benincá em diferentes grupos, ao longo da vida, constituindo-o como sacerdote,

docente e pesquisador. Igualmente, voltando-se à atuação que teve na UPF, possibilitaram resgatar e registrar suas contribuições à formação inicial e continuada de docentes em toda a região, que também favoreceram a consolidação da Universidade como instituição formadora de professores, com forte articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As passagens biográficas de seu convívio em grupo evidenciam o fundo hermenêutico de tais experiências, marcadas pela práxis dialógica.

As entrevistas gravadas foram transcritas e devidamente arquivadas pela pesquisadora junto ao banco de dados que esta pesquisa está possibilitando construir; posteriormente, foram lidas e analisadas, tornando-se referências basilares para a elaboração dos capítulos dois e quatro. Pela postura hermenêutica, “a construção do conhecimento é dada no vaivém das considerações, na interlocução e nos raciocínios de cada uma das concepções, respeitando as contribuições advindas das diferentes visões de mundo e de sentidos particulares” (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 148). Assim, elas também foram revisitadas no último capítulo da tese, no cruzamento dos dados produzidos.

Construído com perguntas abertas, por roteiro previamente elaborado e testado, o **questionário** foi pensando com o intuito de traduzir os objetivos da pesquisa nas questões propostas, sendo dirigido a docentes com participação no projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, quando coordenado por Benincá na UPF. Ouvir os representantes daquela geração e que, com ele, colocaram em prática, “por dentro” de um grupo organizado e sistematicamente em interação, suas hipóteses sobre a qualificação da prática educativa – individualmente desenvolvida em seus respectivos espaços de atuação, mas coletivamente compartilhada –, é a força pulsante que move este estudo. Que dimensão pedagógico-formativa se revelava naquela práxis de grupo? Que alcances teve? Que limites enfrentou? Como se sustentou por tanto tempo? O que ainda tem a dizer quanto à formação de professores no contexto atual?

Como descrito no breve resgate histórico apresentado no capítulo anterior, o projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* teve sua origem a partir de experiências do início da década de 1990, mas foi oficializado em 1996, sendo integrado por professores ligados, naquela época, à UPF. O escopo das atividades que realizavam se dirigia, naquele momento, à formação inicial e continuada do professor, com foco na docência no ensino superior, nas práticas de estágio nas licenciaturas e nas atividades de extensão universitária. Foi acompanhado pelo professor Elli Benincá até sua saída da Instituição em 2006, tendo continuidade, desde então, sob coordenação de outros integrantes. É no recorte

histórico desta primeira década, entre 1996 a 2006, e na dinâmica de trabalho com a qual foi conduzido, que se situa o contexto ora investigado.

Inicialmente, a preocupação foi identificar os professores que participaram do grupo, para, posteriormente, poder localizá-los, contatá-los e convidá-los a colaborar com este estudo. Tomou-se, então, como referência primeira, o livro *Educação: práxis e ressignificação pedagógica* (2010a), em coerência com os motivos já elencados no quarto capítulo, que validam esta obra como a principal de autoria de Benincá na área da Educação. Consta, no sumário, a informação de que cinco textos – todos reunidos na primeira parte do livro – foram escritos em conjunto com a *Equipe de Pesquisa*. Observou-se que, na abertura de tais artigos, está indicado, em nota de rodapé, os nomes dos integrantes do grupo à época da elaboração (nota-se, inclusive, em um dos textos, a prática de escrita colaborativa entre grupos de pesquisa distintos).

Assim, com base nas pessoas referenciadas na obra, foi organizada a primeira nominata, em 2022, com 14 professores. Depois, entendeu-se relevante verificar se todos os organizadores dos livros publicados pelo grupo de pesquisa⁹⁰, enquanto o professor Benincá ainda coordenava o grupo, estavam contemplados. Neste movimento de revisão, mais quatro nomes foram acrescidos. A listagem final, compilada em 2023, reuniu, então, 18 professores.

O passo seguinte foi encontrá-los. Poucos estão ainda em atividade docente; a maioria já em período de aposentadoria há vários anos. Durante o primeiro semestre de 2024, foi necessário buscar por informações que permitissem a aproximação da pesquisadora (telefones, endereços de e-mail, endereços residenciais), contando com a lembrança e o apoio de terceiros, pois alguns não residiam mais na cidade de Passo Fundo. Neste processo, não foi possível estabelecer contato com dois professores da lista.

Aos 16 restantes, todavia, foi realizado o convite para participação na pesquisa. Dez⁹¹ professores deram seu aceite. A eles, em junho de 2024, o questionário (Apêndice B) foi enviado por e-mail, com prazo de devolução flexível, sugerido em um mês. Com questões abertas, após texto introdutório e orientativo, estava organizado em três eixos, direcionados à busca de informações sobre: 1. a experiência do sujeito como integrante do grupo de pesquisa e a dinâmica de trabalho desenvolvida; 2. a atuação do professor Elli Benincá na coordenação do grupo; 3. a percepção acerca do processo de formação pessoal e profissional experienciado

⁹⁰ Considerando o período temporal deste estudo, fez-se o recorte até a quarta obra da coletânea – *Práticas pedagógicas: vivências e reflexões* –, publicada em 2007.

⁹¹ Dentre os docentes contatados que declinaram da proposta: a) dois esclareceram que participavam de outros projetos de pesquisa em parceria com a Faed/UPF, com apenas algumas atividades em conjunto ao projeto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*; b) três justificaram a negativa em vista de motivos pessoais ou de saúde, considerando, também o longo tempo afastados da vida acadêmica; c) um não retornou o contato.

naquele contexto. Tais eixos são tomados como categorias de análise para se identificar a dimensão pedagógico-formativa da *Práxis Benincaniana*, como se verá na próxima seção deste capítulo.

A maioria dos professores retornou as respostas via arquivo de texto; dois, porém, optaram por enviar suas respostas em gravações (que foram, então, transcritas pela pesquisadora); houve, ainda, quem fez a devolutiva pessoalmente, em texto escrito à mão, em encontro presencial, agendado para a entrega. Todos os respondentes, igualmente, receberam o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice C), em alinhamento com as orientações recebidas do Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, para manifestar concordância de sua participação na investigação.

Os questionários devolvidos, junto aos respectivos *Termos*, foram organizados e arquivados pela pesquisadora. As respostas foram compiladas procurando observar os três eixos e suas respectivas questões, a fim de facilitar a leitura comparativa e a análise dos registros. De modo a preservar a identidade dos respondentes, conforme previsto no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, os excertos das respostas coletadas pela técnica do questionário a serem, logo mais, apresentados, terão sua fonte identificada como *Sujeito 1* (e, sucessivamente, até 10), de modo a diferenciá-los dos cinco entrevistados (quando se usou letras para a caracterização).

Com tal caminho metodológico, os passos seguintes da investigação centram-se, agora, na análise dos dados produzidos via questionário. Esclarece Paviani (2013, p. 126):

Regras, instrumentos, técnicas e procedimentos podem ser considerados, na pesquisa empírica, como uma primeira fase. A segunda fase reside no exame dos dados e nas informações, no trabalho intelectual do pesquisador sobre o *corpus*. Trata-se das operações lógicas e cognitivas (que também incluem operações emocionais: intuição, memória, imaginação e, especialmente, as emoções que determinam os juízos, os sentimentos, os pensamentos). Nessa fase, entram em ação as descrições, as análises, as explicações, as interpretações.

Cabe à pesquisadora, então, realizar o mergulho nas falas e nos textos, para que o problema estabelecido à pesquisa, pela postura hermenêutica assumida, possa continuar a ser discutido, acrescido de novos aspectos, que dão concretude ao processo. “Tal concepção reforça a importância de buscar compreender além do conteúdo efetivo dos textos, também por que e para quem o autor proferia seus discursos, ou seja, o caráter contextual que talvez indique o sentido mesmo do pensamento do autor” (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 151).

Assim, como se apresenta na sequência, graus de compreensão distintos são utilizados para a interpretação das respostas dos questionários. Inicia-se com a organização e descrição dessas respostas para, na sequência, buscar a identificação de padrões e conexões significativas

entre elas. Depois, busca-se compreender as perspectivas dos participantes a partir de seu contexto de fala e como impactam as interpretações da pesquisadora na análise dos dados. Entende-se necessário observar tais passos para interpretar as informações recolhidas com profundidade, à luz da teoria, explorando significados implícitos e explicativos frente ao problema de pesquisa.

5.3 Descrição e análise dos dados produzidos via questionário

A elaboração do questionário ocorreu, em sua primeira versão, em 2022. Foi sendo reformulado várias vezes, como consequência do amadurecimento da proposta, das trocas de ideias a respeito, da melhoria às questões elaboradas, até ser finalizado em 2024, para aplicação. Em termos de estrutura para a coleta de dados, o instrumento foi organizado em três grandes eixos, cada qual composto por perguntas abertas. Teve-se o cuidado de manter o equilíbrio entre eles, no que tange ao número de questões, evitando estendê-lo em demasia. O Eixo 1 prioriza a obtenção de informações sobre a experiência do indivíduo junto ao grupo de pesquisa, considerando a dinâmica das reuniões, os temas em estudo e os sentimentos pessoais em relação àquela vivência. O conjunto de perguntas do Eixo 2, por sua vez, olha para a figura do professor Elli Benincá como coordenador do grupo. Pergunta-se sobre sua liderança, sobre estratégias utilizadas para promover o envolvimento nos encontros, sobre o trato dos conflitos e sobre os princípios pedagógicos que defendia na formação de professores. Por fim, o Eixo 3 visa compreender os resultados formativos que a experiência de participação no grupo de pesquisa proporcionou ao indivíduo. O objetivo é obter *insights* sobre o impacto da experiência na trajetória profissional e acadêmica de cada respondente, bem como sua visão crítica acerca desta abordagem pedagógica.

Organizadas desta forma, as perguntas facilitam a análise das respostas e cobrem três aspectos importantes para a investigação: 1) o resgate da experiência individual e coletiva no grupo pelos seus ex-participantes; 2) a caracterização da postura pedagógica e de liderança do professor Benincá; 3) o mapeamento dos principais resultados formativos alcançados. Ainda que tal estrutura proporcione uma aproximação àquela experiência, tem-se consciência, contudo, que não dá conta de todas as suas nuances. Um panorama mais completo poderia incluir, por exemplo, perguntas sobre a evolução das práticas pedagógicas dos membros do grupo ao longo da carreira – se as mudanças implementadas foram sustentáveis a longo prazo; sobre o impacto da formação no comportamento dos alunos – se houve melhorias na participação e no desempenho acadêmico; sobre a percepção de docentes que não participavam

no grupo – se havia feedback externo sobre as ações educativas implementadas com as turmas, em decorrência do processo formativo. Embora não abordadas neste momento, pelos próprios limites estabelecidos à pesquisa, sabe-se que tais facetas são complementares e podem direcionar caminhos futuros decorrentes do estudo.

Inicia-se, então, pela apresentação da sistematização dos dados obtidos com a aplicação do questionário, com o intuito de extrair deste *corpus* os sentidos construídos pelo diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as respostas dos sujeitos envolvidos. Afirmar Paviani (2013, p. 77): “Por mais que se tenha o objetivo de descrever dados, o ato de descrever já pressupõe um procedimento pré-analítico. A análise propriamente dita, portanto, é antecedida de uma descrição-analítica”.

Em sintonia com tal entendimento, procedeu-se, inicialmente, à construção de um compilado das respostas por cada um dos três eixos, observando-se as questões que os integram, de modo a facilitar, na descrição das respostas, a identificação das semelhanças e diferenças nas opiniões dos respondentes. Depois, no processo de análise, buscou-se o agrupamento das ideias, também comparando ou confrontando posições (Gatti, 2012). São destacadas as opiniões majoritárias, como subsídios para se fazer, no próximo capítulo, o confronto entre os achados com as teorizações e hipótese da pesquisa. Alguns excertos das respostas são referenciados, na forma como constam no questionário recebido, de modo a respaldar as inferências e interpretações na relação com o problema de investigação.

O **Eixo 1** do questionário dedicava-se a reunir informações sobre a experiência de cada sujeito como integrante do grupo vinculado ao projeto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, formalizado na UPF na segunda metade da década de 90. Cinco perguntas questionavam acerca do período e do tempo de participação no grupo; da frequência e local das reuniões; da dinâmica geral de trabalho desenvolvida; das temáticas em pauta; das percepções pessoais sobre estar naquele coletivo.

No conjunto dos dez respondentes, há professores que participaram das atividades de pesquisa, sob coordenação e/ou assessoramento do prof. Elli Benincá, desde as ações pioneiras, junto à PMPF, no início da década de 90 (Sujeitos 2, 5, 6, 8 e 9); outros já constam como integrantes do grupo de pesquisa em foco por ocasião de sua institucionalização, nominados no projeto de 1996 (Sujeitos 1, 4 e 7), ou, ainda, tiveram ingresso na sequência do tempo (Sujeitos 3 e 10). Todos os respondentes, contudo, tiveram uma convivência duradoura com Benincá no processo grupal de pesquisa, não inferior a dois anos e, em alguns casos, por mais de uma década. Cabe ressaltar, inclusive, que alguns mencionam em suas respostas o envolvimento simultâneo com ele em outros espaços coletivos, como, por exemplo, no GESPE, no CRE, nos

colegiados de professores do curso de Filosofia e Pedagogia – articulações inerentes ao contexto da época e aos professores envolvidos.

Priorizando-se, então, as informações relativas ao projeto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, é possível identificar, nas respostas obtidas⁹², que os encontros do grupo de pesquisa eram semanais, mas, em algumas ocasiões, também realizados de modo quinzenal. As reuniões tomavam o turno de trabalho e aconteciam nas dependências do Itepa – localizado, à época, no centro da cidade de Passo Fundo –, ou da Faculdade de Educação, no campus I da UPF. Tais encontros eram chamados de *sessões de estudo* e observavam, em geral, os seguintes passos:

1. momento inicial, com a acolhida ao grupo e espaço de partilha sobre o cotidiano de cada um;
2. apresentação da pauta da reunião e organização da coordenação e secretaria dos trabalhos;
3. leitura da memória do encontro anterior e comentários relacionados;
4. estudo de autores, textos e conceitos;
5. encaminhamentos.

Ainda sobre a dinâmica da reunião, importante mencionar quatro observações registradas pelos respondentes: primeiro, que havia espaço de fala, no grupo, sobre questões da vida: trabalho, família, saúde; segundo, que a pauta de cada reunião poderia ser adaptada e ajustada, frente às preocupações ou questões urgentes que afetassem o grupo; terceiro, que a leitura da memória era importante para “trazer presente o ato anterior para o momento atual” (Sujeito 10); quarto, que os estudos realizados eram definidos conforme os indicadores que se evidenciaram nas memórias, com encaminhamento dos textos para leitura e preparação prévia. Esta última informação, de modo especial, ajuda a compreender o que, de fato, era discutido no grupo de pesquisa: a matéria-prima de investigação surgia da prática docente dos integrantes do grupo, cujos avanços e percalços estavam sistematizados previamente na forma de texto (a memória de aula). A dinâmica formativa dos temas de estudo e de discussões conectava-se diretamente ao fazer pedagógico e, portanto, era estabelecida não *a priori*, mas no desenrolar da participação dos membros do grupo.

Para o Sujeito 1, tais estudos ajudavam o grupo a compreender melhor as problemáticas e a pensar em possibilidades de superá-las: “Esses elementos permeavam o processo de

⁹² As respostas dos Sujeitos 2, 6 e 8 descrevem o trabalho de pesquisa vivenciado nos primeiros anos da década de 90, assessorado pelo prof. Elli Benincá, junto aos professores da rede municipal de Passo Fundo. Deste modo, em atenção ao escopo da pesquisa, serão desconsideradas na descrição do Eixo 1, especificamente.

pesquisa e de pano de fundo havia sempre a construção dos objetos de investigação, ou seja, tendo o cotidiano e a prática sempre como ponto de partida”. O Sujeito 4 recorda que, algumas vezes, quando os participantes relatavam suas práticas, a reunião tornava-se “muro de lamentações”. Nestes momentos, “O prof. Elli interrogava a prática relatada, provocando para pensar sobre e estabelecer múltiplas relações, em especial, com os fundamentos estudados. Éramos motivados para refletir e compreender a própria ação”. A esse respeito, complementa o Sujeito 3: “Elli era uma fonte inesgotável de provocações e questionamentos, trazendo ao debate sempre novas questões e preocupações sobre a educação e a formação docente”.

A identificação dos diferentes momentos que compunham a reunião, relatados pelos respondentes, permite validar a existência de um processo metodológico que, com possibilidade de variações, organizava o trabalho do grupo. Fomentava, igualmente, disciplina intelectual e rigorosidade metódica, que permitia compreender a reunião como tempo de estudo e produção, como ressalta o Sujeito 10: “A gente se acostumou com isso: assumir esta postura de cuidar e de privilegiar o tempo da reunião”. Tal organização, ainda, chamava a todos a ser partícipes do encontro, seja assumindo tarefas, seja no pronunciamento de seu mundo e de sua prática, seja no envolvimento reflexivo para a análise dos textos de estudo e dos problemas evidenciados.

A distribuição de responsabilidades, em rodízio, para a coordenação da reunião e a escrita da memória, parece ter sido uma estratégia muito utilizada por Benincá, que permitia o exercício da fala e da escrita. Também educava para a corresponsabilidade na condução. De igual modo, a proposição de perguntas e questionamentos para o enfrentamento das problemáticas que emergiam dos relatos do cotidiano revela a opção pelo diálogo como prática constante no grupo. A investigação sistemática em obras científicas, por sua vez, trazia o referencial clássico para o entendimento da realidade local, tensionando teoria e prática como campos mutuamente constitutivos. Foram citados Habermas, Gramsci, Vygotsky, Paulo Freire, entre outros, como filósofos e educadores cujos textos eram apreciados. Cabe ainda mencionar outras atividades que marcaram a dinâmica do grupo, conforme descritas nos questionários, e que “enriqueciam muito a experiência formativa de cada componente” (Sujeito 3): leitura de escritos produzidos pelos integrantes do grupo; análise dos textos que iriam compor cada livro organizado pelo grupo; discussões sobre demandas pontuais relacionadas a eventos e assessorias.

Em relação às principais temáticas abordadas nos encontros, os respondentes destacaram: senso comum; relação teoria e prática; práxis; prática pedagógica; observação, registro e memória; projeto político-pedagógico; formação do professor-pesquisador. Para o Sujeito 5, o foco era mais voltado para a formação de professores, por isso, alguns temas eram

ligados diretamente ao curso de graduação em Pedagogia, ao processo do estágio e da extensão universitária: “Nós estudávamos a práxis e seus instrumentos, realizamos alguns de seus procedimentos entre nós, mas principalmente a aplicávamos junto de nossos alunos da graduação”. Para o Sujeito 3, “a principal preocupação envolvia a questão da limitação da ação docente dos educadores e a necessidade de se desenvolver uma compreensão capaz de explicitar as razões desta limitação e a possibilidade de sua transformação em uma práxis emancipadora”.

De fato, como visto no quarto capítulo, os temas mencionados pelos respondentes podem ser identificados nos textos elaborados pelo grupo e nas obras publicadas. Como um processo inesgotável, a práxis torna-se um desafio permanente ao educador e ao educando, especialmente marcado, no contexto do ensino superior, pela preocupação com a qualificação da formação profissional e das relações que necessitavam ser estabelecidas com a comunidade, seja por meio dos estágios ou de outras ações que envolviam o contexto escolar. Nota-se, então, que o grupo antecipou, em alguns anos, a importante discussão sobre a curricularização da extensão⁹³ e da pesquisa na graduação, encontrando, no espaço coletivo, vazão para discutir articulações possíveis e necessárias. O Sujeito 3 afirma que o grupo alimentava a prática de uma pesquisa interdisciplinar, considerando, exatamente, a realidade de atuação que cada indivíduo trazia ao todo: “A participação de membros do grupo em direções de escolas, em assessorias de Secretarias Municipais de Educação, em setores de coordenadorias regionais, em Conselho Municipal de Educação, fomentava a análise de inúmeros problemas que envolviam a educação escolar”. Atesta o Sujeito 10: “Se é a reflexão da sua prática e se há um grupo multifacetário, há que se trazer estas múltiplas facetas para este grupo”. Percebe-se, então, que a concepção teórica e metodológica desenvolvida se alimenta do cotidiano e de sua diversidade, onde “Cada sujeito consegue se olhar e cada sujeito consegue se formar coletivamente” - complementa o Sujeito 10.

A última questão do primeiro eixo de perguntas buscava informações dos sujeitos sobre sua percepção de pertencimento ao grupo. Nas respostas, encontra-se, de imediato, a expressão de sensações aparentemente opostas: espaço de abrigo, mas também de estranhamento; de esperança, mas também de angústia; de inexperiência no entendimento teórico e metodológico, mas também de reconhecimento de conhecimento construído junto aos pares. “Os encontros eram momentos de acolhimento, de pertencimento, mas também de desafio e desconforto”, destaca o Sujeito 5, ressaltando que o grupo permitia um movimento paradoxal de

⁹³ A Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Em seu artigo 4º, dispõe acerca das atividades de extensão, que devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

distanciamento e de mergulho nas turbulências da docência: “Também por isso o grupo era um espaço desafiador, pois nos obrigava a ir além e enxergar acima daquela vivência cotidiana”. Imbricar a teoria e a prática significava, por óbvio, lidar constantemente com preocupações, angústias, contextos de fracasso e de conflito no exercício profissional, ressaltada pela postura de trabalho que aproximava a prática pessoal da reflexão teórica. “O próprio grupo ia flagrando inconsistências, incoerências, contradições, fragilidades. [...] Muitos não suportavam a pressão da metodologia e desistiam da participação no grupo”, complementa o Sujeito 5. A menção a uma certa rotatividade entre os integrantes do grupo também foi referenciada pelo Sujeito 3, com a ressalva de que “um grupo se manteve permanente desde 2002”.

Havia, entre os integrantes, por certo, diferenças no que tange à formação, ao tempo de docência, aos temas de interesses, à dificuldade ou facilidade no estudo do referencial teórico. “Em algumas reuniões, eu sentia que aquelas leituras e discussões não nos levariam a lugar algum”, registrou o Sujeito 7, evidenciando como a percepção do processo grupal não é linear, mas com vieses diferentes, talvez nem sempre manifestados ou percebidos no coletivo. Ao mesmo tempo, evidencia-se o movimento autoformativo do indivíduo apoiado pela escuta do outro, como se percebe na afirmação do Sujeito 4, quando comenta sobre a evolução de sua participação no grupo: “No início, mais reservada, ouvia bastante e falava pouco. Parecia um grupo de muitos saberes que me deixava tímida. Com o tempo, mais familiarizada. Procurava cumprir integralmente os combinados para manifestar compreensões e opiniões no grupo”. Nota-se, assim, que os resultados do trabalho em grupo estão sujeitos aos altos e baixos do percurso e ao próprio desenvolvimento pessoal de seus integrantes.

Os contrastes, potencializados pelo processo grupal, exigem de seus membros, portanto, a capacidade de administrá-los, o que é possível frente à identificação de um objetivo formativo maior, como se percebe no relato do Sujeito 1: “Por vezes me sentia inexperiente diante do restante do grupo, mas percebia que os temas problematizados e aprofundados através da práxis me conduziam a uma dinâmica que faria parte da minha vida, pela formação continuada. Eu acreditava no processo”. A crença no processo parecia ser cultivada, exatamente, pelo exercício sistemático da leitura dos textos de referência, pela escrita das memórias e pela reflexão sobre a prática pedagógica, como se percebe no relato do Sujeito 9: “À medida que escrevia minha própria prática, refletia, fazia constatações que exigiam estudos coletivos e me constituíam professora-pesquisadora”. Nota-se neste fragmento, igualmente, a conexão entre o esforço individual e o contraponto do grupo, como necessário para dar direção à investigação.

O fortalecimento dos vínculos e da confiança entre os participantes era, portanto, condição para que pudessem pronunciar a sua palavra, em diálogo. O Sujeito 3 ressalta o espaço de fala nos encontros:

O primeiro momento da reunião era destinado aos relatos e depoimentos dos participantes do grupo. A intenção era possibilitar a fala dos participantes com a exposição de suas preocupações. Isso contribuía no esclarecimento das limitações da ação docente e, ao mesmo tempo, possibilitava identificar os potenciais que alimentavam a esperança de que mudanças poderiam ocorrer com uma prática dialógica e crítica, envolvendo educadores e educandos.

