

## **O Desenraizamento e Seus Efeitos Na Educação Contemporânea.**

**Hamilton Barreto Queiroz\***

**Luciano Costa Santos\*\***

### **Resumo**

Partindo de uma sintética biografia da filósofa francesa contemporânea Simone Weil, este artigo apresenta os conceitos de des/enraizamento inerentes à sua filosofia para contextualizar sua crítica à educação desenraizada de nossa época. Como nossa reflexão não se restringe à mera crítica, este artigo, à luz