A dimensão da esperança no poder emancipador da educação também aparece nas respostas a outras perguntas, como um potente elemento agregador, mesmo frente às diferenças entre os sujeitos e seus contextos de atuação.

Em resumo, com base nos pontos comuns que permeiam as respostas analisadas, considerando mais especificamente as três últimas questões do Eixo 1, pode-se inferir que o grupo se apresentava como um espaço tanto de apoio quanto de tensão, onde os participantes eram desafiados a transformar suas práticas. Tal movimento era profundo e nem todos se dispunham a reavaliar os sentidos de sua consciência prática. O sentimento de pertencimento àquele coletivo e de construção de confiança no processo adotado era gradual. Fortalecia-se com o tempo, fomentado pela troca de experiências que provêm da prática individual, escrita e compartilhada. Requeria, portanto, cuidado na comunicação e na clareza dos objetivos a serem alcançados no coletivo. A reflexão e a construção conjunta de ideias eram vistas como essenciais, mas também exigiam que os participantes enfrentassem suas próprias limitações e desconfortos. A preocupação com a relação entre teoria e prática apareceu em várias respostas, seja na superação de desafios do exercício docente ou na busca por uma prática mais crítica e transformadora. Embora as angústias, a esperança e a crença na educação nutriam uma espiritualidade que sustentava o grupo em suas ações.

Parte-se, agora, para a sistematização e análise das questões que integram o **Eixo 2** do questionário, com a intenção de reunir informações sobre a atuação do professor Elli Benincá na coordenação do grupo de pesquisa. A primeira questão diz respeito à sua postura pedagógica na condução das reuniões. O Sujeito 10 menciona algo interessante em sua resposta que permite iniciar a análise a partir do exercício consciente do poder instituído na função de coordenador: “O padre Elli dizia assim: o processo se dá de duas formas - ou naturalmente ou de forma diretiva. E a responsabilidade é do condutor do processo. [...] Então, ele era um verdadeiro condutor de processo. Ele conduzia um processo em harmonia”. As condições para uma

condução harmônica, por sua vez, se ancoravam em uma proposta metodológica clara, de gestão compartilhada com os participantes. O Sujeito 1 menciona a “importância do rigor metodológico” no trabalho do grupo; o Sujeito 7 lembra que “havia sempre a preocupação de não nos desviarmos do assunto em pauta e casá-lo com a realidade escolar”. O Sujeito 3 lembra da insistência no hábito do registro e da escrita das memórias: “O registro era de responsabilidade de cada um e a elaboração das memórias ocorria de acordo com o escalonamento. [...] Para Elli, a escrita, mais que um processo de registro e documentação, era um exercício espiritual, reflexivo e criativo pelo qual ele mesmo se transformava”. Para o Sujeito 10, o grupo compreendia a importância da escrita, mesmo frente às dificuldades e exigências decorrentes, afirmando que “esta concepção favorece a autoformação e a formação coletiva, porque no momento que você pensa através da escrita sobre a tua ação e partilha isso pro grupo, você está fazendo uma formação coletiva”.

Assim, embora as respostas tenham muitas semelhanças entre si, ressaltando a atuação dialógica, organizada, acolhedora e reflexiva do professor Benincá na condução do grupo, há também o reconhecimento de sua postura provocativa e desafiadora. “A condução das reuniões era muito firme, porque ele, mesmo com aquela afetuosidade – sempre tinha uma comidinha, uma balinha, um chimarrão passando – a gente sabia onde ele queria chegar”, recorda o Sujeito 8. A preparação prévia como necessária à participação era uma exigência:

A preocupação permanente dele era que todos se sentissem com o direito de se pronunciarem, de dizerem sua palavra. O silenciamento de qualquer membro do grupo o preocupava. Para superar o distanciamento, ele exercia com muita sensibilidade a arte de perguntar. O envolvimento pessoal e a leitura prévia dos textos eram exigências que ele mantinha como condições indispensáveis para uma reflexão qualificada e fundamentada no grupo (Sujeito 10).

Esta relação entre ouvir e perguntar como mecanismos de mobilização do grupo também foi destacada pelo Sujeito 5:

O Professor Elli exercia uma liderança dialógica, sabia ouvir, sempre dizia as palavras certas no momento adequado. Era claramente uma postura Freireana, baseada na pedagogia da pergunta. Assim como Freire, ele dizia que saber fazer as perguntas certas era tão importante quanto saber buscar as respostas. Ele praticava também a pedagogia da escuta, incentivando que cada uma falasse de suas angústias, dificuldades, conquistas.

O reencaminhamento da ação pedagógica ajudava a transformar os problemas relatados em fenômenos educativos a serem investigados, sempre envolvendo “esses três vértices: o professor, o aluno e o contexto”, nas palavras do Sujeito 8. A característica da escuta foi, ainda,

explicitamente indicada pelos Sujeitos 1 e 4; serviu de inspiração “para depois trabalhar com os grupos que a gente veio a trabalhar, em outros projetos mais tarde”, comentou o Sujeito 8.

A segunda pergunta do Eixo 2 complementa a primeira, questionando os respondentes sobre a liderança exercida pelo prof. Elli Benincá. Muitas respostas destacaram sua postura democrática e dialógica. Os Sujeitos 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10 mencionam o exercício do diálogo, da escuta ativa, de respeito mútuo. A ideia de que a liderança de Benincá tinha a marca de acolhimento e sensibilidade às opiniões também aparece em respostas diferentes, como neste excerto do Sujeito 3:

Para Elli, era preciso buscar não um consenso simplificador, mas um bom senso sustentado no entendimento justo e esclarecido dos argumentos em discussão. Isso exigia o exame da validade dos próprios argumentos à luz dos outros, possibilitando a mútua compreensão entre os participantes do processo. Enquanto esta mútua compreensão não ocorria, o problema da investigação permanecia em aberto, desafiando a todos a buscarem a superação do conflito. O que não pode ser suspenso em todos os envolvidos é a disposição de ouvir o outro e de compreender sua proposição.

Neste mesmo trecho, também se percebe a preocupação com a formação dos participantes, exatamente pelo exercício contínuo de ouvir, refletir e reformular ideias.

A única divergência é a crítica de um respondente, que percebia, em certos momentos, parcialidade nas relações, o que desequilibrava sua liderança. Neste sentido, relatava um ambiente em que algumas pessoas dominavam as discussões: “Conforme o problema que surgisse, a discussão ficava entre duas ou três pessoas, gerando constrangimento no restante do grupo”. Para o Sujeito 7, houve a percepção de que alguns membros abafavam as vozes de outros. Nota-se que o desequilíbrio nas oportunidades de expressão, mesmo que não fosse intenção da coordenação, pode frustrar as expectativas de participação e desconectar o indivíduo do processo, por sentir-se marginalizado. O diálogo verdadeiro requer a consciência dos interlocutores acerca do tempo de falar e também do tempo de escutar, de ceder o turno da fala – a postura de *abertura* ao outro é algo a ser também aprendida.

Como características pessoais de Benincá, a humildade e a simplicidade são mencionadas por vários respondentes, como nesta resposta registrada pelo Sujeito 10: “O que define o padre Elli? Uma pessoa extremamente simples, sem nenhuma vaidade intelectual. Não sei se é uma humildade [...] acho que é uma grandeza dele. Não é ser humilde, é você ser grande o suficiente para colocar em evidência os sujeitos que participaram do processo.” Os Sujeitos 3 e 5 afirmam que Benincá também combinava rigor e flexibilidade, pela dialogicidade: “Mais uma vez, lembrando Paulo Freire, eu diria que sua liderança era marcada pela rigorosidade

amorosa e amorosidade rigorosa” (Sujeito 3). Cabe ainda referir que o Sujeito 8 destacou a faceta social da liderança de Benincá, ao perceber que suas intervenções eram sempre permeadas por uma “sensibilidade aos desprivilegiados, aos despossuídos, às classes populares” – posicionamento que pode ser entendido à luz do compromisso social e de sua perspectiva cristã, como também percebeu o Sujeito 3: “Em todos os momentos ele expressava seus compromissos com a luta a favor dos mais pobres, dos sem-terra, dos negros, dos indígenas, dos moradores de rua, dos indivíduos socialmente discriminados. No grupo de pesquisa essa sua postura crítica transparece constantemente, mas sem enfrentamentos improdutivos”. Isso evidencia que a prática de liderança de Benincá também era enriquecida por uma visão reflexiva sobre a realidade, desafiando o grupo a pensar sobre temas como justiça social, igualdade e transformação.

Na questão seguinte, o foco da investigação centrava-se em descobrir como a participação e o envolvimento dos integrantes do grupo nas atividades eram incentivadas por Benincá. Na compilação das respostas, três aspectos foram indicados: primeiro, pela delegação de responsabilidades; segundo, pelo acompanhamento próximo ao grupo; terceiro, pela valorização da prática dos membros do grupo. Cabe aprofundar e exemplificar, com os excertos do questionário, cada um deles. A divisão de tarefas, já mencionada como algo inerente à dinâmica de trabalho do grupo nas respostas do Eixo 1, volta a aparecer aqui como estratégia de mobilização, de preparação e de corresponsabilização de seus integrantes. “Para ele [Elli], tudo é processo e não há processo sem participação”, afirmou o Sujeito 10. Tal postura se materializava pelo envolvimento dos membros do grupo em diferentes atividades, como as citadas pelo Sujeito 6: “fazer reuniões, conduzir estudos e reflexões, liderar e coordenar o trabalho de pesquisa, escrever textos, organizar e coordenar eventos, apresentar trabalhos em eventos”. Ademais, o compromisso da observação da própria prática exigia, do participante, um conjunto de procedimentos aos quais necessitava se engajar (observação, registro, escritas de memória), antes de ser socializada. Sobre este momento, lembrou o Sujeito 10: “A prática da escrita das memórias era muito marcante e decisiva para a participação”.

Como segundo aspecto, chamou a atenção os relatos que expressam o cuidado que o professor Elli Benincá tinha em relação às atividades *do* e *com* o grupo, mas, sobretudo, no acompanhamento persistente das pessoas em seu processo de formação. “[Elli] contextualizava o fato, constituía perguntas, problematizava e desafiava as pessoas para ‘tomar parte, ser parte’”, mencionou o Sujeito 4, demonstrando o incentivo que recebia para o diálogo e para a reflexão. O Sujeito 6 assim se expressou: “[Elli] cuidava dos estudos do grupo, orientava, aprofundava conceitos, discutia profundamente os registros das práticas, relacionando-os com

a teoria”. Também foi mencionado que Benincá disponibilizava sua biblioteca pessoal para o grupo, para pesquisa e aprofundamento dos estudos. Esta percepção – de atuação como orientador, mediador e esclarecedor – demonstra a ação do coordenador como que no exercício docente, de quem está ao lado e disponível, interessado no avanço do processo.

O último aspecto a ressaltar, tão importante quanto os anteriores, está expresso nos registros dos Sujeitos 3, 5 e 9, destacando um modo de ser tranquilo e ponderado que incluía. “Diante da nossa inibição em ler nossas produções, ele dizia que não há registro/memória certo ou errado, que cada um tem o seu jeito e o seu momento de se expressar. Com isso, acabava por validar o que cada uma era capaz de produzir” (Sujeito 5). Esta postura de confiança no potencial de cada pessoa criava possibilidades de manifestação e de transformação. “Ele era capaz de extrair de cada pessoa o que ela tinha de melhor a oferecer, fazendo-nos entender que num grupo não há hierarquia, mas há diferentes formas de contribuição”, complementa o Sujeito 5. Este fragmento permite refletir sobre quão importante é a habilidade de reconhecer e valorizar as qualidades individuais de cada integrante do grupo para possibilitar que todos se sintam capazes de contribuir de forma única e significativa, “sem obrigar a pessoa a ser igual a outra, mas permitindo que ela possa ir fazendo a sua autoformação e contribuindo com o grupo”, ressaltou o Sujeito 10. Agindo assim, pode-se inferir que Benincá favorecia a criação de um ambiente colaborativo, o que é essencial para o sucesso de toda ação coletiva.

Mesmo frente a uma liderança atenta e que se propõe ser dialógica, sabe-se que o processo de grupo, nos diferentes espaços sociais, é naturalmente conflitivo, por se constituir dos encontros e desencontros humanos. Neste sentido, a penúltima pergunta do Eixo 2 questionava como Benincá tratava os conflitos que emergiam da relação grupal. Em sintonia com esse pressuposto, as respostas permitem constatar que o grupo de pesquisa também era palco de muitos conflitos, tanto no que tange às relações interpessoais ali estabelecidas, quanto no que diz respeito às “inquietações, inclusive emocionais, dos participantes em relação a sua prática” (Sujeito 1).

A maioria das respostas menciona que Benincá utilizava-se do diálogo para lidar com os conflitos, com franqueza, procurando “saber sobre a situação de modo contextualizado” (Sujeito 4). Alguns respondentes destacaram o seguinte posicionamento de Benincá: que o conflito precisava ser encarado como parte do processo coletivo ou pedagógico, “como força mobilizadora e como restabelecimento da abertura ao outro” (Sujeito 3). No cotejo entre teoria e prática, o potencial construtivo do conflito para o desenvolvimento de novas ideias também foi referendado pelo Sujeito 2: “Com o estudo da dialética, o conflito faz parte do processo, movimento importante para a construção de novos saberes”.

Porém, a necessidade de reflexão crítica sobre o conflito também apareceu nas respostas, onde se percebe a orientação da prudência no seu enfrentamento. Afirma o Sujeito 5: “O Professor Elli sempre insistia que precisávamos entender o que acontecia de forma qualificada, e isso passava pelo estudo, pela teoria, pela relação teoria-prática, pela práxis. [...] Dizia que não se pode fugir do conflito, é preciso compreendê-lo.” Em convergência, também registrou o Sujeito 6: “Lembro-me de que ele falava sempre que, para falar de um problema, é preciso olhá-lo de longe, é preciso ter afastamento e observação”. Para o Sujeito 9, “Os conflitos desencadeavam uma aprendizagem mais qualificada”. A esse respeito, interessante o excerto a seguir transcrito, revelador de como a postura da discussão da prática no coletivo está, de fato, atrelada à capacidade de gerar um novo sentido à ação pedagógica pela escuta do outro, porém, sempre sujeita ao movimento angustiante de transformação: “Na medida em que íamos expondo nossos pensamentos e escritos no grupo, o próprio coletivo fazia a crítica e a reconstrução, à luz das discussões e dos estudos. Esses podiam ser momentos bem dolorosos, de desconstrução, de desacomodação, mas também geravam crescimento” (Sujeito 5). A participação crítica se dava, pois, também pela escuta ativa do outro e reflexão sobre o fenômeno pedagógico em estudo.

Frente aos conflitos de natureza mais pessoal, alguns mencionaram que Benincá procurava resolvê-los no nível individual, quando necessário, para não afetar o coletivo:

Diante de momentos mais críticos, ele agia de forma prudente, zelando para evitar o rompimento do diálogo e da interação entre os envolvidos. Por vezes, sutilmente, sugeria a suspensão do debate para retornar a ele em outro momento. Quando, porém, percebia que o conflito era produzido com intenções de opressão e manipulação, ele não hesitava em suspender a conversa ou de explicitar o confronto. Dependendo da circunstância, cabem atitudes distintas (Sujeito 3).

O Sujeito 7, por sua vez, percebia que, por vezes, Benincá esperava que os conflitos se resolvessem ao longo do tempo, no próprio andar do grupo. Essa opinião encontra amparo na menção feita pelo Sujeito 10: “as diferenças andavam na condução, que era uma condução de dar voz, de dar vez, de permitir, de mais ouvir do que falar. Não é que eu acho que ele normalizava ou naturalizava os conflitos, mas eu acho que ele permitia que as pessoas fossem diferentes de verdade”. Esta atitude – de saber quando intervir ou quando deixar o processo se desenrolar naturalmente –, também aponta para a necessária sensibilidade do condutor sobre seu agir, considerando o contexto, os envolvidos e a intensidade das divergências. É, ao mesmo tempo, um risco que o coordenador assume, pela tênue margem entre ação e omissão, cuja medida pode ser diferentemente percebida entre os integrantes do grupo.

Para encerrar o segundo eixo, propôs-se a seguinte pergunta aos respondentes: que princípios pedagógicos Benincá defendeu na formação de professores? Considera-se que esta é uma questão de fundamental importância nesta investigação, que procura identificar a dimensão pedagógico-formativa executada por Benincá na formação docente em grupo. As respostas obtidas são muito ricas e complementares entre si. Algumas são mais abrangentes e detalhadas com a elucidação do princípio indicado; outras são mais sintéticas, organizadas por itens. Nota-se, ainda, perceptível no texto de alguns respondentes, uma forte conexão emocional com o processo de formação vivido. Para sistematizá-las, inicialmente, a pesquisadora procurou identificar as semelhanças entre as respostas, agrupando os princípios identificados pelos respondentes. O resultado deste exercício permitiu a compilação que segue, com a delimitação de três aspectos abrangentes. Para os Sujeitos participantes da pesquisa, Benincá defendeu, na formação docente:

1. *o diálogo, a participação e a coletividade* (Sujeitos 2, 3, 5, 6, 8 e 9): a construção do conhecimento deve ser coletiva, com ênfase no diálogo e na participação ativa dos envolvidos. A formação deve promover uma cultura de colaboração, com o respeito às diversas contribuições, pois a formação transformadora requer “que cada participante possa dizer sua palavra, se posicionar diante dos fatos e assumir a responsabilidade sobre sua posição diante dos acontecimentos” (Sujeito 3). O Sujeito 8 ratifica: “A visão de grupo, da construção do coletivo, que o grupo deveria ser construído, as questões da formação desse grupo tematizadas: quem faz o quê? por que faz? quem assume uma coisa? [...] E o coletivo permite que haja a democracia: as pessoas se escutando, dizendo umas para as outras, de forma democrática, que podem pensar diferente, que podem ter diferentes ideias para o mesmo assunto”. Para o Sujeito 5, Benincá “Defendeu que o grupo é uma instância de produção coletiva de conhecimentos e também um lugar de resistência face à desprofissionalização docente”, ressaltando que todo o projeto político-pedagógico, que guia o processo educativo em qualquer nível ou instância, “só terá força de transformação se for fruto da participação coletiva”. Desse modo, ressaltou a legitimidade de todo projeto elaborado em grupo;
2. *a formação continuada para a autonomia e a transformação social* (Sujeito 1, 3, 5, 6 e 9): a formação deve desenvolver uma postura crítica sobre a prática pedagógica, sempre considerando os sujeitos envolvidos no processo educativo, o contexto, os métodos e conteúdos. A ressignificação do senso comum é uma exigência para que os sentidos e as compreensões que orientam a ação humana possam alavancar uma

ação transformadora. Assim se expressou o Sujeito 6, afirmando que Benincá defendeu o professor como pesquisador de sua prática, atuando com autonomia:

O professor como protagonista da construção de conhecimentos sobre a sua prática, a escola e a comunidade; o professor atuando com a consciência criada a partir da reflexão sobre o registro de suas aulas, das reações do aluno, do contexto social; o professor sendo formado para identificar o senso comum da prática pedagógica e superá-lo pela reflexão teórico-prática, construindo a práxis pedagógica.

Em sintonia, o Sujeito 5 acrescenta: “[Elli] defendeu que o professor é um trabalhador que produz conhecimentos acerca de sua prática e do processo pedagógico vivido. Defendeu a formação do professor pesquisador de sua própria prática pedagógica, participante de um processo coletivo emancipador, concebendo a formação docente como permanente e ininterrupta”. Tal formação continuada, tanto a nível pessoal quanto coletiva, precisa estar permeada pelas preocupações éticas que surgem do cotidiano, promovendo a consciência social e inclusiva que atravessa a ação docente;

3. *a práxis* (Sujeitos 1, 3, 7, 8 e 10): a prática deve ser constantemente analisada, tendo o apoio da teoria, de modo a (re)orientar a ação pedagógica. Em um movimento continuado, teoria e prática se articulam de forma reflexiva. O Sujeito 1 assim sistematizou os procedimentos a serem observados para que o processo formativo ocorra: “a contextualização; o olhar sobre a prática, em forma de observação; os registros das observações em que o sujeito se coloca no processo; a reflexão sobre a prática e o aprofundamento teórico (relação teoria e prática); a ação com base nos indicadores que a práxis proporcionou”. Complementou o Sujeito 3:

A pedagogia não pode ser um exercício meramente abstrato ou uma reflexão descolada da vida prática cotidiana, mas um exercício de esclarecimento da experiência vivenciada e a busca permanente da superação das limitações impostas pela própria circunstância vivida. Daí a importância que ele atribui à observação, ao registro, à elaboração da memória e o compartilhamento das experiências e vivências entre os participantes dos grupos.

O Sujeito 7, por sua vez, ressaltou o uso da memória como prática educativa individual e coletiva, “como exercício e continuidade do fazer pedagógico”. No movimento da práxis, a reflexão que parte da experiência a ela retorna, diferente.

A base da formação docente proposta por Elli Benincá, de acordo com os pares que com ele trabalharam e conviveram, enfatiza, portanto: a sistematização da prática e a interação dessa com a teoria para a construção da práxis pedagógica; o trabalho coletivo e dialógico e a

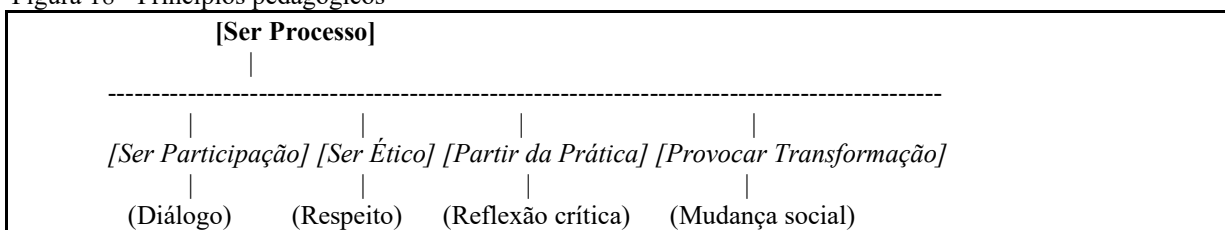
importância da reflexão crítica; destacando o processo permanente de aprendizagem e a atuação ética do educador, como compromisso de transformação social.

Como fechamento da reflexão acerca do Eixo 2, que tratou da atuação do professor Elli Benincá na condução e na formação docente junto ao grupo de pesquisa, cabe apresentar e refletir com cuidado acerca da resposta do Sujeito 10 à última questão deste bloco de perguntas. De modo convergente aos demais, mas diferente no que tange à forma de expressão, o respondente destacou cinco ideias-chaves para caracterizar os princípios pedagógicos defendidos por Benincá: *ser processo*; *ser participação*; *ser ético*; *partir da prática*; *provocar transformação*. Assim se expressou:

Ser processo é você ter a capacidade de compreender um passado que se constitui historicamente, se posicionar no presente em direção ao futuro. Para ter participação, tem que ter diálogo. Pra ter diálogo, tem que ter uma preparação prévia - se não, como é que nós vamos dialogar? Sobre o princípio ético: você tem sujeitos reais e não ideais e, como tal, tem que conviver. Ele dizia que não tem como tu não partir da prática. E essa grande inversão que muitas vezes os processos de formação fazem: eles partem da teoria, como se a teoria fosse a referência. Não é. A teoria vai referendar tua prática, para que a tua prática seja de melhor qualidade. Transformar. Acho que esse é o cerne da questão. Ao te transformar, Paulo Freire já dizia, tu transforma o mundo e não o inverso.

De modo a melhor compreender este registro, buscou-se representá-lo graficamente:

Figura 18 - Princípios pedagógicos



Fonte: Sujeito 10 (representação gráfica organizada pela pesquisadora, 2025).

O esquema ajuda a perceber como tais ideias estão interligadas, a partir da visão de *processo*, que demonstra a convicção de Benincá de que o educador e a ação educativa devem ser compreendidos de maneira contínua e histórica, por isso, sempre em transformação. A *participação* legitima o processo que, sendo coletivo, deve incluir a todos, o que, por sua vez, implica em diálogo e envolvimento ativo. A *ética* reforça o entendimento de que todos sejam respeitados no processo educacional, considerando suas características e contextos de vida – o que pressupõe ter a *prática como ponto de partida*. A teoria, então, dá luz crítica à realidade, refinando e melhorando o que é vivido nas relações cotidianas de ensinar e aprender. O propósito final é, assim, a *transformação*, tanto do sujeito quanto do mundo em que ele vive.

Alcança-se, enfim, o **Eixo 3** do questionário, composto por duas grandes questões: a primeira está relacionada à percepção dos respondentes sobre o impacto formativo da experiência vivida no grupo de pesquisa; a segunda, questiona-os sobre como percebem a formação docente na atualidade, de modo a identificar limites e possibilidades de atualização daquela experiência formativa para o contexto docente em que vivemos. Neste momento, concentra-se a atenção na primeira pergunta apenas, uma vez que a segunda questão, especificamente, será objeto de estudo do próximo capítulo.

Todos os respondentes, sem exceção, reconhecem que a experiência de participação no grupo de pesquisa foi significativa e oportunizou qualificação pedagógica, profissional, produção científica e, especialmente, autoformação. Para o Sujeito 5, “O grupo de pesquisa foi fundamental na qualificação pedagógica e profissional, pois evidenciou a importância da formação em serviço, permitiu que tomássemos a própria prática como objeto de estudo, investigação, teorização e redimensionamento”. O Sujeito 4 reforça que o grupo “potencializou os saberes da profissão - inclui na prática docente várias contribuições do grupo, desde princípios até linhas metodológicas”. O Sujeito 2, igualmente, valoriza a experiência como balizadora da trajetória docente: “Este trabalho serviu de suporte durante toda a minha prática pedagógica”. Alguns mencionam que a vivência do grupo reverberou, inclusive, nas decisões futuras em relação à trajetória docente. Diz o Sujeito 1: “Segui em grupos de pesquisa e com temáticas próximas, qualificando minha trajetória com especialização, mestrado e doutorado. [...] Além disso, com muita importância, destaco o processo de formação continuada que se vivencia no cotidiano”. Para além da qualificação acadêmica, os Sujeitos 3, 6, 8, 9 e 10 também relataram suas atuações subsequentes em espaços de gestão e/ou em projetos e atividades de assessoria na área da Educação, como consequência da fundamentação teórica construída e, principalmente, da consciência crítica desenvolvida: “Sinto-me engajada com a construção da cidadania, com o compromisso social e político e também com a formação continuada” (Sujeito 9). O sentimento de emancipação, que fortalece o indivíduo a partir das referências tangíveis encontradas no grupo, também é perceptível na resposta do Sujeito 10: “Uma coisa é ter a concepção dentro de ti e empiricamente ir fazendo. Outra coisa é ter o empoderamento de dizer: é por aqui e não tenho medo de assumir isso”.

Mas há dois destaques a fazer, que parecem, à pesquisadora, bastante pertinentes pela intensidade com que são mencionados pelos respondentes nesta primeira parte do Eixo 3: a) o exercício da escrita e b) o estar em grupo. O Sujeito 3 destacou que a dinâmica de trabalho do grupo e a convivência com os colegas permitiram consolidar a convicção de que “a leitura e a escrita são exigências de uma formação qualificada”. O Sujeito 8 afirmou que o processo de

elaboração da memória foi um dos seus principais aprendizados no grupo: “Eu pude avançar como pessoa porque eu tive este processo de sistematização da escrita. [...] E isto tem a ver com a elaboração das Memórias, porque a gente não aprendeu a escrever na escola... a gente aprendeu a copiar”. O Sujeito 10 sistematizou o movimento de qualificação individual da escrita da memória, que, em sua opinião, passava por quatro etapas. Denominou-as de “os 4Rs”, aqui resumidas: primeiro, a ‘resistência’ em escrever; segundo, o ‘relato’ frio dos fatos ocorridos, sem pensar sobre; terceiro, a ‘reflexão’ que surge na escrita, porém com o foco no fazer do outro; por fim, a ‘reflexão sobre si mesmo e sua prática’. Este caminho de amadurecimento demonstra que a compreensão da concepção da memória também era lenta e um aprendizado construído com o tempo, com a insistência, pelo exemplo dos pares.

O desafio da elaboração do pensamento pela escrita também foi mencionado pelo Sujeito 6: “Aprender a teorizar, a observar e registrar as práticas docentes, elaborar pensamentos, emoções, percepções por meio da escrita. [...] Fiquei com a noção da consistência no estudo, na leitura”. Está evidente que a rigorosidade teórica e metodológica exercida no grupo levou seus participantes a aprender sobre pesquisa e seus processos, impulsionando o desenvolvimento da escrita pela transformação do gênero textual ‘memória’ para o ‘texto científico’, como afirma o Sujeito 5: “A pesquisa leva naturalmente à produção escrita, pois todo o processo de estudo vivenciado precisava ser sistematizado. O grupo de pesquisa foi a maior escola - ali discutimos nossos trabalhos de especialização, mestrado e doutorado”. A vasta publicação bibliográfica decorrente das atividades do grupo, como visto no capítulo quatro, comprova a ênfase e a preocupação com a produção científica, alavancada pelo apoio dos pares. O Sujeito 3 afirma que o professor Benincá alimentava esta prática e que muitos de seus artigos surgiram da elaboração prévia de uma memória.

O aprendizado de estar em grupo e, especialmente, de produzir em grupo, foi outro aspecto que chamou a atenção. Para o Sujeito 1, saber “andar coletivamente” e, para o Sujeito 6, desenvolver uma “metodologia de estudo em grupo”, foram aprendizados destacados. No coletivo, de fato, diferenças individuais, níveis díspares de compreensão, de maturidade de discussão, de habilidades em áreas distintas precisavam ir se acomodando. O feedback que o olhar do outro proporciona também, por vezes, gerava situações de desarmonia, como reconheceu o Sujeito 8: “Nos primeiros momentos foi angustiante, eu me debati com várias questões pessoais e profissionais”. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, tal diversidade era a fortaleza do grupo, como ressaltado pelo Sujeito 5:

O grupo é um espaço privilegiado de autoformação, pois permite visualizar aspectos e especificidades que cada um, individual e solitariamente, não consegue perceber. O convívio entre professoras de diferentes formações, titulações, procedências, propicia desnaturalizar o que é costumeiro, desinstalar as certezas, reconhecer as contradições e condicionantes presentes no trabalho pedagógico e nas relações educativas.

Nota-se, aqui, como a concepção teórico-metodológica defendida por Benincá se alimentava dos variados contextos de onde os integrantes do grupo apresentavam, inicialmente, seus pontos de vista e, posteriormente, do processo de reflexão coletiva, que atingia a cada um individualmente e a todos, coletivamente.

A análise por ora realizada evidencia, portanto, que aquele processo formativo de grupo, fundamentado no diálogo, articulou teoria e prática pedagógica e revelou-se emancipatório, pautado na participação e na transformação pessoal e social do professor. Tornou-se fator constitutivo do sujeito-participante, como ser humano e docente, ao fazê-lo protagonista, legitimando-o como investigador de sua própria ação, ou seja, como quem constrói conhecimento à medida em que compartilha seu fazer no grupo e, com ele, busca novas possibilidades de intervenções, à luz da teoria.

Os depoimentos dos dez professores oferecem, pois, uma ideia fidedigna da práxis dialógica Benincaniana, que precisa, ainda, ser aprofundada em seus problemas e conceitos centrais, também em seus limites e alcances. Assim, como fechamento da reflexão desenvolvida, cabe antecipar quatro fundamentos pedagógico-formativos que parecem constituir seu núcleo:

1. **o papel do grupo** (de estudos/de pesquisa) na formação de professores, como propulsor de um movimento autoformativo e heteroformativo pelo encontro humano, cuja dinâmica favorece a troca de experiências e a colaboração;
2. **o papel da participação dialógica** e o significado do “diálogo verdadeiro”, na perspectiva hermenêutica, como consciência da dimensão interdisciplinar e inconclusa da formação;
3. **o papel do mediador na condução do grupo**, como intérprete das manifestações e das relações humanas, cuja postura ética alimenta a relação pedagógica entre os participantes;
4. **o papel da leitura e da escrita** como exercícios reflexivos, sendo a observação da prática docente o ponto de partida para a formação na práxis.

No próximo capítulo, relacionam-se estes achados aos autores e conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa, frente ao seu objetivo principal. Busca-se, enfim, descortinar a dimensão pedagógico-formativa defendida e exercitada por Benincá junto aos pares, no que

tange à formação de professores, descrevendo sua arquitetura. Ainda, inicia-se o debate sobre seus alcances e limites, e, especialmente, sobre as condições e possibilidades da *Práxis Benincaniana* para o contexto educacional contemporâneo.

6 PRÁXIS DIALÓGICA DE GRUPO E FORMAÇÃO DOCENTE

Os dados reunidos pelos questionários, resultados da manifestação de dez ex-integrantes do grupo de pesquisa vinculado ao projeto *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, quando sob coordenação de Elli Benincá, foram apresentados e analisados no capítulo anterior. Levaram à reconstrução de uma experiência formativa docente em seu contexto histórico que, neste momento, torna-se referência para responder à pergunta central desta investigação: *que dimensão pedagógico-formativa se revela na Práxis Benincaniana de grupo, no processo de formação de professores?*

A hipótese elaborada, no principiar do processo de pesquisa, sustentava-se na ideia de que foi sendo *construída a partir da aposta em uma noção de formação humana ampla, baseada na opção metodológica pelo trabalho de grupo processual e cooperativo, orientada pela escuta, pelo diálogo-reflexivo e pela participação corresponsável de seus integrantes*. Cabe, agora, olhar cuidadosamente para cada parte deste todo, e vice-versa, de modo a validá-lo e/ou reorganizá-lo. Para tanto, pelo caminho metodológico percorrido até aqui, somam-se à análise dos questionários o estudo teórico e documental realizado, bem como as entrevistas orais, na perspectiva de se elaborar conceitualmente o que poderia sustentar a *arquitetônica da Práxis Benincaniana*, ou seja, o conjunto de fundamentos e práticas que a organiza e que lhe dá sentido.

6.1 A dimensão pedagógico-formativa da *Práxis Benincaniana* de grupo

Partindo-se das primeiras constatações, decorrentes da interpretação das informações reunidas via questionários, quatro fundamentos foram já identificados como nucleares à *Práxis Benincaniana* na formação docente: **o grupo**, como espaço de trocas e de aprendizado colaborativo; **a participação dialógica**, como condição ao processo formativo que se deseja aberto e interdisciplinar; **a atuação do coordenador** do grupo, como intérprete-mediador ético das relações humanas e pedagógicas estabelecidas coletivamente; **a leitura e a escrita**, como exercícios reflexivos sobre a ação cotidiana do professor, que permitem o movimento continuado da formação na práxis. É necessário, agora, aprofundar o exercício crítico-interpretativo em torno desta experiência, procurando relacionar tais aspectos, dando-lhes conexões. Como se entrelaçam? O que Benincá reforçava ou repudiava no processo de formação docente ao agir daquela forma? Que intuições tinha ao conduzir participativamente o grupo? Que noções formativas ficavam implicitamente entendidas pelo modo dialógico como

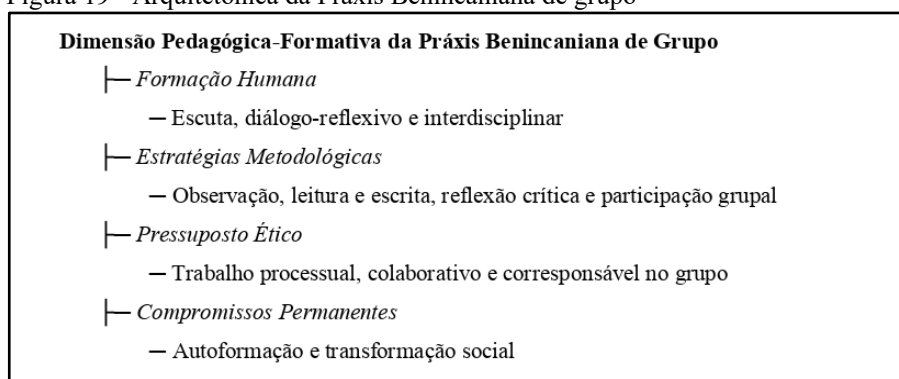
provocava os participantes a se manifestar? Como textualidade e oralidade se encontravam em sua práxis?

Considerando, evidentemente, as circunstâncias contextuais e historicamente alcançadas pela pesquisadora em sua *interpretação apropriativa*, procura-se responder à pergunta investigativa a partir da seguinte premissa, que reelabora a hipótese: a dimensão pedagógico-formativa da *Práxis Benincaniana* de grupo centra-se:

- a) no processo de **formação humana**, por meio da escuta ativa e do diálogo-reflexivo interdisciplinar;
- b) na valorização da observação, da leitura e da escrita como **estratégias metodológicas** essenciais à reflexão crítica, mas, especialmente, como preparatórias à participação ativa dos integrantes do grupo pela palavra;
- c) na necessidade de um trabalho processual, colaborativo e corresponsável como **pressuposto ético**, fortalecendo o senso de pertencimento;
- d) na autoformação contínua e na transformação social como **compromissos permanentes**, entendendo que a educação está intimamente ligada às mudanças significativas no sujeito e na sociedade.

O esquema a seguir permite visualizar os aspectos identificados na argumentação acima, entrelaçados no conjunto de uma arquitetônica que sustenta a *Práxis Benincaniana*:

Figura 19 - Arquitetônica da Práxis Benincaniana de grupo



Fonte: Representação gráfica organizada pela pesquisadora (2025).

É importante, agora, examinar com atenção cada um deles.

6.1.1 A escuta, o diálogo-reflexivo e interdisciplinar como postura de formação humana

O diálogo está no núcleo da Práxis Benincaniana. A postura dialógica-reflexiva com a qual Benincá conduzia os estudos (primando pela *escuta-pergunta-resposta-pergunta*) – e pela

qual sustentava o grupo interdisciplinar –, permitia aos seus integrantes a manifestação do que sentiam, do que faziam, do que percebiam e pensavam sobre a ação pedagógica, em relação com os alunos e com o contexto de onde proviam. No grupo, a conversação livre incentivada no encontro com os pares favorecia a descoberta de novos vieses de compreensão. Ressalta Gatti (2012, p. 14): “O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassguramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre os aspectos não detectáveis ou não releváveis em outras condições”.

Tal abertura para se expressar provinha do “falar interno individual” previamente estabelecido com a consciência como preparação feita à sessão de estudos. A autorreflexão, materializada pela memória escrita, abria caminhos para aproximações e, fundamentalmente, para a escuta do outro e de seu ponto de vista. Nesta perspectiva, a *Práxis Benincaniana* cultivava o diálogo hermenêutico, que “permite pensar o conhecimento humano em seu caráter falível e contingente e, desse modo, que a verdade pode ser buscada somente no percurso dialógico percorrido pelos interlocutores” (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 152).

Como base deste processo formativo estão perceptíveis, exatamente, os aspectos hermenêuticos estruturantes do diálogo, como elencados no terceiro capítulo: aprender a perguntar; reconhecer o não saber; silenciar e ouvir; sopesar o que outro diz; partilhar a palavra; participar no espaço coletivo. Gadamer (2009), no texto *A incapacidade para o diálogo*, discorre sobre este diálogo vivo, que requer o esforço ético de ir ao encontro do outro, a abertura para aprender e para deixar-se ser transformado pelo novo ponto de vista; afinal, o encontro genuíno de consciências pode fundir as perspectivas dos envolvidos, permitindo a ambos a compreensão profunda e compartilhada. Na condução do grupo, a postura de Benincá foi profundamente hermenêutica, não apenas por assegurar sua pluralidade de vozes, mas por partir da escuta e da observação compreensiva. Também foi Freiriana, ao criar condições de confiança, para que o direito de usar a palavra fosse valorizado: “Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (Freire, 2023, p. 113).

Para além da confiança, capaz de alavancar o diálogo vivo, a interdisciplinaridade potencializava o entendimento compartilhado de um problema e as trocas de saberes inerentes à sua solução, uma vez que os integrantes do grupo eram, em parte, vinculados a áreas do conhecimento e/ou com formações distintas. Flickinger (2010, p. 5) menciona como a experiência interdisciplinar amplia o conhecimento e transforma a postura investigativa:

Ainda que cada disciplina disponha de sua própria história, de seu próprio modo de questionar, de legitimar metodologicamente seus resultados ou de delimitar seus interesses científicos, no trabalho em conjunto abre-se uma diversidade de modos de ver o mundo, que faz que cada visão disciplinar seja levada a corrigir suas próprias pretensões de verdade muitas vezes consideradas excludentes. Aprende-se assim a fazer juz ao outro, a respeitar seus motivos e a reconhecer dessa maneira as limitações inerentes à própria abordagem e ao próprio questionamento.

A discussão interdisciplinar no grupo, visionada por Benincá, também contribuiu para o reconhecimento do outro e de suas capacidades na construção do mundo comum. Estes aspectos amparam, igualmente, a concepção de homem por ele defendida, como um ser falível e finito, inacabado, mas com potencial de se construir e reconstruir permanentemente pela consciência de suas possibilidades. Ao se fazer crítico, “os esquemas e as ‘receitas’ antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade” (Freire, 2023, p. 74).

6.1.2 A observação, a leitura e a escrita, a reflexão crítica e a participação grupal como estratégias metodológicas

A importância do grupo foi destacada por Benincá em seus escritos, falas e ações, ressaltando-o como um espaço privilegiado de formação, quando as discussões sobre a prática pedagógica ocorrem sistematicamente, à luz de referenciais teóricos e pela participação engajada dos integrantes. Com este alinhamento, a construção do conhecimento em grupo sobre a ação docente provinha de um trabalho regular e persistente de observação da realidade, de escrita e leitura, como condições para que cada um assumisse o protagonismo da reflexão crítica, no exercício dialógico. Tais estratégias metodológicas constituíam uma unidade que, de modo intencionado, reunia teoria e prática, permitindo investigar a relação pedagógica exatamente por trazê-la à consciência, confrontando-a, portanto, com o espontaneísmo do senso comum.

O exercício da práxis tem raiz na aproximação que Benincá sempre manteve com a educação popular e com grupos pastorais e, ainda, no impacto transformador do método *Ver-Julgar-Agir*, da JOC, em sua vida, especialmente pela experiência que teve durante a formação no ensino superior, junto às periferias urbanas. Nota-se, porém, que Benincá superou a linearidade das etapas que compõem o próprio método, ao articulá-las dialeticamente. O *ver* consolidava-se na observação e no registro, no anotar a prática, mas, também, na escuta coletiva da prática do outro; o *julgar* ganhava concretude pela memória escrita – matéria-prima da pesquisa –, e, especialmente, pelo diálogo vivo sobre ela estabelecido com os pares nas sessões

de estudo, com o apoio do referencial teórico; o *agir* se materializava por intervenções pedagógicas mais assertivas – resultados da reflexão crítica coletivamente realizada, que permitia reinterpretar a prática para o encaminhamento de nova ação, que, por sua vez, tornava-se inédito objeto de observação.

Nesta dinâmica, como relatado nos questionários recebidos, a escrita da memória e sua posterior partilha oral e coletiva ganhavam papel fundamental na reflexão docente, permitindo ao professor não apenas revisitar suas experiências, mas também compreender como constrói seu conhecimento sobre a realidade⁹⁴. Há sujeitos que destacaram a importância do grupo na atribuição de um caráter reflexivo às próprias memórias, tornando-as um instrumento para a análise crítica da prática individual.

Contudo, como também se evidenciou nas respostas analisadas, nem todos os que se aproximaram do grupo o acompanharam, de fato. O processo era rigoroso e conflitivo: mexia em concepções, em preconceitos, implicava em mudanças de atitudes e em tomar parte, comprometendo-se com as transformações geradas (frente a si mesmo e aos pares). Afirmou Benincá (2011, p. 45-46):

A reflexão sobre a práxis pedagógica mostra que a transformação da concepção do mundo de uma pessoa requer, num primeiro momento, o ingresso no núcleo do senso comum para descobrir-lhe os sentidos que o compõem. Para ingressar no núcleo do senso comum é necessário recorrer ao método dialético. Identificados os sentidos, será possível, numa segunda instância, ressignificá-los para transformar a concepção do mundo.

A reflexão sobre a própria prática é uma das chaves que possibilita acessar o núcleo do senso comum. O desafio proposto por Benincá foi, exatamente, a reflexão *sobre e a partir* da consciência prática, pois é o próprio professor que pode compreender e intervir em sua ação pedagógica. Para tanto, o ato de escrever tem papel fundamental para o autoexame crítico. Para além do registro do momento, a escrita da memória de aula expõe, pela linguagem, a tensão entre o vivido (sentido e percebido) e o refletido (pensamento consciente, racionalizado), em um movimento de idas e vindas, laborioso, como enfatiza Flickinger (2010, p. 14): “A produtividade do processo de escrever deve-se à oscilação incessante, ao vaivém entre os esboços de sentido intuídos por parte do autor, e as qualidades-momentos perturbadores,

⁹⁴ Percebeu-se que a escrita e sistematização da memória individual, quando posteriormente impulsionada pela reflexão coletiva, viabiliza um processo metacognitivo – uma forma de pensar sobre o próprio pensamento –, permitindo ao professor identificar, por exemplo, o que fez junto aos alunos, o que deixou de fazer e como sua percepção da realidade se estrutura. Por ocasião da banca de qualificação desta tese, ponderou-se sobre o papel metacognitivo do grupo na construção do conhecimento docente. Embora não seja fim deste estudo, entende-se que esta temática tem relevância e potencial para ser aprofundada em investigações futuras.

inerentes à própria linguagem que os precede em horizonte inesgotável”. A insistência de Benincá sobre o papel formativo da escrita e sobre a necessidade de se levar a sério o texto foram sublinhados por muitas pessoas como decisivos para o desenvolvimento do pensamento crítico. “A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo”, afirmou Freire (2023, p. 26).

6.1.3 O trabalho processual, colaborativo e corresponsável dos integrantes do grupo como pressuposto ético

Como visto no relato de seus ex-integrantes, a formação na práxis tornava-se um processo inesgotável, um desafio permanente ao professor. A revisão constante do fazer pedagógico gerava um ciclo contínuo de atribuições e responsabilidades a todos os participantes do grupo. Diante da sensação de estar sempre em processo, do inacabado, o tato e a sensibilidade pedagógica de Benincá davam o tom de acolhimento e de pertencimento, tão necessário a quem se revela publicamente pela escrita e pelo diálogo vivo. Além do domínio intelectual, sua liderança era exercida pela ética da simplicidade e da generosidade, ao colocar-se como parceiro do grupo. Sua postura não era a de um superior, que ditava verticalmente a última palavra, mas sim de alguém que estava sempre ao lado, buscando descobrir junto com os outros a verdade provisória, porque sabia que ela brotava da historicidade humana.

Para Benincá, o grupo é o espaço de reflexão, de se pensar o comum, onde se compartilha o cotidiano, o estudo e a profissão docente, as dificuldades, os ideais, enfim, onde se exercita a solidariedade intelectual. “No grupo pode-se pensar e decidir com menor probabilidade de erro, com a vantagem de ter a melhor forma de preparar pessoas para a continuidade do trabalho”, enfatizou (Benincá, 2002b, p. 16), também evidenciando sua estratégia para a formação de novas lideranças. Para ele, os sujeitos são construídos no exercício democrático do poder, simbolizado pela postura corresponsável desenvolvida no coletivo. Tal aprendizagem transcende os conteúdos formais e reporta-se à prática da cidadania, da autonomia, da tomada de decisões e do assumir suas consequências. É precisamente aí, portanto, que repousa a base ético-formativa da práxis docente e da própria práxis social em sentido mais amplo.

O grupo torna-se, assim, um espaço de vida e de testemunho, porque trata, exatamente, do fazer de cada um, do pensar de cada um, do enfrentamento dos conflitos pessoais e profissionais. Precisamente por tal singularidade, só terá sustentação se transversalizado por uma espiritualidade de grupo, nutrida pelo respeito, confiança e colaboração nas relações estabelecidas. Afirmou o Sujeito 8: “[Elli] construiu em nós essa dimensão do coletivo, do

trocar ideias, do ouvir, de nos ouvirmos umas às outras, de ouvir as crianças, de ouvir os pais, de ouvir os colegas”. O cultivo do humano, fortalecido pelas relações solidárias e pela generosidade na partilha do conhecimento, é fundamentalmente um exercício espiritual na perspectiva da esperança, por se acreditar na possibilidade de, pelo convívio com o outro, pela escuta do outro e de si mesmo, tornar-se melhor em sua humanidade.

A mestria exercida por Benincá talvez possa ser melhor compreendida com o retorno à tradição antiga, greco-romana, de onde provém a ideia de educação geral (*paideia*), como preparação para a vida (*paraskheué*), sustentada na ação do mestre em relação com seu discípulo. Em Sócrates, por exemplo, ratifica-se a importância do diálogo e da problematização como caminho para a tomada de consciência. Ao instigar seus discípulos a buscar as respostas necessárias no exercício da pergunta e da escuta, encontra-se em Sócrates, portanto,

[...] 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. [...] Sua postura do “sei que nada sei” funda a tradição da *douta ignorância*, da qual derivam simplicidade e humildade como dois princípios basilares da práxis educacional transformadora de todos os concernidos, inclusive, a começar pelo próprio mestre que ensina (Dalbosco; Araujo, 2022, p. 124-125).

O mestre, como sujeito experimentado, não apenas em relação ao conhecimento, mas também acerca da capacidade de enxergar os limites da condição humana, sabe perceber o tempo oportuno, ao longo do processo formativo, para intervir ou para deixar acontecer; o que e como dizer, para que o discípulo se aproprie de si mesmo. Apropriar-se de si mesmo, arrancar de si mesmo o que se é, pois, é um ideal alto da educação formadora, que só se alcança, nunca em definitivo, pela práxis dialógica. Nesta perspectiva, o papel intelectual e formativo do mestre é insubstituível e a relação que estabelece com seu discípulo tem sustento na sensibilidade, na capacidade de escuta e, sobretudo, no exemplo, ou seja, pela coerência entre a qualidade do ato (o que faz) e a fluidez do discurso (o que diz).

A postura educativa do professor Elli Benincá, ancorada na sua trajetória espiritual e formativa, marcada pela simplicidade e pela generosidade intelectual, parece se ligar à compreensão da formação humana como preparação ética para enfrentar as interpéries da vida, a partir de um discurso e de uma prática comprometidos com a fala honesta, que permitiam ao discípulo ser o que é e, principalmente, exercitar-se ao que pode vir-a-ser. Também é neste sentido que a práxis dialógica, como núcleo do processo formativo abre novos horizontes para o tornar-se melhor do que já se é.

6.1.4 A autoformação e a transformação social como compromissos permanentes

Como consequência de uma prática coletiva e participativa, tendo o diálogo como princípio constante, um caminho de autoformação era também trilhado por cada integrante do grupo. Gadamer (2012b, p. 115) esclarece as implicações formativas da reflexão hermenêutica: “Toda compreensão de algo outro ou de outro procede com uma autocrítica. Aquele que compreende não postula uma posição superior, mas reconhece antes a necessidade de pôr à prova a verdade que supõe própria”. As responsabilidades assumidas na dinâmica grupal e os objetivos comuns voltados à qualificação da ação educativa iam constituindo, em cada integrante, sua identidade de professor-pesquisador, pelas relações estabelecidas consigo e com os outros. Investigar a prática pedagógica era investigar-se. Criticar a própria compreensão de mundo é, igualmente, educar-se.

“A autoformação, produto da reflexão a partir da prática pessoal de trabalho, apoiada na formação teórica e acadêmica, foi a melhor maneira que encontrei para sobreviver como professor e educador”, afirmou Benincá (2002b, p. 16) em entrevista concedida à *Revista Espaço Pedagógico* do PPGEdu/UPF. Com efeito, no âmbito da educação formal, qualificar a prática pedagógica pela reflexão e ressignificação da ação é apostar em um processo continuado de autoformação. O educador torna-se o primeiro beneficiário neste movimento, cuja base está na reflexão sobre o que e como faz o processo educativo acontecer. Os novos sentidos impostos ao senso comum decorrem da experiência que as novas práticas vividas lhe apresentam, respaldadas no coletivo. Autoformar-se exige, pois, colocar-se na situação, assumindo-se protagonista e cultivando-se permanentemente na companhia dos outros: “Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros”, corrobora Freire (2023, p. 141). Esta companhia dos outros é algo muito exigente, pois requer, como alerta Gadamer, admitir que o outro também pode ter razão.

Ao mesmo tempo, “A ação e a investigação docente incentivada por Benincá envolviam, não somente o rigor conceitual e científico, mas uma responsabilidade ética com o outro e com a destinação social e política dos seus resultados”, afirmou o Sujeito 3. Com efeito, suas escolhas teóricas e metodológicas, oriundas da teoria crítica, de Paulo Freire, de Fiori, da Teologia da Libertação, de Gramsci, entre outros, evidenciaram sua preocupação com a transformação social e sua insistência em ver a realidade se traduzir na compreensão de que o sujeito é parte do contexto, do momento, da situação histórica e, por isso, está nela e com ela comprometido. “A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem”, diz

Freire (2020, p. 95), ao evidenciar o sentido que a participação na vida comum confere à consciência.

Em suma, a análise até aqui realizada, com o intuito de compreender a dimensão pedagógico-formativa da *Práxis Benincaniana*, permitiu desvelar sua arquitetônica conceitual. Ancorada na formação humana e dialógica, também está sustentada por estratégias metodológicas, pressupostos éticos e compromissos de transformação pessoal e social, sendo viabilizada pela vivência grupal.

Fica evidente, portanto, que Benincá vincula o processo de formação docente à existência de um grupo articulado de pares. Se, para Benincá, o grupo é vital para mobilizar conhecimentos, capacidades, estratégias e atitudes que possam, de fato, oportunizar ao professor a vivência de um processo significativo de formação, cabe, agora, avançar na discussão de duas perguntas basilares que emergem desta constatação: a) por que o grupo assume este papel nuclear na práxis Benincaniana? e b) qual é o conceito de grupo para Benincá? A partir da trajetória percorrida até este ponto, dedica-se, na próxima seção, a aprofundar a investigação na direção de tais questões, que se tornam decisivas na fase final desta pesquisa.

6.2 O grupo de diálogo Benincaniano

A *interpretação apropriativa* (Dalbosco, 2021) que foi sendo tecida, ao longo dos capítulos da tese, permite identificar que o grupo de pesquisa (ou de estudos) foi por Benincá concebido como o *locus* da formação humana e também da formação docente em serviço. Como exemplo paradigmático da dimensão pedagógico-formativa do grupo, fez do diálogo franco e ético, e do contínuo exercício de autoformação pela leitura, pela escrita e pela reflexão crítica, uma referência para o processo de formação de professores. Sendo a experiência formativa alimentada pela ação docente de cada um, procurava criar as condições de respeito e de segurança para que os integrantes do grupo revelassem a prática pedagógica vivida em seus espaços de atuação educativa, desde que, anteriormente, registrada por escrito e refletida. Assim, ao torná-la fonte de consciência e de investigação no coletivo, mobilizava um processo de autoformação transformador e continuado: no cotejo crítico da prática com a teoria e com o contexto, quando apoiado no grupo, o educador, como investigador de si mesmo, paulatinamente, se constituía. É deste modo, então, que a prática dialógica exercida no grupo constitui a mola propulsora do autoexame crítico de si mesmo, ou seja, da própria autoformação.

A centralidade do grupo para Benincá permite pensá-lo como a chave que abre a porta para o exercício do pensamento reflexivo, precisamente por possibilitar, nesta abertura, a passagem necessária ao encontro com os outros. Mas por que o grupo assume esse papel essencial na *Práxis Benincaniana*? Este estudo⁹⁵ sistematiza, ao menos, duas dimensões interligadas que podem justificar tal posição: uma de natureza antropológica-ontológica e outra de caráter ético-político.

Em relação à primeira – a dimensão antropológica-ontológica –, justifica-se o papel essencial do grupo na *Práxis Benincaniana* considerando a condição humana como existencialidade⁹⁶. É possível afirmar que Benincá experienciou, desde cedo, por causa de sua formação familiar e religiosa, que o viver junto é o espaço vital de formação humana: somos o que somos pelo encontro e pelo convívio que mantemos uns com os outros. “O diálogo é uma exigência existencial”, afirmou Freire (2023, p. 109), reforçando a concepção de que o homem é um ser inconcluso, sempre em transformação, constituído pelo seu existir, em relação com o mundo e com os outros. Coerente com a perspectiva da pedagogia do diálogo Freiriano que tanto o inspirou, Benincá promoveu o encontro entre as pessoas, sabendo que, embora profundamente misterioso e deveras desarmônico, é decisivo à formação da individualidade. Daí, a tensão permanente entre sujeito e sociedade, entre eu e outro, entre ouvir e perguntar, entre refletir e agir. Manter-se aberto a outras experiências e à possibilidade de estarmos equivocados em nossos posicionamentos e atitudes são pressupostos da formação, defendido por quem, com humildade e esperança, tem consciência de que o conhecimento está sempre em renovação, pois ligado às relações sociais e às construções culturais que moldam nossa existência.

No que diz respeito à segunda dimensão, – a de natureza ético-política –, verifica-se que Benincá percebeu, desde suas primeiras inserções na JOC, que é no grupo que se aprende, na prática, que a vida é feita de escolhas e da responsabilidade por tais escolhas. É, ainda, no grupo que as pessoas são desafiadas a exercitar o poder: dialogando, participando, ponderando dissensos, refazendo argumentos, respeitando o outro (mesmo que tal respeito implique, igualmente, contradições, conflitos e diferenças). Todo o grupo traz, em si, o conflito, como algo inerente à reunião das individualidades. O próprio Benincá reiterava que as diferenças que

⁹⁵ As ideias aqui reunidas foram impulsionadas pelas discussões com os professores, durante e na sequência da banca de qualificação. As contribuições recebidas, às quais se manifesta gratidão, enriqueceram a reflexão.

⁹⁶ Benincá conseguiu dialogar com grandes professores de sua época, enquanto estudante e, também, como docente. Além de Fiori, cabe menção a Gerd Bornheim, a partir do estudo das temáticas ligadas à condição humana, ao mundo existencial, aos preconceitos e à finitude da existência. Tal autor foi referenciado por Benincá em *Introdução à Filosofia* e, igualmente, em sua tese doutoral.

afloram no grupo são, em si, formativas, especialmente quando tratadas publicamente, com base na busca equilibrada e coletiva por possíveis soluções. É, portanto, por meio do diálogo vivo, ou seja, sincero, transparente e autêntico, que brota a base ética que vai, sistematicamente, envolvendo, vinculando as pessoas e possibilitando a construção do mundo comum.

Em sua postura e em seu fazer, Benincá entrelaçou estas duas dimensões, a antropológico-ontológica e a ético-política, por meio da práxis dialógica. Compreendeu que o diálogo movido pela escuta e pela pergunta torna-se a “alma viva”, a “mola propulsora”, que aproxima as pessoas entre si, mesmo frente às divergências que o processo grupal faz surgir. Contudo, isso só é possível quando se leva o outro a sério, silenciando e sopesando seu falar, tomando o outro como sujeito (Gadamer, 2012c).

Tem-se, aqui, considerações importantes que conduzem a reflexão na direção das conclusões desta investigação: a) primeiro, a constatação de que a dimensão formativa da práxis dialógica Benincaniana tem aproximações com os fundamentos do diálogo hermenêutico gadameriano, especialmente pelo exercício da escuta e da pergunta; b) segundo, a convicção de que, para Benincá, o grupo é um espaço privilegiado para o exercício dialógico como processo formativo, frente ao convívio com as contradições que emanam das relações humanas, por meio das quais as pessoas aprendem a se reconhecer umas às outras e a se respeitar em suas diferenças; c) terceiro, a defesa de que, na formação docente, o cotidiano é o material primeiro de pesquisa da ação do professor, revelado à consciência pela escrita, como preparação interna essencial para a posterior participação qualificada no grupo pela conversação. É no movimento da práxis, pelas trocas estabelecidas com os pares, que a consciência prática pode ser ressignificada em favor de uma intervenção pedagógica mais qualificada.

Defende-se a tese que Benincá procurou, na formação de professores, criar e sustentar grupos de diálogo entre pares sobre o fazer docente, porque acreditava nesta instância coletiva como nuclear à formação humana, onde se promove o desenvolvimento intelectual e a consciência do fazer pedagógico por sua contínua ressignificação, mas, especialmente, onde se desperta e se forma o espírito cooperativo, participativo e democrático. Na condução do grupo, primou pela escuta e pela capacidade de problematizar as situações em discussão, pela abertura e sensibilidade ao outro, pela insistência no autoexame crítico, pelo cultivo da simplicidade e da amizade. **Tais características permitem considerar que, mesmo que de forma intuitiva e implícita, Benincá cultivou, em si, a postura hermenêutica que está presente na perspectiva gadameriana, exatamente pelo exercício do diálogo vivo e pela aposta na participação corresponsável dos integrantes no processo formativo. Deste modo, o grupo de diálogo se tornava, ao mesmo tempo, o principal**

antídoto ao individualismo e ao autoritarismo, e, especialmente, à ação docente espontânea e acrítica.

O argumento desenvolvido acima convoca o pensar acerca da segunda questão, fundamental para o entendimento da *Práxis Benincaniana*: especificamente, que grupo de diálogo era aquele? Que traços constituem a concepção de grupo para Benincá? Como essa noção se distingue e se articula dentro de seu pensamento? O que a difere de outros coletivos? Procura-se, então, apresentar as características principais que dão singularidade ao que se passa a denominar de *grupo de diálogo Benincaniano*, bem como justificá-las hermeneuticamente na formação de professores, conforme sistematização a seguir:

6.2.1 O grupo do encontro

Um aspecto a ser destacado no grupo de diálogo Benincaniano é a importância atribuída ao encontro, à presença, ao “estar junto”. Na experiência resgatada, referência desta investigação, as reuniões do grupo aconteciam, por padrão, semanalmente e, na condição daquele momento histórico, presencialmente. Havia a preocupação em cultivar uma espiritualidade do encontro, com atenção ao ambiente, ao acolhimento, ao saber como está o outro, ao bem-estar. A roda de chimarrão aquecia o trabalho, adocicado pelas famosas “rapadurinhas de amendoim”. Estar presente na reunião significava estar disponível para contribuir e aprender com os demais.

No grupo de diálogo Benincaniano, a presença permitia a troca de ideias face-a-face, o engajamento ativo na conversação que ia se desenrolando espontaneamente, na dinâmica da escuta-pergunta-resposta-pergunta, possibilitando esclarecimentos, argumentos e contra-argumentos, intervenções em tempo real, correção natural de mal-entendidos, ou seja, o exercício do diálogo vivo, em sua imprevisibilidade. A regularidade do encontro permitia, igualmente, a construção de uma cultura própria do grupo e o acompanhamento da evolução das narrativas que eram discutidas, a partir das memórias e dos relatos da prática pedagógica. O encontro e a presença sustentavam, pois, a conexão humana, as relações e o sentimento de pertença ao grupo, enfim, o entendimento que também surge pela amizade, “pela paciência, pelo tato, pela simpatia e tolerância e pela confiança incondicionada na razão comum a todos” (Gadamer, 2009, p. 252).

Na perspectiva da hermenêutica Gadameriana, o encontro (*Begnung*) e a presença também são fundamentais, pois a compreensão acontece no processo dialógico, ou seja, surge na interação entre interlocutores, no jogo da linguagem, no encontro com a tradição e na fusão

de horizontes. Assim, no processo de formação docente, pode-se justificar hermeneuticamente o valor do encontro e da presença no grupo de diálogo Benincaniano como o caminho que viabiliza, por estar aberto à alteridade, a compreensão de si mesmo e do próprio exercício docente. Tal traço é um ativo valioso, hoje, para se pensar a formação de professores como um processo que necessita ultrapassar distâncias, superar o individualismo, ir muito além da ausência da escuta e do pouco uso da palavra articulada e bem argumentada.

6.2.2 *O grupo da interconexão entre textualidade e oralidade*

Outra característica a ser sublinhada é a interconexão entre textualidade e oralidade, ou seja, entre o exercício da leitura-escrita e do diálogo-vivo. O grupo Benincaniano tem na linguagem falada seu meio por excelência para a construção da compreensão, mas sempre valorizou a textualidade como prática formativa docente, onde a práxis dialógica se ancora. Benincá insistia na preparação individual prévia à participação no grupo, que era realizada pela leitura de textos do referencial teórico estipulado, mas, fundamentalmente, pela produção de textos escritos: a memória de aula. Cada participante, conforme acordado internamente, tinha o compromisso de escrever um texto reflexivo sobre seu próprio fazer docente, resultado do cotejo entre a prática e o autoexame crítico estabelecido com sua consciência. Na sessão de estudo, isto é, no encontro do grupo, de acordo com o cronograma de trabalho, tal memória era lida em voz alta e coletivamente debatida, tornando-se o objeto concreto da discussão pedagógica.

No horizonte hermenêutico, textualidade e oralidade são polos que se conectam. O texto é como um “parceiro de diálogo”: ele exige interpretação, questiona o leitor, resiste a apropriações imediatas e superficiais. Assim, para Gadamer, a textualidade ainda preserva o potencial de diálogo – desde que o intérprete se coloque em atitude de abertura, disponível à transformação de si mesmo na compreensão:

De modo semelhante [ao diálogo], o intérprete de um texto pergunta pelo o que há propriamente nele. Esta pergunta poderá ter uma resposta não isenta de pressuposições e preconceitos, uma vez que aquele que pergunta busca uma confirmação direta de suas próprias suposições. Mas nesse apelo ao que há no texto, este aparece como um ponto de referência fixo frente à problematidade, arbitrariedade ou, no mínimo, à pluralidade de possibilidades interpretativas que se dirigem ao texto (Gadamer, 2012d, p. 277).

O texto nos desafia, pois, a aceitarmos o apelo que faz e a jogar-nos de volta à reflexão sobre nossa própria opinião e postura intelectual. No *grupo de diálogo Benincaniano*, a leitura

da memória escrita envolvia a escuta de sua voz e de seu tom, ou seja, do que tinha a dizer: o texto falava novamente e, ao ser escutado por outros, abria-se a possibilidade de ser oralmente debatido e novamente reescrito. O exercício da escrita, então, ao revelar os “nós pedagógicos” do cotidiano, reconduzia o grupo à oralidade, para a execução viva de sua compreensão. A escrita, assim, era um dispositivo pedagógico para o enfrentamento das ambiguidades do senso comum. Muito mais do que um modo de reter os fatos vividos em sala de aula, a escrita se tornava um modelo de diálogo, uma instância onde era possível ouvir-se. É neste processo dialético entre texto escrito e oralidade sobre o mesmo que os sujeitos reconstroem significados coletivamente, se autoformando reciprocamente.

Percebe-se, neste movimento, a relação direta entre linguagem, compreensão e diálogo: base do fenômeno hermenêutico. Dessa forma, justifica-se hermeneuticamente o entrelaçamento da textualidade e da oralidade no processo de formação docente, conforme executado no *grupo de diálogo Benincaniano*. A memória escrita, como uma conversa, desafiava os professores – intérpretes daquele relato reflexivo –, a reformular sua própria compreensão da relação pedagógica e da sala de aula por meio da interpretação hermenêutica dialógica. A textualidade, quando refletida hermeneuticamente, alavanca, pois, o diálogo, dando-lhe ainda mais dinamicidade.

6.2.3 O grupo do tempo-kairós

Os dados reunidos na investigação empírica permitem afirmar que o *grupo de diálogo Benincaniano* reunia condições favoráveis ao tempo-*Kairós*, convergente à formação pela práxis dialógica. “O tempo-kairós, traduzido aqui como tempo oportuno e necessário para o ‘demorar-se’, embora se situe no *Chronos*, não pode ser mensurado, controlado e determinado. Seu núcleo é a incalculabilidade e, com ela, a impossibilidade de prever antecipadamente os resultados” (Dalbosco; Araujo; Balbinot, 2025. Não publicado). Vincula-se, deste modo, à ideia de tempo qualitativo, oportuno, de vivência significativa, intensa. Está relacionado ao respeito à experiência subjetiva do indivíduo, sempre singular, mesmo em meio a um processo de grupo.

Conforme relatado por seus ex-integrantes, na dinâmica das reuniões, priorizava-se, por meio das trocas entre os pares, a compreensão do contexto educativo e dos desafios pedagógicos cotidianos pelo diálogo acerca das memórias de aula. As problemáticas reveladas nas memórias não se resolviam de imediato, mas retornavam muitas vezes à pauta de trabalho, seja pelo encaminhamento de novas leituras a respeito do tema em debate; pelo chamamento a um assessor como apoio; pela reflexão sobre a nova intervenção realizada, sugerida como

alternativa para o enfrentamento da situação conflitiva. Não se omitia da reflexão sobre o conteúdo disciplinar escolar/universitário, mas tal tema era compreendido no horizonte mais amplo da formação humana e integral. Havia, ainda, espaço para a escrita colaborativa de textos, que também tinha muitas idas e vindas, em seu tempo de revisão, de maturação, de aprimoramento. À época (sem muitas interrupções e distrações externas ao grupo, nem com tamanha cobrança à produtividade acadêmica, como se sente nos dias hoje), a reunião era um momento dedicado à vivência da experiência humana do encontro dialógico sobre a profissão docente, mais vinculada, portanto, à experiência *kairológica*, de tempo oportuno e necessário, do que, por exemplo, à aplicação de procedimentos padronizados a partir de cronogramas apertados para tais propósitos.

A postura hermenêutica gadameriana reivindica o tempo-*kairós* no processo de interpretação como um tempo que não pode ser estabelecido *a priori* e nem medido visando a resultados úteis imediatos. O diálogo vivo tem sua própria dinâmica: é aberto, não linear, imprevisível, situado dentro de um contexto histórico e cultural. Na interação dialógica com os pares e/ou com os textos escritos, o intérprete, paulatinamente, vai se preparando, transformando seus preconceitos, construindo nova compreensão. O tempo-*kairós*, é, por assim dizer, o tempo necessário à reflexão e ao aprendizado, à realização da *interpretação apropriativa*, ou seja, à formação.

Deste modo, justifica-se hermeneuticamente o tempo-*kairós* no processo de formação de professores, especialmente frente à complexidade da prática docente, que requer compreender o outro e a si mesmo em contextos históricos e relacionais sempre inéditos. A qualificação da ação educativa está atrelada à ressignificação do senso comum pedagógico que, para ser acessado, necessita do olhar externo, da troca de saberes com outros pares e da formação na práxis. Não se trata, portanto, de algo rápido, técnico ou mecânico a aprender, ou de cursos e títulos a conquistar, mas de experiências interpretativas e abertas que precisam ser vivenciadas pelo professor em formação, com sentido e profundidade. Ademais, o exercício da escuta, da pergunta e da reflexão, centrais na hermenêutica, são possíveis quando o tempo vivido é respeitado, quando se permite o amadurecimento interno da dúvida, a ampliação do horizonte e a reconstrução de sentido que se dá na consciência - o que não obedece à lógica do tempo cronológico. O *grupo de diálogo Benincaniano* valorizava, pois, seu caráter processual e continuado.

6.2.4 O grupo do exercício do poder-serviço

Benincá entendia que todo grupo (de estudos, de trabalho, de pesquisa) sempre precisa de uma liderança, que o conduza de forma participativa e comprometida. Não é qualquer exercício de poder que seria legítimo em sua concepção de grupo, pois defendia um conceito bem específico: o do *poder-serviço*. “O condutor que vê no cargo apenas uma conquista honorífica, inverte os polos do poder. Ao invés de ser investido para servir, utiliza-se do poder para obrigar a instituição a servi-lo” (Benincá, 1997, p. 38). Assim, assumir uma função de poder é dispor-se a prestar uma contribuição ao grupo em favor da instituição que lhe delegou o poder, respeitadas suas finalidades. Isso é muito coerente com a própria trajetória de vida de Benincá, retomada no segundo e quarto capítulos da tese, com destaque a sua postura humilde e simples, que repudiava o personalismo, e à formação religiosa, inspirada, desde cedo, pelo carisma franciscano.

A autoridade de Benincá, inerente ao poder a ele instituído como coordenador do grupo, era exercida democraticamente pelo processo social suscitado na práxis dialógica. Para ele, “a autoridade que se fundamenta no princípio da participação, possibilita, através do diálogo, as condições para que os demais instituídos se sintam sujeitos de suas ações, responsáveis pelos destinos da instituição, comprometidos e solidários com os demais” (Benincá, 1997, p. 39). Nota-se, então, que a postura dialogal é o alicerce que viabiliza, no grupo, que a relação se estabeleça entre sujeitos, mesmo com as diferenças oriundas das funções de poder institucionalmente deliberadas entre seus componentes.

Ao pensar sobre o papel que Benincá desempenhou dentro no grupo de professores que pesquisava sobre a teoria e prática pedagógica, reconhece-se, na perspectiva hermenêutica, sua função de intérprete: de quem vai conduzindo as discussões pela primazia da escuta e da pergunta e de quem, fundamentalmente, vai mediando os conflitos que emergem, de forma direta ou indireta, reconhecendo, nos dissensos, forças mobilizadoras de transformação. Ao conduzir democraticamente o grupo, condizente a sua concepção de *poder-serviço*, visava formar a capacidade de discernimento, em cada professor, para participar das decisões fundamentais, não apenas relacionadas a sua sala de aula e ao trabalho docente, mas também a suas próprias opções de vida e à sociedade em geral. Ao tratar da dimensão da relação da educação com o poder e com a mediação/gestão desse poder, Benincá explorava seu papel político, no sentido da formação da consciência, da participação, da democracia, da liberdade, do respeito. O *grupo de diálogo Benincaniano*, então, tornava-se um pequeno espaço local de exercício democrático, visando preparar cada um dos integrantes na direção da autonomia e, ao

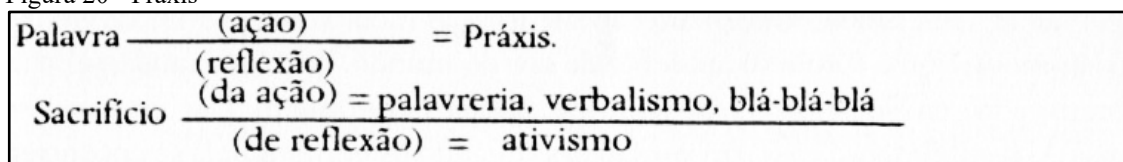
mesmo tempo, da corresponsabilidade coletiva. Mas isso só se tornava possível por meio de uma noção de autoridade compartilhada, não vertical e autoritária, mas dialógica e participativa.

No *grupo de diálogo Benincaniano*, pois, a compreensão do *poder-serviço*⁹⁷ é marcante. Conforme conceituado no segundo capítulo, tem impacto, não apenas na liderança do próprio professor Benincá, mas também no exemplo e na reflexão sobre a postura docente em sala de aula, cuja autoridade, igualmente, precisa ser exercida de modo democrático, para se criar um ambiente onde o aprendizado seja dialógico e transformador. Aqui, justifica-se hermeneuticamente o exercício do *poder-serviço* na formação de professores, de modo a enfrentar o “poder de cátedra”, que inviabiliza o diálogo pedagógico, como já denunciava Gadamer (2009). Para que o ensino seja um processo de compreensão mútua entre professor e alunos, onde ocorre a fusão de horizontes, a sala de aula não pode ser um lugar de imposição monológica do conteúdo, mas de abertura para novas interpretações possíveis, que emergem da interação dialógica e das experiências compartilhadas.

6.2.5 O grupo da formação na práxis

Como o próprio nome do grupo de pesquisa ratificava – *Teoria e Prática Pedagógica*, a opção pelo estudo que parte da realidade, com definição de temáticas a partir das preocupações surgidas do cotidiano real de seus integrantes, dá o tom da concepção de formação docente desenvolvida no *grupo de diálogo Benincaniano*, cujo conteúdo de investigação localiza-se na rotina da sala de aula em sistemática relação com a teoria. Tal interconexão é basilar para o conceito de práxis, conforme visualmente esquematizado por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*:

Figura 20 - Práxis



Fonte: Freire (2023, p. 107).

⁹⁷ No artigo *Educação como exercício de liberdade: o papel governante-formativo do diretor escolar*, de Gislene Garcia, Daniela De David Araújo e Cláudio Almir Dalbosco (2025), os autores exploram os conceitos de poder, de gestor e de governante, com base em Benincá e Foucault. Especialmente a partir de Benincá, reflete-se sobre a dimensão ético-afetiva do poder exercido como serviço, que se torna fonte geradora de solidariedade e cooperação entre os sujeitos, mobilizando-os para a busca do bem comum. A prática dialógica torna-se a possibilidade para que, no exercício participativo de poder, a reversibilidade dos papéis institucionais (coordenador e integrantes do grupo) aconteça, oportunizando, conseqüentemente, maior simetria nas relações.

Ao entrelaçar solidariamente as duas dimensões – ação e reflexão –, insistiu na relação dialética entre elas: reflexão sem ação é “palavra oca”, verbalismo; enquanto ação sem reflexão é ativismo. Daí, “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 2023 p. 107), porque a palavra verdadeira, no diálogo vivo, transforma quem a pronuncia e o próprio mundo.

No *grupo de diálogo Benincaniano*, conforme relato de seus ex-participantes, a relação entre os interlocutores era um *pronunciar-se* no sentido Freiriano, pois havia a preocupação com o falar autêntico, com a historicidade, com o vínculo do sujeito à realidade e a sua ação docente. Era a palavra-própria manifestada que expressava o que o professor compreendia de seu exercício em sala de aula, resultado da observação sistemática que fazia de sua prática, ainda que frágil e incerta. Esclareceu Benincá (2010g, p. 178):

Tomar a rotina pedagógica na mão, penetrá-la e observá-la em suas repetições e contradições, em sua capacidade prática de responder às interrogações e dúvidas, em sua sabedoria de orientação e solução de problemas no cotidiano pedagógico, em sua ignorância ao tomar as conclusões como definitivas quando são parciais e imprecisas, nas ações e reações dos professores e alunos entre si e uns perante os outros, nas certezas das propostas práticas e nas incertezas da teoria que inspira essa mesma prática, enfim, na riqueza e na pobreza de que se reveste a rotina da prática pedagógica, faz parte da observação da rotina da prática pedagógica.

O “acontecer da aula” (Benincá, 2010g, p. 174), ou seja, a experiência pedagógica partilhada na sessão de estudos, permitia que aquela compreensão individual, refletida e registrada na memória escrita, fosse objeto de debate. Ao se tornar pública, portanto, dava abertura ao grupo para delinear e teorizar sobre seus aspectos significativos, suas incoerências, potencialidades e/ou limites. A formação na práxis decorria deste esforço reflexivo continuado (pensar e repensar), mobilizado pela escuta e pela pergunta entre os pares, que colocava em tensão o saber prático do senso comum e o novo conhecimento a ser construído. Tornava-se motor da transformação da leitura de mundo de cada sujeito.

Para Gadamer, a compreensão também não é algo que ocorre isoladamente, de modo desconexo do sujeito; ao contrário, está ligada ao conhecimento prático da vida cotidiana e ao processo dialógico, sempre situado histórico e socialmente. Com referência a Aristóteles, afirmou: “Em relação à hermenêutica, nos encontramos com a mesma implicação recíproca entre interesses teóricos e ocupações práticas. Com toda a clareza, Aristóteles concebeu isto em sua ética. Dedicar a vida a interesses teóricos pressupõe a virtude da *phronesis*”. (Gadamer, 1983, p. 76). Valorizando, pois, a sabedoria prática, Gadamer dá importância à experiência para a compreensão e tomada de decisões. O diálogo hermenêutico, por exercitar a escuta e a pergunta, mobiliza o pensamento reflexivo e o confronto ético com as próprias escolhas.

Agir reflexivamente é uma conquista da formação, porque implica na consciência sobre o que se faz. Deste modo, justifica-se hermeticamente a formação docente no movimento da práxis, uma vez que envolve um ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão, em vista da transformação de si e da realidade. Favorece-se, assim, o pensamento autônomo e a tomada de decisões, dando ao docente, em vista disso, condições de questionar, adaptar e transformar sua abordagem pedagógica com base na experiência que observa com os alunos.

Diante da sistematização destes cinco traços constitutivos do grupo de diálogo Benincaniano – da valorização do encontro, da interconexão entre textualidade e oralidade, do respeito ao tempo-*Kairós*, do exercício do poder-serviço e da formação na práxis –, evidencia-se um processo que sustentava uma cultura de troca recíproca entre docentes, de pertencimento e de construção coletiva de conhecimentos, em oposição ao individualismo e ao autoritarismo pedagógico. Ao se reconhecer características da hermenêutica Gadameriana na forma como o grupo se organizava e como primava pelas relações dialógicas sobre o fazer docente, reforça-se a importância da abertura à alteridade e à compreensão das situações conflitivas ou desafiadoras, tanto provocadas pelo cotidiano da sala de aula, quanto pelas relações humanas e pedagógicas. Assim, o grupo se tornava um espaço onde a compreensão sobre a prática educativa era continuamente renovada, mostrando que a formação docente é, acima de tudo, um exercício de escuta, de interação, de reflexão e de transformação.

Destarte, por tornar os docentes investigadores de sua prática, o processo formativo vivenciado no *grupo de diálogo Benincaniano* transformava-se em autoformação permanente, tendo o cotidiano do fazer pedagógico como base material da pesquisa coletiva. Em última instância, pelo exemplo de condução do processo, entende-se que Benincá almejava atingir a postura intelectual dos professores, em favor da formação de uma práxis dialógica e democrática, que, nos seus respectivos campos de atuação, gerasse conhecimento, autonomia e transformação social.

Reconhece-se, por fim, que o esforço em resgatar o legado de Benincá transforma-se, então, em uma tentativa de também retomar uma concepção clássica de formação, de caráter humanista, que acredita no tempo do processo de grupo e requer a generosidade colaborativa dos envolvidos. Igualmente, significa reforçar a articulação entre o mundo acadêmico e o universo escolar, na busca compartilhada por soluções para os problemas educacionais.

Face ao exposto, pergunta-se: isso é ainda adequado e possível no contexto da sociedade neoliberal, apressada e individualista em que vivemos? Em que espaços formativos da docência o grupo, a escrita e o diálogo se sustentam hoje? São esses os questionamentos que motivam o

último passo no processo desta investigação, direcionado à reflexão sobre a atualidade da *Práxis Benincaniana* para a formação docente na educação contemporânea.

6.3 A atualidade da *Práxis Benincaniana* para a formação docente na educação contemporânea

Com base na investigação em curso, verificou-se, pelo mapeamento da arquitetura da *Práxis Benincaniana*, que um processo formativo docente pleno necessita ser permeado pela práxis dialógica, pelo relacionamento grupal respeitoso e colaborativo com outros pares, pela leitura e pela escrita, pela investigação que parte da própria prática. A reflexão coletiva sobre a ação pedagógica do cotidiano, como realizada no *grupo de diálogo Benincaniano*, mostrou-se fundamental para fortalecer os professores em sua autonomia intelectual, de modo a melhor lidar com os desafios complexos da Educação. Para impactar a realidade do próprio docente, e também a dos alunos com os quais está vinculado, tal postura reflexiva precisa, contudo, ser ensinada, aprendida, exercitada constantemente: no cenário ideal, desde a formação inicial, perdurando ao longo de sua atuação profissional.

Contudo, como delineado do diagnóstico de época desenvolvido no início do terceiro capítulo, vivemos em um tempo bastante diferente daquele que Elli Benincá testemunhou. Este mundo em constante mudança parece mais instável, volátil, por vezes caótico, com fronteiras flexíveis, com novos padrões climáticos, com guerras que trazem insegurança, dicotomia e, por que não dizer, ambiguidades. Intrínseco a este cenário, a Educação também mudou: há um ecossistema complexo, regulado, burocrático em todos os níveis de ensino. Há rupturas profundas com o que se fazia há até pouco tempo, o que gera, conseqüentemente, contradições a serem enfrentadas. Com excesso de informações e transformações tecnológicas espantosas, é preciso lidar, paradoxalmente, com a desinformação, com a superficialidade do conhecimento e com a conseqüente dificuldade de entendimento dos fatos em si. Por sua vez, as gerações também mudaram: novos comportamentos, outras visões sobre temas que pareciam estáveis, modos diversos de interagir com o outro e de compreender a si mesmo. A conectividade aproximou e, ao mesmo tempo, distanciou os relacionamentos. Os hábitos de consumo se modificaram, assim como o olhar para a natureza e para a diversidade. Novos valores surgem, outros perfis são elaborados na forma de encarar o trabalho e a vida. A ansiedade e a inquietação também são marcas visíveis em um tempo que valoriza o rápido, o curto, o hoje.

Na contramão do mundo imediato e instantâneo, faz-se necessário compreender que a formação humana exige tempo, acompanhamento e dedicação. Há um caminho a ser percorrido,

na trajetória de vida de cada sujeito, que requer foco, maturação para o aprendizado. Nesta mesma direção, entende-se que a formação docente é processual, gradativa, continuada. Dá-se pela convivência no ambiente educativo, pela observação e análise da realidade, pela experiência acumulada, pelo exercício dialógico com os pares, pelo pensar colaborativo. Como, então, no cenário da educação contemporânea, insistir no papel hermenêutico vinculante do diálogo? Cabe questionar: o que o professor Elli Benincá faria hoje?

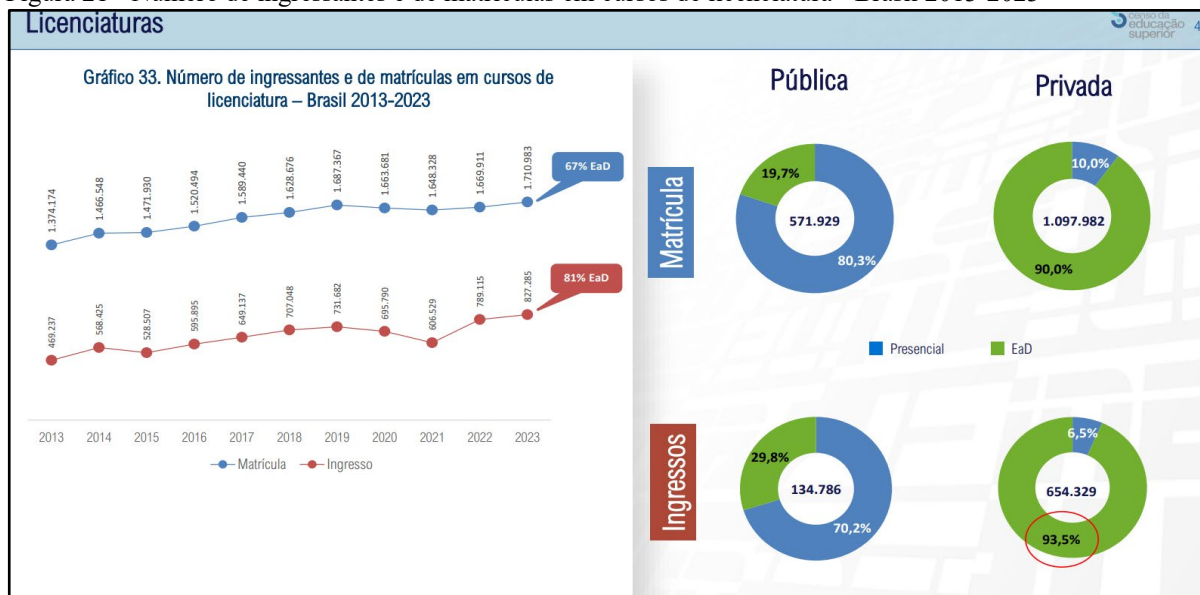
Todo o investimento que Benincá fez como pesquisador da Educação e na formação de uma geração de professores se sustentava na clareza de que um mundo melhor depende de processos educativos que conduzam à autonomia e à liberdade. Acreditava que o diálogo está latente na natureza humana, e que sempre é possível criar as condições para que as pessoas se sintam convidadas a participar e, assim, a assumir papéis mais ativos na construção de suas trajetórias de vida. Entendia que a participação, em um processo formativo continuado, é condição fundamental para os professores se educarem colaborativamente e aprofundarem sua compreensão sobre como também (e mais assertivamente) educar, com base na realidade do contexto escolar e dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

Se, na década de 1980, Benincá já defendia a práxis dialógica como princípio educativo e batalhava por um processo formativo que levasse o professor a refletir sobre sua própria prática docente, articulando-a em um horizonte comum e discutindo-a com seus pares, entende-se que, hoje, esta necessidade se tornou ainda mais premente. Tal posição se justifica diante: (i) da intensificação do neoliberalismo nos processos sociais ao longo das últimas décadas; (ii) dos avanços tecnológicos que impactam a criação docente e que requerem discernimento de uso; (iii) do perceptível empobrecimento da formação geral e humana nos espaços educativos; e (iv) da crescente importância da ação docente ser sistematicamente reconfigurada, tornando-a mais precisa e significativa para os estudantes deste tempo, considerando, especialmente, a pressão social intensa a qual estão submetidos, decorrente das mudanças culturais, midiáticas e educacionais que atingem profundamente a infância e a juventude.

Como evidência da deformação crescente das relações humanas e pedagógicas que vem impactando o país na atualidade, mencionam-se, aqui, como exemplo, os resultados de duas pesquisas divulgadas à sociedade brasileira no período histórico em que se realiza a etapa final desta investigação doutoral. Ambas oferecem indicadores atualizados da realidade, particularmente vinculados ao tema da formação docente e suas implicações. Evidenciam um panorama preocupante, sobremaneira pela centralidade da Educação como eixo condutor do desenvolvimento humano, cultural, econômico e socio-ambiental do país.

A primeira decorre dos dados do último Censo da Educação Superior⁹⁸, referente ao ano de 2023. Observa-se que a formação inicial de professores no Brasil está fortemente concentrada na modalidade de Educação a Distância (EaD). Em 2023, 67% dos futuros docentes estavam matriculados em cursos EaD, e 81% dos ingressantes optaram por essa modalidade.

Figura 21 - Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura - Brasil 2013-2023



Fonte: MEC/INEP - Censo da Educação Superior 2023.

Sabe-se que não é a modalidade que define a qualidade de uma graduação, mas é apreensivo verificar que grande parte dos professores da atual e das futuras gerações estão vinculados a cursos com pouca interação entre os sujeitos da relação pedagógica. Na dinâmica dos currículos de licenciatura a distância, ofertados em grande escala pelo setor privado (que domina a EaD no país), o conhecimento humano, profissional e técnico, no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, à interação nos espaços coletivos e interdisciplinares, ao exercício dialógico crítico na sala de aula, por exemplo, fica fragilizado pela quantidade de aulas assíncronas, pelo uso de materiais padronizados e por situações de práticas reduzidas – aspectos que interferem no desenvolvimento cognitivo e socioemocional do futuro professor, que, por sua vez, vai atuar com crianças e adolescentes em aulas presenciais na educação básica⁹⁹. O

⁹⁸ Os resultados do Censo de Educação Superior 2023 foram divulgados em outubro de 2024 pelo MEC/INEP e estão disponibilizados em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 maio 2025.

⁹⁹ Motivado pela necessidade de garantir maior qualidade na oferta de cursos de Educação a Distância (EaD) no Brasil, em 19 de maio de 2025, o MEC publicou o Decreto nº 12.456/2025. Ele estabelece novas regras para a oferta de cursos EaD no país, incluindo a proibição de licenciaturas 100% a distância, exigindo que, a partir de então, sejam ofertadas apenas nos formatos presencial ou semipresencial. Como uma nova modalidade no

que significa, pois, a ausência de uma práxis dialógica de grupo na formação inicial destes licenciandos? Como recuperar o entendimento de que a profissão docente vai muito além do domínio de conteúdos técnicos?

A segunda pesquisa diz respeito à divulgação da edição 2024 do Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf¹⁰⁰, publicada em maio de 2025. Os dados evidenciam que quase 30% dos brasileiros enfrentam problemas com leitura e matemática no cotidiano. Os indicadores perturbam, porque também mostram a estagnação do país nos mesmos índices desde 2018. A ausência de mudanças significativas no cenário, mesmo após intervalo de seis anos, está possivelmente relacionada aos dois anos de fragmentação nas trajetórias educacionais decorrentes da pandemia de Covid-19. O que a existência de analfabetos funcionais significa, como desafio à escola, à universidade e aos professores? O que tudo isto tem a dizer sobre o processo de formação continuada dos professores em serviço?

O adequado enfrentamento ao analfabetismo funcional, à hiperconectividade dispersiva das redes virtuais, às demandas inadiáveis da diversidade e da inclusão, à desinformação e à ausência de escuta, entre outros desafios da contemporaneidade, requer, como nunca, uma formação docente dialógica e crítica. Assim, mesmo frente ao cenário contemporâneo, neoliberal e individualista, que também afeta a escola e a universidade, entende-se que a *Práxis Benincaniana* é relevante e atual para o processo de formação docente. Defende-se que a potência do *grupo de diálogo Benincaniano* reside, precisamente, na capacidade de, em dissonância com o paradigma vigente, cultivar o pensamento crítico do professor e a colaboração entre pares, pela formação na práxis. Seu alcance está, precisamente, no processo coletivo, dialético, de conhecimento socializado pelo exercício da leitura e da escrita, da argumentação construída sob o crivo da crítica no jogo da *escuta-pergunta-resposta*. São vivências formativas que, tanto quanto antes, fortalecem a postura intelectual docente para a proposição e condução de práticas pedagógicas mais participativas e assertivas em sala de aula. Ademais, o cultivo de virtudes humanas – o respeito, a cooperação, a amizade, a esperança –

ensino superior, os cursos semipresenciais devem ter pelo menos 50% da carga horária presencial. As instituições de ensino terão até dois anos para se adaptar às novas regras, e os estudantes já matriculados em licenciaturas EaD poderão concluir seus cursos no formato original. Assim, registra-se que tais mudanças na formação de professores (com 50% EaD) só serão plenamente observadas quando os primeiros estudantes formados no novo modelo começarem a atuar no mercado, o que pode levar mais quatro ou cinco anos.

¹⁰⁰ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) mede os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos por meio de um teste aplicado presencialmente envolvendo a leitura e interpretação de textos do cotidiano. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, pela primeira vez, foram incluídas algumas questões que envolviam o uso do aparelho celular, com o intuito de entender em que medida o maior ou menor nível de alfabetismo incide sobre como as pessoas lidam com textos e informações numéricas no mundo digital. Os resultados da edição 2024 estão disponíveis em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>

tão marcantes na convivência grupal, são também sustentáculos ao professor para lidar com as relações intersubjetivas que marcam o ambiente educacional.

No entanto, sua aplicabilidade nos dias de hoje pode encontrar obstáculos, alguns diferentes dos também enfrentados por Benincá em seu tempo histórico. Considera-se, neste sentido, as mudanças na organização do trabalho docente, nas instituições de ensino, e, talvez, na própria compreensão de formação pelo professor, que hoje requisita soluções mais imediatas para os problemas da sala de aula – especialmente pelo rápido domínio de técnicas, de ferramentas, de instrumentos, de novas metodologias. Quais seriam, então, os limites e/ou as condições para a execução da *Práxis Benincaniana* na contemporaneidade?

Paradoxalmente, dentre os desafios a se considerar, percebe-se que sua maior riqueza – o grupo –, pode ser um fator que complexifica sua execução. Em primeiro lugar, pelo caráter participativo, processual e regular, que caracteriza o *grupo de diálogo Benincaniano*. Cabe lembrar que não se trata, pois, de um grupo que se encontra esporadicamente, mas que, ao contrário, depende da sistematicidade da observação, do registro e da discussão continuada acerca do cotidiano docente como condição para a formação na práxis. Por certo, nunca foi fácil mobilizar grupos e mantê-los em funcionamento de modo sistemático e por longos períodos. Mesmo no tempo de Benincá, sabe-se que a sustentação do grupo perpassava por decisões institucionais, questões políticas e econômicas. Tais quesitos ainda são vigentes, mas, hoje, estão acrescidos de outra dificuldade: o gerenciamento do tempo pessoal para o encontro *kairológico*, ou seja, o desafio de abrir espaço para o ócio estudioso, para a autoformação na rotina docente. O posicionamento da “não disponibilidade” é um duro obstáculo à articulação de grupos e a sua manutenção.

Ademais, “[...] retornamos da pandemia mais tendenciosos ao isolamento, menos identificados uns com os outros, mais preocupados com nossos próprios espaços e conceitos, mais líquidos nas relações e na perspectiva de futuro”, constata Menuzzi (2024), ao escrever, especificamente, sobre a fragilização da docência na contemporaneidade. Para ele, entre outras causas desta constatação, está exatamente o enfraquecimento dos espaços coletivos – e, como diz, *sagrados* da profissão: da sala dos professores até os órgãos de representação da categoria. Nota-se, pois, que o esvaziamento dos espaços de grupo dos professores – de encontro, de planejamento, de articulação de pautas, de discussão de posições, também de conversas sobre as turmas e acerca do cotidiano do ensinar e do aprender – abre mais espaço para que se fortaleça o discurso da concorrência, do conteudismo, da aplicação de modelos pré-estabelecidos com as turmas. O engajamento docente é um grande desafio deste tempo à criação de grupos de diálogo na perspectiva conduzida por Benincá, uma vez que o individualismo e o

autoritarismo estão na base do senso comum pedagógico. Agrega-se a esta reflexão a percepção de que muitas das experiências de grupo, na atualidade, estão bastante vinculadas às tecnologias digitais – verdadeiras criadoras de coletivos, muitas vezes organizados de forma arbitrária à própria vontade do sujeito. Este modelo de grupo – também utilizado nas formações de professores em serviço por meio de cursos on-line ou de plataformas que oferecem atualizações na área da Educação – é, por vezes, estruturado artificialmente, ao invés de surgir por afinidade ou colaboração natural. Este fator, que vem “de fora”, às vezes compulsoriamente, pode comprometer a autenticidade da interação entre os participantes, manter o isolamento docente e desacreditar o espaço social do grupo como força formativa. Como se viu na caracterização da *Práxis Benincaniana*, a participação voluntária e genuína dos indivíduos no grupo é decisiva para o diálogo vivo, ou seja, para que o processo formativo seja significativo de fato.

Outro fator limitante a se considerar está no reconhecimento de que a atuação sistemática de Benincá na formação docente em serviço se deu em grupos pequenos (de estudo e de pesquisa), com um número restrito de integrantes. Como sua práxis poderia inspirar e sustentar um trabalho em uma escala maior? Como propagar tal experiência em escolas e universidades com um grande número de professores vinculados? Ou seria, precisamente, o grupo pequeno uma condição de sua exequibilidade? Importante lembrar que Gadamer (2009) também faz menção aos grupos grandes como espaços não propícios para o diálogo vivo. Neste sentido, caberia, então, voltar-se à experiência dos *círculos de cultura*, em Freire, no que tange à formação de uma rede de lideranças, que, de modo articulado, pudesse multiplicar o processo formativo docente, dentro de uma mesma instituição, a partir da organização simultânea de variados grupos pequenos?

Se for assim, tem-se, aqui, uma condição essencial para que a formação docente aconteça, inspirada pelo *grupo de diálogo Benincaniano*: a existência de um condutor, a guiar ética e democraticamente os pares. Quem acompanha o grupo de professores em seu caminho formativo? A formação na práxis, conforme executada por Benincá, requer lideranças capazes de articular coletivos de professores, de conduzir reuniões de estudos com profundidade e clareza conceitual, de problematizar a realidade, de cotejá-la com o currículo, de ouvir os pares com abertura, de ser intérprete das preocupações, de pensar colegiadamente as soluções. Formar e sustentar lideranças que preservem o caráter dialógico e democrático do grupo é quesito, então, para dar continuidade à *Práxis Benincaniana*.

Ampliando esta reflexão, cabe agregar as percepções dos ex-integrantes do grupo de pesquisa *Teoria e Prática Pedagógica* - sujeitos desta investigação. Na última pergunta do Eixo 3 do questionário, também foram convidados a se manifestar sobre a atualidade da *Práxis*

Benincaniana, especialmente considerando o contexto do ensino superior. As respostas analisadas também validam sua profundidade e impacto, por envolver os docentes em um processo contínuo de questionamento crítico sobre concepções de ensino e de aprendizagem.

Declarou o Sujeito 10:

Eu não tenho dúvida que ainda podemos replicar a concepção Benincaniana. Acho que ainda é possível. A concepção teórico metodológica da autoformação e da formação em grupo, a partir da prática, é válida, mesmo na sociedade mutante e mudada em que se vive hoje, mesmo com a tecnologia, mesmo com todas as dificuldades. Acredito que as pessoas precisam de oportunidades e de um condutor com intencionalidade, que acredita que vai dar certo e que conduz.

Acrescentou o Sujeito 8:

Por que práxis dialógica? É você trazer as tuas questões e submeter a um grupo, ouvir o que o grupo tem a dizer, os questionamentos, e voltar para ti mesmo e reformular a tua questão, ou ver quais as hipóteses, quais as constatações [...] tudo isso envolve um trabalho coletivo, um trabalho pensado, um trabalho com projeto.

Por sua vez, o Sujeito 7 ressaltou, como consequência do processo formativo, a possibilidade de se alcançar, junto aos professores envolvidos, um trabalho mais interdisciplinar, coeso e coerente dentro dos cursos. Contudo, os respondentes também identificaram preocupações sobre a aplicabilidade da *Práxis Benincaniana* no contexto atual, assinalando, dentre os possíveis limites:

- a) *barreiras institucionais*, ressaltando a sobrecarga de trabalho que “retira” o tempo da formação e a carência de políticas que apoiem processos formativos dialógicos na perspectiva de processo (Sujeitos 1 e 4);
- b) *desafios epistemológicos* a serem superados, como a dicotomia entre teoria e prática, o senso comum pedagógico, a linearidade do conhecimento acadêmico, o uso acrítico da tecnologia, a desprofissionalização do trabalho do professor (Sujeito 3 e 9);
- c) *desafios humanos* para a construção da postura dialógica, como a fragilidade das relações, a resistência à mudança, a dificuldade de escutar o outro verdadeiramente, a falta de motivação (Sujeitos 3, 9 e 10).

O Sujeito 6, especificamente, reflete sobre como a tecnologia, hoje, vem assumindo o protagonismo da formação docente; defende, contudo, que a formação não pode prescindir do grupo, de fala, de discussão, de elaboração a partir da experiência de sala de aula, incluindo o debate a ser feito sobre as próprias ferramentas digitais disponíveis:

Práxis dialógica de grupo é um grande desafio, cercado de dificuldades, hoje, pois já se instala um novo senso comum na relação dos professores com a busca de conhecimentos: a ideia comum que opera na tecnologia, acreditando-se que pelo uso dela acontece a melhor educação, a mais inovadora. Negar a tecnologia no contexto educacional, bem sabemos, é retrocesso imperdoável, porém, a formação precisa continuar a desenvolver a reflexão sobre o que a tecnologia nos dá e formar sujeitos que saibam fazer as mais profundas perguntas sobre ela.

Sua observação continua enfatizando a necessidade de, no processo de formação de professores do nosso tempo, superar o relacionamento elementar e superficial com o conhecimento sistematizado e de fácil acesso nos ambientes virtuais, enxergando neste tema, propriamente, uma possibilidade de articulação de grupos:

Romper esse relacionamento é a utopia possível, que se inicia por entender a IA, por exemplo, e com ela se relacionar autonomamente, sabendo perguntar. A possibilidade é, dessa dinâmica, fazer surgir grupos de reflexão que estabeleçam temas de estudos e que se incentivem mutuamente para a potência de cada um como professor e sua capacidade de ensinar (Sujeito 6).

A formação na práxis dialógica de grupo (estudar as teorias que colocam a possibilidade de uma prática transformadora e registrar a prática, a experiência concreta para, então, refletir) apoiaria o docente a elaborar perguntas profundas que impactam em sua formação, porque oriundas da prática refletida e discutida, e que podem, então, também ser amadurecidas com as contribuições da Inteligência Artificial. Por este viés, não seria pertinente, assim, considerar o *grupo de diálogo Benincaniano* uma proposta “inovadora”, exatamente por desejar recuperar a pergunta no processo formativo?

Como condições para sua execução, há o consenso, dentre os respondentes, de que a práxis dialógica de grupo requer esforço coletivo e engajamento voluntário e contínuo dos professores em formação. “Decidir estar em grupo e pensar sobre a prática, com o rigor metodológico merecido, requer um desejo, uma vontade, uma decisão. ‘Abrir a caixa preta’ no ensino superior e se enxergar não é tarefa fácil. Mas as possibilidades existem”, reforça o Sujeito 1. O Sujeito 4, por sua vez, ressalta a importância de políticas institucionais orientadas para processos pedagógicos reflexivos:

A efetivação da práxis dialógica tem maior possibilidade de ser vivenciada quando há um coletivo que discute, estuda, reflete sobre. Tanto na educação básica como no ensino superior é necessário uma decisão política que ampare, institucionalmente, processos formativos dessa natureza e que se transformem em uma política educacional. É um processo exigente que demanda coordenação, querência e tempo para sustentar e aperfeiçoar a prática pedagógica.

Destacam, por fim, que a experiência do professor Elli Benincá, por práticas consolidadas, por longos anos executadas, dá referência teórica e metodológica à sustentação de uma formação em grupo, desenhada para este tempo, que incentive o docente ao estudo de seu contexto de atuação, ao planejamento dialógico e ao ensino transformador da realidade (Sujeitos 2, 3 e 10). O Sujeito 1 referencia que, em muitos espaços educativos, já existem atividades institucionais onde a formação dialógica em serviço acontece entre os pares, mesmo que informalmente.

Em alusão à própria UPF, sabe-se que a Instituição mantém pesquisadores em atividade, colegiados de professores organizados, grupos de pesquisa, de extensão, de estudos, entre outros, que constroem conhecimento em interlocução. Quantos dados reais sobre o ensino na graduação e na pós-graduação poderiam ser sistematizados por tais instâncias, a partir de uma proposta de formação na práxis? Como a reflexão sobre tais informações, que brotam do contexto vivo da relação educativa, poderia fortalecer e renovar a própria pedagogia universitária? Seria viável que alguns desses grupos, já articulados, tomassem a *Práxis Benincaniana* como referência para um processo de formação docente em serviço? Ao mesmo tempo, olhando-se para os cursos de licenciatura e seus acadêmicos, para o pequeno espaço coletivo da sala de aula, especialmente em disciplinas de formação pedagógica, cabe ponderar: também ali poderia se constituir um *grupo de diálogo Benincaniano* na formação inicial? Por este ponto de vista, atualmente, parece que o maior limite é o metodológico, é fazer o processo, ou seja, construir e internalizar, dentro das instituições de ensino e em cada docente, uma postura dialógica e, portanto, uma atitude de práxis.

Diante destas reflexões, no encerramento deste capítulo, percebe-se que a discussão sobre a aplicabilidade da *Práxis Benincaniana* precisa, ainda, ser amadurecida em suas possibilidades, buscando compreender como preservar sua essência – de grupo, dialógica, participativa, calcada na práxis, sustentada pela leitura e escrita reflexiva – em meio às transformações educacionais atuais. Entende-se que esse é um desdobramento desta investigação e que indica, portanto, sua possível continuidade. Este novo passo, que poderia se dar pela imprescindível escuta e diálogo com outros pesquisadores da área, teria o propósito de desenhar uma experiência concreta, que pudesse ser conduzida e avaliada em suas condições de criar, especialmente no contexto do ensino superior, processos coletivos e permanentes de articulação entre teoria e prática, seja durante a formação inicial de licenciandos ou na formação em serviço, comprometendo o professor envolvido como protagonista da sua práxis pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escrita do capítulo final, percebe-se que, mais do que um encerramento, ele poderia ser compreendido como o ponto de partida para uma nova fase investigativa. Retomando a metáfora do quebra-cabeça, utilizada na Introdução, nota-se que, embora muitas peças já tenham se encaixado, as bordas permanecem abertas – aguardando não apenas os desdobramentos desta pesquisa, mas também as contribuições de outros estudos que vão se somando na perspectiva da compreensão do legado deixado por Elli Benincá, em seus diferentes campos de atuação.

Esta investigação doutoral, cujo percurso aqui se encontra documentado, revisita o pensamento pedagógico de Benincá, focalizando o trabalho que desenvolveu na área da Educação, voltado à formação de professores, enquanto docente-pesquisador da UPF, sobretudo nas décadas de 1990 e 2000. Concentra-se, portanto, na análise da dimensão formativa que se revelava em sua prática dialógica de grupo, nomeada, ao longo da tese, como *Práxis Benincaniana*. Para tanto, tomou, como referência, uma experiência real, a partir do grupo de docentes vinculado ao projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, quando sob coordenação de Benincá, com o intuito de compreender a relação formativa que estabelecia com os pares com os quais se reunia sistematicamente para pensar a prática docente e suas implicações.

Para responder à pergunta investigativa – *que dimensão pedagógico-formativa se revela na Práxis Benincaniana de grupo, no processo de formação de professores?* –, diferentes fontes foram articuladas no caminho metodológico construído no tempo desta pesquisa, com destaque: a) à análise da trajetória de vida do professor Elli Benincá, pela busca por informações, documentos, fatos e memórias que pudessem ajudar a reconstruir suas características pessoais e profissionais; b) à retomada de sua produção intelectual na área da Educação, bem como de textos produzidos por seus comentadores; c) ao estudo de autores clássicos, conectando filosofia e pedagogia, à luz dos quais foi possível fundamentar teoricamente e aprofundar conceitos-chaves da investigação; d) à escuta e interlocução com sujeitos que conviveram e trabalharam com o professor Benincá, incluindo ex-integrantes do grupo mencionado. Investigou-se, portanto, uma realidade marcada pela complexidade das relações humanas, com experiências e atitudes assinaladas pelo conjunto de crenças e valores historicamente assentados no contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos (Gatti, 2002). A hermenêutica, enquanto postura epistemológica baseada no diálogo, fundamentou o exercício interpretativo desenvolvido ao longo da pesquisa, tendo como referência os estudos de Hans-Georg Gadamer

(2009, 2012c), conduzindo a mediação de sentidos entre a pesquisadora e os textos/autores referenciais, mas, também, dela com os participantes da investigação empírica. Exigiu da pesquisadora, portanto, uma postura aberta, de respeito e de interlocução com diferentes visões de mundo.

A reunião de todos estes aspectos permite, pois, caracterizar esta pesquisa em Educação como qualitativa quanto à natureza do problema; de cunho hermenêutico na postura interpretativa; apoiada em revisão teórico-bibliográfica e na reconstrução de trajetória de vida; ancorada em uma investigação empírica, utilizando-se de quatro entrevistas orais e da aplicação de questionários para a produção dos dados, direcionados a dez ex-integrantes do grupo de pesquisa *Teoria e Prática Pedagógica*. No processo construído ao longo da investigação, para a produção dos sete capítulos que compõem a tese, registra-se a preocupação da pesquisadora com a clareza da proposta investigativa, com a costura de uma estreita ligação entre suas partes, com a densidade teórica, com o cuidado na relação com os sujeitos participantes e com a organização dos dados produzidos e analisados.

Desta forma, um percurso foi estruturado para fornecer, a cada nova seção do texto, uma visão articulada da vida e da trajetória de ensino e pesquisa do professor Elli Benincá. Partiu-se de sua infância e do contexto familiar, passando pelas instituições às quais se integrou, até se alcançar o projeto educacional que sempre perseguiu. Em seu caminho, a experiência de grupo foi determinante para consolidar uma práxis que tem a formação humana como referência. Assim, para além da Introdução (capítulo 1) e destas Considerações Finais (capítulo 7), cada capítulo atendeu a um dos cinco objetivos específicos da pesquisa. Os parágrafos a seguir os retomam em síntese.

No segundo capítulo, com o intuito de reunir subsídios para melhor compreender o contexto e o momento histórico no qual Benincá viveu e atuou, buscou-se, inicialmente, sistematizar informações sobre sua trajetória de vida, de modo a localizar as origens que sinalizam sua constante opção metodológica pelo trabalho de grupo. As evidências reunidas mostram que seu processo formativo esteve marcado por uma convivência próxima com o núcleo familiar e com a comunidade onde cresceu. A noção de grupo também esteve muito presente nas experiências no seminário (do ensino básico ao superior), nos espaços eclesiais (onde exerceu suas funções de presbítero e formador), e na universidade (atuando como professor, gestor e pesquisador). Estar em grupo, portanto, tornou-se um projeto que deu identidade à vida de Benincá, porque sustentou sua trajetória, possibilitou o exercício de sua capacidade dialógica, alimentando a motivação de sua ação pedagógica voltada à formação humana.

No capítulo três, voltou-se ao estudo teórico-bibliográfico a partir do conceito de *diálogo*, tematizando-o em conexão com o *processo grupal*. Para tanto, olhou-se para dois ensaios tardios do filósofo Hans-Georg Gadamer (2009; 2012c), de modo a compreender o diálogo em suas características hermenêuticas. Baseado na escuta atenta, no respeito mútuo e na troca de ideias pela dinâmica da *escuta-pergunta-resposta-pergunta*, torna-se postura de quem se dispõe a escutar o outro e a si mesmo, transformando-se pela autorreflexão. Se o homem age socialmente pela linguagem, estando em constante comunicação com o mundo e com quem o cerca, o exercício dialógico, assim como a experiência estética que resulta da apreciação da arte, é um convite a ponderar perspectivas diferenciadas, participar de distintas vivências, conhecer outras trajetórias.

Depois, com Paulo Freire (2020; 2023), buscou-se pensar sobre o trabalho pedagógico de grupo, retomando-se uma experiência realizada no início da década de 1960 com adultos brasileiros alfabetizando: os *círculos de cultura*. Desenvolvidos a partir do exercício dialógico, possibilitavam aos participantes fazer uso de sua palavra. Revelaram-se como ambiente propício para a aprendizagem colaborativa, onde os indivíduos puderam aprender a ler uns com os outros, confrontar diferentes pontos de vista sobre temas de sua realidade e desenvolver consciência em relação ao seu protagonismo na sociedade, pelo viés da práxis.

Enfim, compreendendo o grupo como instância de sociabilidade formativa por excelência, com o apoio de Grondin (2011, 2024) e Flickinger (2010, 2023, 2025), procurou-se estabelecer a conexão entre práxis dialógica e a postura hermenêutica na formação docente, valorizando a linguagem e a interação como centrais nas relações educativas, mobilizadoras da reflexão e de uma postura intelectual aberta ao outro. Tais reflexões indicam que a formação de professores, sob uma perspectiva hermenêutica, não pode ser reduzida a um processo linear, técnico ou cronológico, pois o ato de formar e de se formar está intrinsecamente relacionado ao acontecimento da compreensão, que se dá no entrelaçamento de horizontes históricos e subjetivos, quando o sujeito se deixa interpelar pela experiência vivida e se abre ao diálogo e à alteridade.

Com o amparo das seções 2 e 3, o quarto capítulo, por sua vez, direcionou-se novamente a Benincá, com foco, agora, na reconstrução de seus passos na pesquisa e em sua produção intelectual na área da Educação, elaborada ao longo de uma trajetória de 40 anos no ensino superior. Nesta mesma seção, foi resgatado o percurso de um dos grupos de pesquisa que coordenou por muitos anos, dedicado ao estudo da relação teoria e prática no cotidiano docente, de modo a contextualizar sua criação, problemas de investigação e eixos de atuação. O estudo dos artigos que compõem o livro *Educação: práxis e resignificação pedagógica* (Benincá,

2010a) – obra-referência desta pesquisa –, permitiu localizar, com base nos escritos autorais (individuais e em parceria), os principais conceitos formativos aos quais se dedicou. Dentre eles, no que tange à formação docente, foram identificados, ao menos, três grandes temas investigativos: a) a problemática do senso comum e a práxis; b) o cotidiano como ponto de partida para a reflexão e a questão da ciência pedagógica; c) a formação continuada do professor e a postura dialógica.

Na inter-relação de tais temáticas, um processo de formação docente na práxis, ou seja, na perspectiva de professor-pesquisador de sua prática, foi se consolidando como uma possibilidade de autoformação continuada em grupo. Com inspiração no método *Ver-Julgar-Agir*, Benincá defendia a execução de três grandes etapas para a dinamização de um ciclo permanente de ação e reflexão em grupo, aqui sinteticamente retomadas: i.) a observação documentada e a leitura do contexto da sala de aula, por meio do registro e da elaboração individual da memória (escrita e reflexiva) de aula; ii.) a teorização sobre a prática, no espaço coletivo (sessões de estudo), pelo exercício dialógico entre os integrantes do grupo, de modo a compreender os “nós pedagógicos” revelados pelos textos compartilhados; iii.) o retorno à prática, na forma de nova intervenção pedagógica direcionada ao enfrentamento dos desafios discutidos com os pares. Como resultado de tal movimento investigativo, o professor fazia de sua prática uma práxis, revisitando permanentemente sua ação educativa. Evidencia-se aí, pois, a dimensão formativa do grupo na perspectiva Benincaniana, perpassando: i.) o tempo do silêncio, da escuta de si mesmo e da reflexão individual sobre a realidade da sala de aula, com suas situações inéditas e espontâneas, via elaboração escrita da memória de aula; ii.) o tempo do diálogo vivo com os pares sobre a situação vivida e do debate crítico sobre a experiência, à luz da teoria, pela sessão de estudos; iii.) o tempo do enfrentamento do desafio pedagógico, pelo encaminhamento de nova intervenção. Tais princípios, interligando teoria e prática, objetivavam qualificar quem pratica a ação. Sendo um sujeito de práxis, o exercício pedagógico tem sentido formativo para o educador, que, paulatinamente, revê sua sala de aula, seu fazer e seu pensar, movido pelo diálogo que estabelece com o outro.

No quinto capítulo, além de se ratificar e detalhar o processo metodológico percorrido na pesquisa, objetivou-se cotejar os princípios extraídos da análise do referencial teórico produzido por Elli Bemincá com a manifestação de educadores que com ele trabalharam e conviveram no grupo vinculado ao projeto de pesquisa *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*. Seus testemunhos sobre aquela experiência, registrados nas respostas ao questionário escrito, permitiram reconstruir, entre outros aspectos, a dinâmica das reuniões, os temas em debate, a experiência dos sujeitos como participantes do grupo, o papel exercido por

Benincá na condução das atividades, seu perfil como coordenador e no trato dos conflitos, bem como os resultados formativos percebidos por cada integrante na profissão docente. A análise inicial tecida ressaltou quatro núcleos da *Práxis Benincaniana* na formação docente: 1) o papel do grupo como propulsor de um movimento autoformativo e heteroformativo pelo encontro humano, cuja dinâmica favorece a troca de experiências e a colaboração; 2) o papel da participação dialógica na perspectiva hermenêutica, como consciência da dimensão interdisciplinar e inconclusa da formação; 3) o papel do condutor do grupo, como intérprete-mediador, cuja postura ética alimenta a relação pedagógica entre os participantes; 4) o papel da leitura e da escrita como exercícios reflexivos, sendo a observação da prática docente o ponto de partida para a formação na práxis.

Tais resultados parciais, somando-se ao estudo documental e teórico realizado, às entrevistas produzidas, bem como ao diálogo com outros pesquisadores, especialmente por ocasião da realização da banca de qualificação, sustentaram, no capítulo seis, a argumentação que possibilitou responder à pergunta investigativa desta pesquisa, validando, mas também ampliando a hipótese inicialmente elaborada. Realizou-se, neste sentido, a elaboração conceitual da arquitetura da *Práxis Benincaniana*, ou seja, do conjunto de fundamentos e práticas que a organiza e que lhe dá sentido. Dessa forma, a dimensão pedagógico-formativa da *Práxis Benincaniana* de grupo entrelaça: 1. a preocupação com a **formação humana**; 2. o uso de **estratégias metodológicas** articuladas; 3. o respeito a **pressupostos éticos** na relação coletiva; 4. a atenção a **compromissos permanentes** e decorrentes do processo. Procurando esclarecê-las, enfatiza-se que a formação humana está ligada ao desenvolvimento da **postura dialógica**, que implica a escuta ativa e a interlocução respeitosa e reflexiva com o outro, motivada pela problematização da realidade docente. A abertura aos diferentes olhares promove a reflexão, as trocas interdisciplinares e a ampliação de horizontes dos indivíduos que compõem o grupo. As estratégias metodológicas defendidas por Benincá na formação de professores intercalam práticas fundamentais como a **observação, a leitura e escrita, a reflexão crítica e a participação grupal** para a construção do conhecimento, que dão organicidade, racionalidade e distanciamento para a análise dos objetos de investigação pedagógica. O pressuposto ético fundamenta-se na ideia de um **trabalho que é processual, colaborativo e corresponsável**, destacando a centralidade do grupo para a formação dialética na práxis e, especificamente, o engajamento em relações humanas respeitadas e cooperativas. Por fim, **a autoformação e a transformação social** são compromissos permanentes e decorrentes da *Práxis Benincaniana*, que insiste na importância do impacto que o desenvolvimento pessoal do professor, alavancado pelo coletivo de pares, pode e deve ter na sociedade.

Sublinhou-se, porém, que a exequibilidade da *Práxis Benincaniana* demandava um grupo com traços específicos, cujas características alimentam a experiência formativa docente a partir da postura dialógica de seus integrantes. Tão vital é esta singularidade, que se entendeu possível criar a denominação *Grupo de diálogo Benincaniano*, estabelecendo, no mínimo, cinco particularidades que lhe dão identidade: a) o grupo do encontro, da presença, do estar junto; b) o grupo da interconexão entre textualidade e oralidade; c) o grupo do tempo-*kairós*; d) o grupo do exercício do poder-serviço; e) o grupo da formação na práxis. Assim, Benincá entrelaçou duas grandes dimensões – a antropológico-ontológica e a ético-política –, ao escolher o grupo como espaço privilegiado por meio do qual a formação pode acontecer pelo diálogo vivo.

Benincá afirmava que o homem é um ser em projeto, livre em suas escolhas e decisões, e que o convívio com os outros e com as contradições que emanam das relações humanas e pedagógicas pode torná-lo um constante aprendiz. O diálogo é, pois, elemento fundamental para o processo de autoformação. Como se verifica a partir dos ensaios analisados no terceiro capítulo, a hermenêutica filosófica gadameriana também está ancorada no encontro (*Begegnung*). Pelo diálogo hermenêutico, concretizado no jogo da pergunta e da resposta, experiências e entendimentos prévios de cada parte são enriquecidas pela interação e pelo processo de compreensão decorrente desta troca. Para tanto, é essencial estar aberto ao outro. Isso implica, portanto, na disposição para a escuta e para se envolver ativamente com as perspectivas e ideias que se apresentam, sopesando-as, como reforçou Gadamer (2012c). Nota-se que o diálogo é, tanto para Gadamer como para Freire, uma postura – *a postura da práxis* – e não um método. Propõe-se que esta ideia de diálogo como postura que leva à práxis também esteja na base da compreensão de Educação em Benincá: ao trabalhar dialogicamente em grupo, era possível criar oportunidades para que os professores se desafiassem e fossem desafiados a compreender sua realidade, reavaliar seus posicionamentos, pensar criticamente e a buscar alternativas para a qualificação de sua ação, seja no escopo pessoal, profissional ou comunitário. Gadamer, Freire e Benincá se encontram, pois, sob o ponto de vista da linguagem e do diálogo, da interação com o mundo e com o outro como condição para a compreensão crítica. Também estão em sintonia ao olhar para a prática como referência essencial para a construção da reflexão teórica.

Deste modo, ratifica-se a defesa de que Benincá, na formação de professores, organizou e conduziu grupos de diálogo entre pares sobre o fazer docente, favorecendo o desenvolvimento intelectual e a consciência pedagógica por meio da constante ressignificação da prática pedagógica. O modo dialógico como ele conduzia o grupo, especialmente pela escuta atenta e por problematizar os desafios da sala de aula a partir

de novas perguntas, permite reconhecer em sua atitude aproximações com a postura hermenêutica gadameriana, ainda que intuitivamente internalizada. Desta forma, sua liderança também implicava em noções de participação, de democracia e de autonomia, em favor da emancipação humana. Neste sentido, o *grupo de diálogo Benincaniano* tornava-se, simultaneamente, uma forma de resistência aos projetos que destroem os espaços colaborativos de construção do conhecimento no campo educacional, enquanto incentivava o enfrentamento ao senso comum pedagógico, exatamente pelo aprendizado com os novos pontos de vista que o outro apresenta.

Em contraste, ao longo da tese, discorreu-se sobre como a perspectiva da colaboração perde força frente ao modelo de sociedade neoliberal que circunda a todos. Ao estimular o sujeito empreendedor de si mesmo, que constrói sua política pessoal de crescimento, fragiliza a organização coletiva de grupo, ou a participação em espaços ligados aos temas da vida comum, corroendo as relações humanas, como ressaltado por Dalbosco, Cenci e Doro (2023). Ademais, tem-se consciência de que, apesar dos esforços empenhados, as instituições educativas, em geral, enfrentam inúmeras dificuldades quando o assunto é a formação docente em serviço: como envolver os professores, considerando o número de docentes, a diversidade de áreas do conhecimento, os variados níveis de formação pedagógica que se encontram, suas necessidades e expectativas, e, especialmente, os desafios das relações educativas sempre novas e imprevistas?

Frente a tal cenário, a pesquisa naturalmente desemboca em uma questão latente: identificada a arquitetura Benincaniana para a formação de professores, onde repousaria sua atualidade? O estudo realizado conduz à defesa de sua relevância para os professores desta e das novas gerações, considerando as seguintes razões:

- a) primeiro, ao acreditar na dimensão cooperativa do trabalho dialógico-formativo de grupo, a *Práxis Benincaniana* significa um contraponto à tendência predominante do individualismo empreendedor de si mesmo, insistindo, portanto, na necessidade de escutar o outro para a autoformação; o grupo ganha, portanto, sentido acadêmico (laboratório da aprendizagem metódica da leitura, da escrita, da escuta, do questionamento, da interação face a face) e afetivo (onde se intensifica a relação humana da amizade e da solidariedade e onde se respeita o tempo do pensar);
- b) segundo, tal práxis ainda evidencia, por meio da noção de educação como formação, que o reconhecimento recíproco exercitado no grupo de pares é vital para o sentimento de empatia que está na base do convívio democrático entre seres humanos

e na busca por soluções às dificuldades comuns que provêm do ato de ensinar e aprender;

- c) terceiro, ressalta que a ação docente se dá em relação com o outro e que o ato pedagógico é também coletivo e intersubjetivo. Assim, a formação com base na práxis, ao se centrar na perspectiva da pergunta, e não da resposta, tem condições de se debruçar sobre o que aflige os docentes, sobre o que os preocupa e os instiga, sobre os desafios concretos do tempo presente;
- d) quarto, a *Práxis Benincaniana* mostra-se eficaz para enfrentar a relação superficial com o conhecimento, ao demandar, na formação docente, a leitura, a escrita, a discussão, a auto-observação. Tais estratégias são essenciais para não ceder ao autoritarismo e/ou à superficialidade pedagógica que, sem vigilância, assumem o comando da consciência prática, pois estão na base do senso comum. O desafio posto é, pois, construir esta criticidade na formação inicial e continuada docente, apoiando os professores a se desvencilhar de alguns discursos sobre educação que, por vezes, não incentivam a intelectualidade e a autonomia docente no planejamento de suas aulas; na produção de materiais; na seleção de conteúdos relevantes à turma; no cuidado com a relação pedagógica produtiva e valorativa;
- e) por último, no âmbito da UPF, observa-se que Benincá foi representante de uma vertente teórico-metodológica que deu base ao caráter comunitário, colegiado e participativo da Universidade. A dimensão pedagógico-formativa de sua práxis ainda está em sintonia com os núcleos fundantes que sustentam o atual Projeto Pedagógico da Instituição (2017), dentre eles, especialmente: formação humana, pedagogia universitária, formação continuada e interdisciplinaridade. A atualidade da *Práxis Benincaniana* ainda está, portanto, expressa neste vínculo, que fortalece a trajetória de pesquisa em Educação em um campo no qual a UPF foi pioneira – a formação de professores –, e do qual continua sendo protagonista em sua região de abrangência.

Reconhece-se, contudo, que a reflexão tecida na última seção do capítulo anterior, sobre a atualidade da *Práxis Benincaniana*, é complexa e está apenas instituída. Na época de Benincá, aquele trabalho coletivo dos professores resultou da livre vontade de participar num processo de autoesclarecimento profissional. Em contrapartida, hoje, alguns modelos de grupos que estão sendo incorporados ao cotidiano cultural via ferramentas e dispositivos digitais não têm, por exemplo, a participação e o diálogo como centralidade. Assim, quais as possibilidades do *grupo de diálogo Benincaniano* neste contexto? Há muitas questões em aberto: como os professores estão se relacionando com a Inteligência Artificial e que impactos sentem em seu processo

formativo? Em que espaços de grupo seria ainda possível retomar o tempo formativo e presencial nas instituições? Como mobilizar os professores para o engajamento em um processo continuado e de longa duração? Tais problemáticas requerem aprofundamento e, para tanto, sente-se a necessidade da escuta de outros pesquisadores mais experientes da área da Educação a respeito. Localiza-se, aqui, uma possibilidade de prosseguimento desta pesquisa.

Da parte da pesquisadora, vislumbram-se, pelo menos, três movimentos que poderiam ser realizados na perspectiva da continuidade deste estudo, considerando os espaços de sua inserção institucional, na própria UPF:

- a) na atuação direta com os licenciandos em formação inicial, como professora na sala de aula do curso de Letras, especialmente nas disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio; igualmente, em seu posicionamento como integrante de um colegiado de curso de graduação;
- b) por sua participação junto aos grupos de pesquisa do PPGEdu, cujas atividades investigativas também se direcionam aos desafios da formação docente atual, de modo a, na interlocução com outros pesquisadores, aprofundar sua clareza teórica e metodológica para dar seguimento a este estudo;
- c) por sua possível colaboração junto à gestão institucional no que tange ao fortalecimento das propostas de acolhimento e acompanhamento a novos docentes ou de formação continuada, observando-se os programas vigentes na Instituição e em constante renovação.

Há, todavia, um lugar clássico da formação inicial de professores – a sala de aula da licenciatura – que, neste momento histórico-temporal, parece ser o espaço mais possível para se exercitar o diálogo, na forma como Gadamer, Freire e Benincá o compreendem. Nesta sociedade onde quase tudo se modificou, se compararmos à época em que Benincá viveu, tem-se a percepção de que a sala de aula presencial permanece como o espaço formativo por excelência: ainda é o núcleo referencial da formação. Quais as condições para se transformar as turmas de licenciandos em *grupos de diálogo Benincanianos*? Como pensar a configuração da sala de aula para que se torne um laboratório de formação dialógica, ou seja, um espaço verdadeiro de grupo, onde as interações se estabelecem a partir de aproximações, divergências, conflitos, mas sempre sustentadas pelo diálogo vivo, fortalecido pela convivência, pela colaboração e por exercícios reflexivos que levem à formação na práxis?

Para Benincá, não existe educação sem diálogo – trata-se de um princípio educativo profundamente defendido. Naquele texto paradigmático de 1982, vislumbrava a sala de aula como um palco de debates, sendo o tempo priorizado para “a alimentação e orientação destes

debates” (2010c, p. 113). Entendia a sala de aula, pois, como um espaço de participação dialógica madura, onde as diversidades e os problemas educacionais eram tomados como ponto de partida. Por certo, o conceito da sala de aula para Benincá extrapolava o espaço físico, pois envolvia a preparação à interação por meio da leitura, da escrita, da pesquisa, da relação com o contexto, do cuidado com o planejamento e condução docente, da cobrança pelo envolvimento ativo dos alunos. Tudo isto vinculava-se, todavia, a uma postura docente e discente muito segura quanto ao exercício do pensamento: “Requer a opção ética do professor e dos alunos, uma vez que os envolvidos precisam, necessariamente, assumir-se como sujeitos na produção do conhecimento” (Benincá, 2010e, p. 47). Assim, retomar Benincá na atualidade tem, igualmente, uma razão pedagógica de fundo: desconstruir uma educação limitadora sobre o ensinar e o aprender; recuperar o sentido da sala de aula como um “laboratório de experimentação” coletiva por excelência (Benincá, 2010c, p. 123); e valorizar traços de um perfil de professor cuja postura dialógica gera e compartilha conhecimento ao abrir-se à escuta dos alunos e a provocá-los pela pergunta, pois tem clareza de seu papel formativo junto às novas gerações e consciência sobre a importância do relacionamento profundo com o saber.

Tal reflexão permite considerar, ainda, que, embora tendo atuado localmente, na cidade de Passo Fundo e arredores, as repercussões do trabalho do professor Elli Benincá ultrapassam a dimensão regional, pois suas ponderações não se esgotam e nem se restringem às instituições onde exerceu sua docência e desenvolveu suas pesquisas. Ainda que sua produção intelectual tenha sua fonte no particular, é possível apreender o que há de universal na forma como exerceu sua práxis dialógica. Ao investigar como se manifestava o *senso comum pedagógico*, a *relação teoria-prática*, o *diálogo*, o *trabalho de grupo*, a *prática pedagógica na sala de aula*, o *papel da escrita no registro e na compreensão da realidade*, Benincá dedicou-se a temas e problemáticas educacionais que interessam a professores e pesquisadores da área de modo geral, transcendendo o loco-regional e, inclusive, gerações. Ademais, Benincá fundamentou sua práxis em autores amplamente reconhecidos – Paulo Freire, Anton Makarenko, Gramsci, entre outros – e fomentava a leitura e o conhecimento de obras universais, científicas e literárias. Ainda, a *Práxis Benincaniana* insistiu no papel político da educação na sociedade, posicionando-se ao lado dos oprimidos, sem distinções. Todos estes aspectos, que tensionam o local e o universal, deram robustez ao seu pensamento.

Em decorrência dos longos anos de docência, Benincá teve muitos alunos que hoje estão espalhados em diferentes regiões do país. Nesta perspectiva, como forma de abrir um espaço de comunicação com quem conviveu e trabalhou com Benincá, e como uma extensão concreta deste processo investigativo, criou-se o site ellibeninca.com.br. Trata-se, no momento, de um

espaço colaborativo, que busca divulgar e contribuir com a pesquisa sobre a vida e a obra de Elli Benincá, abrindo a possibilidade para que outras pessoas, mesmo geograficamente distantes, possam se manifestar a respeito. Considerando os contextos plurais onde atuou, o intuito também é o de procurar resgatar outras possíveis produções de Benincá, talvez não formalmente registradas, a partir de indicações que possam ser recebidas. A colaboração direta da pesquisadora na manutenção, ampliação e alimentação das informações do site pode qualificar tal espaço que, futuramente, facilitará a pesquisa e o acesso ao conteúdo por interessados em manter o projeto Benincariano de educação vivo no presente e no futuro.

Por fim, ao encerrar este texto, é pertinente uma breve menção ao processo formativo vivenciado pela própria pesquisadora ao longo do percurso de estudos compartilhado com colegas e professores do PPGEduc. Reconhece-se que esta pesquisa é uma das contribuições iniciais que se apresentam a um campo de estudo que ainda está se abrindo sobre a obra de Benincá, porém, foi de intensa aprendizagem para quem assumiu, com seriedade, o desafio de sua condução. Para além da aprendizagem acadêmica que proporcionou, a oportunidade de realizá-la foi, no âmbito pessoal, recebida como um presente valioso.

A formação do pesquisador tem esta relação íntima com o acontecer dos fatos, com as possibilidades que se apresentam (mesmo não planejadas), com as descobertas que vão se revelando no exercício investigativo. No percurso desta investigação, houve movimentos de aproximação e de distanciamento com os conceitos em discussão, de diálogo produtivo com os professores e colegas do grupo de pesquisa – etapas fundamentais do processo, porque possibilitaram reorganizar o pensamento e o caminho para enxergar além. Reconstruir o pensamento pedagógico de Benincá na formação de professores, a partir da escuta de seus próprios textos, foi um desafio hermenêutico exigente (e ainda continua a ser, pois apenas iniciado); mas ouvir os sujeitos que com ele construíram conhecimento sobre a relação teoria e prática no cotidiano docente foi uma experiência formativa singular. A base empírica da pesquisa permitiu, especialmente pela realização das entrevistas, estabelecer um diálogo vivo e contextualizado com os sujeitos em interlocução, esclarecer fatos, pedir por detalhes, colocar-se na situação rememorada, aprender não só sobre o que o outro está pensando, mas, também, sobre como o pensamento do outro interfere no próprio. Os questionários, de maneira diversa, deram acesso ao que foi registrado no limite das respostas escritas, mas, complementariamente, a manifestações e reações que puderam ser observadas pela pesquisadora, desde seu primeiro contato com os respondentes para convidá-los a fazer parte da pesquisa. Tudo isso possibilitou criar um banco de dados importante, com informações que ainda poderão ser aproveitadas no avanço desta e de outras investigações relacionadas. Mas é o próprio tema da tese, ao ser

aprofundado, que foi responsabilizando a pesquisadora para o amadurecimento do estudo, pois também é ela professora, também está, ao exercitar a pesquisa, implicada em um processo de aprendizagem permanente, coletivo, fundamentado na práxis e nas relações dialógicas que o sustentam.

Em sua manifestação pública, ao encerrar as atividades docentes na UPF, Benincá afirmou: “Assusta-me olhar para o novo mundo e para a nova sociedade diante dos quais continuo ignorante” (2010a, p. 16). E concluiu: “Chego ao fim da minha carreira. Contudo não me considero pronto. [...] Isso significa que, em termos de educação, é como se tudo estivesse por ser feito” (2010a, p. 16). Reforça, em suas palavras, as exigências e limitações próprias de uma prática humana precária, inconclusa, frágil, como é a prática educativa, também decorrente da limitação da própria condição humana e do processo histórico e social. A formação docente é uma exigência inesgotável em um mundo sempre novo.

Elli Benincá continua a provocar inquietações na atualidade. A *Práxis Benincaniana* reafirma, na formação docente, a necessidade da relação profunda com o conhecimento, do cultivo dos exercícios reflexivos da leitura e da escrita, do diálogo vivo entre pares, da convivência colaborativa, e da atenção à conexão do trabalho do professor com o contexto, com seus alunos e com a vida. Seus princípios pedagógicos chamam os professores a retomarem práticas fundamentais do processo formativo, por natureza desafiadoras, e, justamente por isso, indispensáveis de serem reforçadas e restabelecidas sempre que possível.

POSFÁCIO

LOGOMARCA *PRÁXIS BENINCANIANA*

Após o falecimento do professor Elli Benincá, formou-se o grupo *Amigos do Padre Elli*, reunido em torno do desejo de preservar a memória, a história e a obra do professor Elli Benincá. Dentre as sugestões deste coletivo, surgiu a ideia da criação de uma logomarca - um elemento visual que pudesse se tornar um “elo de ligação” entre materiais diversos, impressos e digitais, que venham a ser produzidos a partir de sua vida e obra. Buscou-se, com esta iniciativa, facilitar a compreensão do público em geral de que se tratam de materiais interconectados.

Frente ao objetivo definido, após a coleta de percepções a respeito, a pesquisadora, representando a família do professor Elli Benincá, assumiu a condução do processo de elaboração da logo, com o intuito de ofertá-la às diferentes instituições onde atuou, para que, em havendo interesse, possam ser utilizadas para identificar atividades, eventos, produções relacionadas, ancoradas e derivadas do pensamento pedagógico, filosófico e teológico deste educador, que tanto marcou nossa região. Apresenta-se, a seguir, a descrição dos símbolos que levaram à elaboração da logo, destacando que estão em sintonia com a pesquisa desenvolvida. Registra-se o trabalho de Luis Hoffmann na criação artística.

Breve descrição do processo artístico de construção



Nas discussões realizadas, entendeu-se que a logomarca deveria ser identificada pelo termo *Práxis Benincaniana*, ressaltando o significado de “práxis” na forma como compreendida por Elli Benincá. A logomarca produzida é composta por dois elementos: imagem e texto.



Na tipografia, está em destaque o nome “Beninca”, considerando o modo como o professor Elli era reconhecido nos espaços onde atuou.

O conceito da imagem, por sua vez, tem origem em quatro elementos, que, simbolicamente, estão relacionados à trajetória de vida e ao trabalho do professor e padre Elli:



a folha – que remete ao livro, ao texto, à leitura, à escrita, à pesquisa, aos projetos, ao estudo continuado;



o balão de diálogo – que remete ao princípio pedagógico que sempre marcou a prática do prof. Elli, na condução dos diferentes grupos de trabalho, pesquisa e estudo;



o coração – que remete à amorosidade, à generosidade, à afetividade com a qual cultivava as relações interpessoais;



a letra “P” – que remete às palavras *padre; professor; pastor; práxis;*



a letra “B” – que remete ao sobrenome *Benincá.*

Na logomarca, trabalhada de forma estilizada, é ainda possível identificar que os elementos acima estão interligados, além de se fazer referência ao mapa do estado do Rio Grande do Sul e à própria assinatura do professor Pe. Elli Benincá. Por fim, a cor “dourada” está associada à tradição, à perenidade, bem como a ideais elevados, como sabedoria e espiritualidade.

Variações desta logomarca também foram produzidas, de modo a contemplar diferentes possibilidades e podem ser localizadas no site ellibeninca.com.br.

REFERÊNCIAS

ALFABETISMO FUNCIONAL. **Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 18 maio 2025.

BENINCÁ, Elli. Diálogo com educadores – Dr. Elli Benincá. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 367-378, 2013. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3127>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BENINCÁ, Elli; RODIGHERO, Ivanir. O processo de formação presbiteral e o Itepa. *In*: FRAVETO, Clair; BALBINOT, Rodinei. (Orgs.). **Teologia e Pastoral: praxis e evangelização**. Homenagem a Elli Benincá nos seus 70 anos. Passo Fundo: Berthier, 2006.

BENINCÁ, Elli *et al.* Prática pedagógica, uma questão de método. *In*: BENINCÁ, Elli. **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010b.

BENINCÁ, Elli *et al.* A memória como elemento educativo. *In*: BENINCÁ, Elli. **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010d.

BENINCÁ, Elli *et al.* Em busca de um método para a ciência pedagógica. *In*: BENINCÁ, Elli. **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010e.

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *In*: BENINCÁ, Elli. **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010c.

BENINCÁ, Elli. **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010a.

BENINCÁ, Elli. **Introdução à Filosofia**. 11. ed. São Paulo: Centro Diocesano de Pastoral, 2000.

BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. *In*: BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010g.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. *In*: BENINCÁ, Elli. **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010f.

BENINCÁ, Elli. Educação e senso comum. *In*: BENINCÁ, Elli. **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010g.

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *In*: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Cadernos UPF**, a. 1, n. 4, ago. 1982.

BENINCÁ, Elli. **Conflito religioso e práxis**: a ação política dos acampados de Encruzilhada Natalino e Fazenda Annoni e o conflito religioso. 1987. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

BENINCÁ, Elli. O exercício do poder. Revista Caminhando com o ITEPA, Passo Fundo: ITEPA - Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo, Editepa, a. 14, n. 45, p. 33-45, jun. 1997.

BENINCÁ, Elli. **Currículo Lattes**: Versão completa. 2014. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1603663343549995>. Acesso em: 24 maio 2024.

BENINCÁ, Elli. O curso de Filosofia na Universidade de Passo Fundo. In: CENCI, Angelo Vitorio; FÁVERO, Altair Alberto; TROMBETTA, Gerson. **Universidade, filosofia e cultura: Festchrift** em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002a.

BENINCÁ, Elli. O princípio da Faed. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 14-17, jul. 2002b.

BENINCÁ, Elli. **Religião, saúde e o popular**. Passo Fundo: Editora Berthier, 2010h.

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: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. Formação dialógica interdisciplinar: as tec/ssituras urdidas e orquestradas por Elli Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Orgs.). **Formação de educadores-pesquisadores**: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2018.

BRIGHENTI, Agenor. **O método ver-julgar-agir**: da Ação Católica à Teologia da Libertação. Petrópolis: Vozes, 2022.

BURIN, Marinês; SEGURA, Isabela R. **Del corazón de la Madre Bernarda al corazón del mundo**. Santafé de Bogotá – Colombia: Editorial Linotipia Bolívar y Cía S. em C., 2000.

CADERNOS UPF. **Pós-graduação não formal**: uma tentativa de vislumbrar a educação sob o prisma da prática educativa. Passo Fundo, a. 3, n. 9, out. 1983. (Relatório final do curso de Especialização para Docentes em Serviço em Filosofia da Educação – UPF).

CALCULADORA.APP. **Nuvem de Palavras**. Disponível em: <https://www.calculadora.app/texto/nuvem-de-palavras>. Acesso em: 21 out. 2024.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 10. ed. São Paulo: companhia das Letras, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

COLUSSI, Eliane Lúcia; HÖLBIG, Carlos Amaral. **Capacitação docente e pesquisa na UPF: 30 anos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 2009.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DE PASSO FUNDO. **Prêmio Passo Fundo de Direitos Humanos**. 2008. Disponível em: <https://cdhpf.org.br/acoes-e-projetos/premio-passo-fundo-de-direitos-humanos/#1485139025009-ac2b-6968-cea9>. Acesso em: 4 set. 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Comportamento objetificador, compreensão dialógica e educabilidade humana**. 2024. Não publicado.

DALBOSCO, Claudio Almir. Dimensões da Bildung gadameriana: incapacidade para ouvir e diálogo profundo. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg; DORO, Marcelo J.; ROSSETTO, Miguel da Silva; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Hermenêutica e Formação: um diálogo com Hans-Georg Gadamer**. Passo Fundo, RS: EDIUPF; Caxias do Sul, RS: Educs, 2025.

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

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

DALBOSCO, Claudio Almir; ARAUJO, Daniela De David; BALBINOT, Rodinei. **Interpretação reconstrutiva de textos em processos de pesquisa hermenêutica**. 2025. Não publicado.

DALBOSCO, Claudio Almir; ARAUJO, Daniela De David; GARCIA, Gislene. A espiritualidade formativa do mestre diretor. In: DAL MORO, Selina; RODIGHERO, Ivanir Antonio (Org.). **Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangelização**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir; ARAÚJO, Daniela de David; GARCIA, Gislene. Educação como exercício de liberdade: O papel governante-formativo do diretor escolar. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 39, n. 121, p. e14617, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/14617>. Acesso em: 22 maio. 2025.

DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório; DORO, Marcelo. Universidade e formação no contexto neoliberal. Dossiê Universidade, pensamento crítico e formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 44, p. e273155, 2023. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/374018338_UNIVERSIDADE_E_FORMACAO_N_O_CONTEXTO_NEOLIBERAL. Acesso em: 5 ago 24.

DALBOSCO, Claudio Almir; DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan./abr. 2018.

DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo. Ética, docência e formação humana: por uma práxis docente dialógica. *In*: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; MARCELINO, Patricia Carlesso; BORTOLINI, Bruna. **Ética e docência**. volume 1. Passo Fundo: EDIUPF, 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. (Org.). **Educação Formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MARASCHIN, Renata; PICCOLO VIERO DEVECHI, Catia. A formação do sujeito pesquisador educacional: contribuições da hermenêutica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/9929>. Acesso em: 23 dez. 2024.

DALMORO, Selina. De aluna a pesquisadora com Elli Benincá. *In*: FAVRETO, Clair; BALBINOT, Rodinei. **Teologia e Pastoral: práxis e evangelização**. Passo Fundo: Berthier, 2006.

DALMORO, Selina; RODIGHERO, Ivanir Antonio. Vida e missão do professor e Pe. Elli Benincá. *In*: DAL MORO, Selina; RODIGHERO, Ivanir Antonio (Org.). **Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangelização**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

DICKEL, Adriana. **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

DO PE. ELLI, Amigos. **Elli Benincá: Espaço colaborativo**. Sem Ano. Disponível em: <https://elliBenincá.com.br/site/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FARIA, Nédison. Entrevista com o professor Elli Benincá. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 97-104, jul. 2001.

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

FAZER OUVIDOS DE MERCADOR. *In*: **Dicionário Informal**. Online, 2024. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/fazer+ouvidos+de+mercador/10087/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

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

FLICKINGER, Hans-Georg. Compreensão dialógica e práxis formativa. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg; DORO, Marcelo J.; ROSSETTO, Miguel da Silva; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Hermenêutica e Formação**: um diálogo com Hans-Georg Gadamer. Passo Fundo, RS: EDIUPF; Caxias do Sul, RS: Educs, 2025.

FLICKINGER, Hans-Georg. Discurso de Agradecimento. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CASAGRANDA, Edison Alencar; TAUCHEN, Jair; DARROZ, Luiz Marcelo (Orgs.). **Universidade Formadora**: festschrift a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: EDIUPF; Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. Do insistir na lembrança: apontamentos a partir da defesa de tese de Elli Benincá. *In*: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Orgs.). **Formação de educadores-pesquisadores**: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

FLICKINGER, Hans-Georg. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero (Org.). **Educação Formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

FLOSS, Elmar Luiz. A Universidade de Passo Fundo e a municipalização da merenda escolar. *In*: GUARESCHI, Elydo Alcides; COMIN, Irany Clemente; BOTH, Agostinho; TASCA, Ivaldino (Org.). **O comunitário na identidade da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2019.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

FRANCISCO, Papa. **Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulus, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. *In*: GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2000.

GADAMER, Hans-Georg. Autoapresentação de Hans-Georg Gadamer. *In*: GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012a.

GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica. *In*: GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012b.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito – a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. *In*: GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012c.

GADAMER, Hans-Georg. Texto e interpretação. *In*: GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012d.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597020991/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GIOLO, Jaime. Em defesa da consciência originária. *In*: MARCON, Telmo (Org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1998.

GRONDIN, Jean; DALBOSCO, Claudio Almir. **Filosofia e formação dialógica na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer: uma conversação entre Jean Grondin e Claudio Almir Dalbosco**. 2024. Não publicado.

GRONDIN, Jean. Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right. *In*: FAIRFIELD, Paul. **Education, Dialogue and Hermeneutics**. London: Bloomsbury Academic, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5040/9781472541123.ch-001>. Acesso em: 31 maio 2024.

GRONDIN, Jean. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin a H.-G. Gadamer. *In*: ALMEIDA, Custodio Luis Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE PERIFERIA. Pesquisa, práxis e produção coletiva: o itinerário de um grupo de professoras-pesquisadoras. *In*: MARCON, Telmo (Org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1998.

GRUPO DE PESQUISA. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. *In*: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia (Orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2002.

GUARESCHI, Elydo Alcides. **UPF, que horas são?** Alcides Guareschi e Ivaldino Tasca. Passo Fundo: Aldeia Sul Editora, 2002.

GUARESCHI, Elydo Alcides; (*In memoriam*); MÜHL, Eldon Henrique; LEVINSKI, Eliara. (Orgs.). **Memória da Faculdade de Educação: 60 anos de promoção da educação em Passo Fundo e região**. Passo Fundo: Editora UPF, 2017.

GUARESCHI, Elydo Alcides. **Universidade comunitária: uma experiência inovadora**. Passo Fundo: Berthier; Aldeia Sul, 2012.

HILGERT, José Gaston. Elli Benincá: o revolucionário humanista. *In*: MUHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

HOLZBACH, Victória. **Pe. Elli Benincá é homenageado pela Academia Passo-Fundense de Letras**. 2014. Disponível em: <https://www.arquidiocesedepassofundo.com.br/interatividade/noticias/noticias-da-igreja/pe-elli-beninc-a-homenageado-pela-academia-passo-fundense-de-letras/>. Acesso em: 4 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados**. [2023]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/severiano-de-almeida/panorama>. Acesso em: 24 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados**. [2024]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/aratiba/historico>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2023: resultados**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 maio 2025.

ITEPA. **Constituição do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo – RS**. 1982.

ITEPA. **Quem somos**. Itepa Faculdades. Disponível em: <https://itepa.com.br/historia/>. Acesso em: 24 maio 2024.

KALIL, Rosa Maria Locatelli. Elli Benincá e a formação em pesquisa e pós-graduação na UPF e no Itepa. *In*: DAL MORO, Selina; RODIGHERO, Ivanir Antonio (Org.). **Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022b.

KALIL, Rosa Maria Locatelli. Seguindo os passos de um mestre: em homenagem a Elli Benincá. *In*: MUHL, Eldon; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022a.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KOTHE, Flávio R. **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

LONGHI, Solange Maria. Alguns aspectos pedagógicos da contribuição do padre Elli Benincá: breve olhar. In: MUHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

LONGHI, Solange Maria. Espaço institucional e democratização: os primórdios da pesquisa na Universidade de Passo Fundo. In: MARCON, Telmo (Org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1998.

MARCON, Telmo (Org.). A construção do curso de Pedagogia na UPF: entrevista com Rosa Maria Bernardi. In: MARCON, Telmo (Org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1998b.

MARCON, Telmo (Org.). Entrevista com Elli Benincá. In: MARCON, Telmo (Org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1998a.

MARCON, Telmo (Org.). Trajetória intelectual de Elli Benincá. In: MARCON, Telmo (Org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1998c.

MARQUES, Fabrício. Educação a distância avança no setor privado e predomina nas licenciaturas. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 348, fev. 2025. Publicado on-line em: 30 jan. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/educacao-a-distancia-avanca-no-setor-privado-e-predomina-nas-licenciaturas/>. Acesso em: 16 maio 2025.

MENUZZI, Jean. **Que fim levou a sala de professores?** ExtraClasse. Sinpro. 15 maio 2024. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2024/05/que-fim-levou-a-sala-de-professores/?utm_source=Jornal+Extra+Classe&utm_medium=News+15/5/24&utm_campaign=News+15/5/24&utm_id=Jornal+Extra+Classe&utm_term=Jean+Menuzzi&utm_content=Sala+de+professores. Acesso em: 20 maio 2024.

MEZADRI, Neri; BALBINOT, Rodinei. **Metodologia da ação evangelizadora: uma experiência no fazer teológico-pastoral**. Passo Fundo, Berthier, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MÜHL, Eldon Henrique. Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. *In*: BENINCÁ, Elli. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Teoria e prática pedagógica na formação de educadores: um projeto de investigação sobre experiências formativas. *In*: MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. **Educação, práxis e formação crítica de educadores**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024.

MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo. Traços biográficos da trajetória intelectual de Elli Benincá. *In*: MUHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

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

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades?** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2013.

RELATÓRIO. **Grupo de pesquisa Formação Humana e Exercício de Si**, n. 3, 1 set. 2023. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

REVERS, E.; FÁVERO, Altair Alberto; BIANCHI, V. Pe. Elli e sua atuação no Ensino Religioso. *In*: DAL MORO, Selina; RODIGHERO, Ivanir Antonio (Org.). **Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

ROCHA, Neusa. Padre Elli Benincá: o mestre inspirador de gerações. *In*: MUHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

SCARTEZINI, Angela Trombini. **Exercícios formativos da práxis benincaniana: diálogo e memória em sala de aula**. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2023. Disponível em: <https://secure.upf.br/pdf/2023AngelaTrombiniScartezini.pdf>. Acesso em: 9 maio 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Prêmio Educação Sinpro-RS**, Edição 1998. Disponível em: <https://premioeducacao.sinprors.org.br/edicoes/1998/#vencedores>. Acesso em: 4 set. 2024.

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural. **Grupo de Pesquisa**. CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40546#recursosHumanos>. Acesso em: 14 out. 2024.

TONELLO, Nelson. Elli Benincá, o mestre de todos nós: uma contribuição pedagógico-metodológica. *In*: MÜHL, Eldon; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores**: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

TROMBETTA, Gerson Luís. Desembrutecer. *In*: MUHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores**: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **A questão da formação de recursos humanos para a educação**. Passo Fundo. Outubro 1983. [Brochura datilografada].

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Novos olhares, novas práticas**. Projeto: Educação formal e periferia – pela melhoria da ação docente nas escolas públicas municipais de Passo Fundo/RS. Passo Fundo: UPF, 1999.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto de Pesquisa**: a relação teoria e prática no cotidiano dos professores. Passo Fundo, 1996.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto de Pesquisa**: a relação teoria e prática no cotidiano dos professores. Passo Fundo, 1998.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto de Pesquisa**: a relação teoria e prática no cotidiano dos professores. Passo Fundo, 2000.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO; ITEPA. **Projeto de Pesquisa**: caminhos e descaminhos dos diferentes grupos sociais no processo de urbanização de Passo Fundo (1930-1990). Convênio ITEPA/UPF. Passo Fundo, 1992. Relatório.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO; ITEPA; PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSO FUNDO. **Projeto de Pesquisa**: A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferias urbanas. Passo Fundo, 1994.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO; PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSO FUNDO. **Anais do I Seminário de Pesquisa Teorização da Prática Pedagógica**. Passo Fundo: Gráfica e editora UPF, 1993.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI UPF)**. Passo Fundo: UPF Editora, 2017.

ZANANDRÉA, Rene; BALBINOT, Rodinei. Prática Pastoral e o fazer teológico na perspectiva Histórico-Evangelizadora (MHE). *In*: REIS, Ari dos; BENINCÁ, Elli; ZANANDRÉA, Rene; MEZADRI, Neri José; BALBINOT, Rodinei (Coord.). **Metodologia da ação evangelizadora**: uma experiência no fazer teológico-pastoral. Passo Fundo: Berthier, 2008.

ZANOTELLI, Jandir J. Elli Benincá: um testemunho. *In*: MUHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de educadores-pesquisadores**: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados: roteiro para entrevista oral

ENTREVISTAS SOBRE A VIDA E OBRA DE ELLI BENINCÁ

- 1. Objetivo:** Elaborar roteiro para garantir uma uniformização mínima ao processo de coleta de entrevistas a serem realizadas com familiares e colegas de Elli Benincá. Com tais entrevistas, busca-se reconstruir a trajetória de formação experienciada por Elli Benincá, resgatando-se traços constitutivos de sua infância e juventude na convivência familiar e comunitária; do período de estudo seminarístico; da preparação para a docência e para o exercício da pesquisa na vida adulta. Intenciona-se, ainda, compreender as possíveis origens que sinalizam como Benincá se tornou um exímio pedagogo do trabalho em grupo ao optar por esta metodologia nos diferentes espaços em que atuou.
- 2. Caracterização dos entrevistados/depoentes:** Selecionar pessoas que tenham convivido e atuado com Benincá na sua trajetória familiar, comunitária e de formação sacerdotal, com prioridade aos anos vividos na terra-natal, em Severiano de Almeida, e na fase de formação acadêmica, na Universidade de Passo Fundo.
- 3. Procedimentos prévios:**
 - a) Realização de convite formal ao entrevistado/depoente, com agendamento de data e local, ressaltando a relevância da entrevista/depoimento para a pesquisa e seus objetivos;
 - b) preparação dos equipamentos para gravação de áudio e vídeo, preferencialmente, a depender do consentimento.
- 4. Roteiro de entrevista semiestruturada**
 - 4.1 - Procedimentos iniciais:**
 - a) solicitar licença para gravar e colocar-se à disposição para apresentar o material após transcrito;
 - b) informar o objetivo da entrevista, em vista do estudo doutoral em andamento e da coleta de informações sobre Elli Benincá, com foco em seu processo formativo;
 - c) comunicar que a entrevista vai compor um repositório de materiais (em áudio, vídeo e impressos) relacionados à vida e obra de Elli Benincá;
 - d) realizar a apresentação do entrevistado/depoente no início da gravação (nome e relação com Elli Benincá), bem como a identificação da data, horário e local da coleta da informação; registrar quem mais acompanhou o depoimento/entrevista;
 - e) garantir que os preceitos da ética sejam respeitados em todas as etapas do processo.
 - 4.2 - Procedimentos finais:**
 - a) parar a gravação;
 - b) perguntar ao entrevistado/depoente se tem em seu poder material fotográfico, impresso, em vídeo ou áudio que possa emprestar / doar para compor futuro acervo sobre a Práxis Benincaniana;
 - c) indicar pessoas que também poderiam conceder entrevista ou depoimento para o projeto de pesquisa em andamento;
 - d) agradecer a colaboração.

5. Questões-base para a conversa informal entre pesquisador e entrevistado/depoente:

ROTEIRO aos familiares – infância, juventude e formação seminarística

- a) Como era viver em Severiano de Almeida na época em que a Sra./Sr. era criança?
- b) O que lembra em relação ao Elli Benincá no período da infância? Como era o cotidiano na casa, na escola e no trabalho na roça?
- c) Como sentia a presença do Elli Benincá na família? Como era a relação com os pais e irmãos?
- d) Qual é a imagem do Elli Benincá jovem que lhe está na memória?
- e) Como foi a repercussão da decisão do Elli Benincá em ir para o Seminário em Erechim? O que recorda deste período?
- f) O que ele contava da vida de estudante e do Seminário? O que lembram dos períodos de férias no tempo do Seminário, nos quais Benincá retornava para casa?
- g) Elli Benincá exercia algum tipo de liderança na comunidade?
- h) Depois de sair de Severiano, como manteve o contato com o Elli Benincá na vida adulta e familiar?
- i) Gostaria de fazer um comentário adicional sobre sua convivência com o Elli Benincá ou contar algum episódio com ele compartilhado?

ROTEIRO ao colega sacerdote – formação seminarística e atuação na JOC

- a) O que o Sr. lembra em relação à infância e à juventude do Pe. Elli Benincá? O Sr. se recorda quando se encontraram? Alguma lembrança do período de formação no seminário?
- b) O Sr. sabia do envolvimento do Pe. Elli Benincá com a JOC no tempo de Viamão e em Passo Fundo? Chegaram a trabalhar juntos em alguma oportunidade?
- c) O Sr. atuou como assessor nacional da Juventude Operária Católica. Por quantos anos? Fale um pouco sobre esta experiência.
- d) Como caracteriza o método Ver-Julgar-Agir? Qual a sua importância e significado ainda hoje?
- e) Como era a dinâmica de encontros de um grupo de base da JOC? Como a formação da militância ocorria?
- f) Depois da JOC, quando o Sr. retomou o trabalho na Diocese de Duque De Caxias, o Sr. considera que a experiência de trabalho de grupo lhe ajudou a articular o trabalho de base e com as pastorais sociais nas paróquias?
- g) Em sua trajetória, sabe-se que o Pe. Elli Benincá organizava e conduzia muitos grupos de estudo, de pesquisa, seja na pastoral, na universidade, na formação dos seminaristas. Na sua opinião, onde podem estar as origens desta opção metodológica de trabalho?
- h) O Sr. acredita que a vivência do método da JOC contribuiu com o modo como o Pe. Elli Benincá compreendia o processo formativo e a forma com que, mais tarde, atuava como sacerdote e professor? Por quê?

ROTEIRO ao colega professor – atuação na UPF, histórico e funcionamento do grupo de pesquisa

- a) Em que ano se deu a criação do grupo de pesquisa “Teoria e Prática no cotidiano dos professores? O prof. Elli Benincá assumiu a coordenação logo de início?
- b) Qual era o contexto da época em que o grupo se formou? O que motivou esta iniciativa?
- c) Quem foram os primeiros integrantes do grupo de pesquisa? Houve muita rotatividade de participantes?

- d) Havia uma formalização institucional do grupo?
- e) Como era a dinâmica geral de trabalho do grupo?
- f) Quais os temas centrais de estudo do grupo e como se deu a evolução da pesquisa?
- g) Quais os principais desafios e avanços?
- h) Quando o prof. Elli Benincá deixou de coordenar o grupo?
- i) Como foi a transição da coordenação?
- j) Sobre o texto "A prática pedagógica em sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica", que foi ainda produzido antes do grupo de pesquisa, em 1982. O Sr. lembra do contexto de produção desse texto e de sua repercussão naquele momento?
- k) Hoje o grupo ainda está ativo? Qual foi o tempo de vida deste trabalho, de forma continuada?
- l) Quais suas expectativas ou desejos para a continuidade desse processo investigativo? O que vislumbra para o futuro?

APÊNDICE B - Instrumento para coleta de dados: questionário



PRÁXIS DIALÓGICA DE GRUPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisa doutoral em andamento – junho de 2024

Estimado/a Professor(a):

É com muita alegria que lhe convido a responder por escrito o questionário que segue, vinculado à investigação que estou conduzindo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob orientação do prof. Dr. Claudio Dalbosco.

A pesquisa relaciona-se ao tema “Práxis dialógica de grupo e formação de professores” e objetiva investigar a dimensão pedagógico-formativa que caracteriza a práxis na forma como o professor Elli Benincá a compreendia e a executava no processo de formação de educadores em grupo. Trata-se de uma tentativa de resgatar e sistematizar parte do legado pedagógico de Benincá, tendo como uma importante referência a dinâmica do grupo de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, desenvolvido na UPF.

Sua participação como integrante desse grupo, quando sob coordenação de Benincá, o credencia para rememorar e compartilhar tal vivência, e o respectivo impacto formativo em sua vida pessoal e profissional.

O questionário a seguir é composto por questões abertas, dando-lhe total liberdade de escrita e expressão, podendo também relatar outras ideias e experiências que as próprias questões não contemplam. As respostas serão utilizadas apenas como objeto de estudo nesta investigação, estando sua identidade preservada na pesquisa. Em recebendo seu retorno, será posteriormente enviado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que também precisa ser avalizado por cada respondente, em atenção às questões éticas que envolvem a investigação.

Caso, em seus arquivos pessoais, ainda tenha guardada uma memória de reunião ou uma foto e, em desejando compartilhar comigo uma cópia da(s) mesma(s) como evidência da dinâmica de encontro do grupo, fico muito agradecida. Certamente, qualificará a investigação.

As respostas poderão ser retornadas ao e-mail david@upf.br, até o dia **10 de julho de 2024**. Permaneço à disposição para qualquer esclarecimento necessário.

Cordialmente,

Daniela De David Araujo
Doutoranda PPGEdu
david@upf.br
(54) 991641810



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

Práxis dialógica de grupo e formação de professores

Orientação:

Responda livremente às questões que seguem:

1. Sobre sua experiência como integrante do grupo de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”:

- A. Em que período participou do grupo de pesquisa e por quanto tempo?
- B. Quando e onde o grupo se reunia? Com que frequência?
- C. O que recorda da dinâmica geral de trabalho do grupo?
- D. Quais eram as principais temáticas abordadas nos encontros?
- E. Como se sentia no grupo?

2. Sobre a atuação do professor Elli Benincá na coordenação do grupo de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”:

- A. O que lembra acerca de sua postura pedagógica na condução das reuniões?
- B. Que tipo de liderança ele exercia? Se pudesse escolher três palavras para caracterizá-la, quais seriam?
- C. Como incentivava a participação e envolvimento dos integrantes do grupo nas atividades?
- D. De que forma tratava os conflitos que emergiam da relação grupal?
- E. Em sua opinião, que princípios pedagógicos defendeu na formação de professores?

3. Sobre sua percepção acerca do processo de formação experienciado:

- A. Que resultado formativo essa experiência de participação no grupo de pesquisa lhe oportunizou, considerando:
 - I. qualificação pedagógica/profissional –
 - II. produção científica –
 - III. autoformação –
- B. Como avalia os limites e as possibilidades da práxis dialógica de grupo na formação inicial e continuada dos professores de hoje, especialmente no ensino superior?

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e Criatividade
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - CONVITE

Prezado/a professor(a):

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Práxis dialógica de grupo e formação de professores”, desenvolvida sob minha responsabilidade junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEdu/UPF), sob orientação do prof. Dr. Claudio Dalbosco.

Esta pesquisa justifica-se pela proposição em resgatar e sistematizar parte do legado formativo-pedagógico de Elli Benincá, tendo como uma importante referência a dinâmica de trabalho no grupo de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, desenvolvido na UPF, quando esteve sob sua coordenação. Neste sentido, o estudo objetiva investigar a dimensão pedagógico-formativa que caracteriza a práxis na forma como Elli Benincá a compreendia e a executava no processo de formação de educadores em grupo.

Sua participação na pesquisa se dará a partir da resposta escrita a um questionário com perguntas abertas, a ser enviado ao seu e-mail pessoal. Em um segundo momento, um grupo voluntário de discussão mais restrito será organizado, a partir de futuros convites individuais dentre os respondentes do questionário. Tal grupo focal, com sessão gravada, cumpre a função de auxiliar a pesquisadora a aprofundar o conteúdo dos depoimentos compilados, frente à problemática da pesquisa. Ao aceitar participar da pesquisa, você estará contribuindo para a construção de novos conhecimentos sobre as possibilidades do referencial teórico e metodológico Benincariano ao processo de formação de professores e de qualificação da educação.

Quanto aos possíveis riscos durante seu envolvimento na pesquisa, esclarece-se que, se for identificado algum sinal de desconforto, constrangimento ou se o participante se sentir desrespeitado quanto à dignidade da pessoa humana, quanto aos seus valores culturais, sociais, psíquicos, morais, éticos, intelectuais, religiosos, hábitos, crenças e costumes, a pesquisadora compromete-se a encerrar a atividade imediatamente. Em caso de ocorrer qualquer reação adversa eventual, a pesquisadora acompanhará o participante para atendimento em setor específico, se necessário. Cumpre ressaltar que sua participação nesta investigação não é obrigatória, sendo possível retirar seu consentimento a qualquer tempo. Além disso, você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre dúvidas relacionadas à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

Você não terá qualquer despesa para participar da pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo. Os resultados serão divulgados ao longo do processo de elaboração da tese em seus trâmites formais, e, posteriormente, por meio de eventos e publicações científicas, ressaltando-se a garantia do sigilo e confidencialidade dos dados. Ratifica-se que os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados, sendo que os arquivos, ao término da pesquisa, serão destruídos.

Se tiver dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado/a na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora (Daniela De David Araujo – 54 991641810), ou com o curso (PPGEdu/UPF), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285 - Km 292, 4º Andar Centro Administrativo, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em Pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Assim, caso concorde em participar da pesquisa, ciente das explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de _____.

Nome do/a participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____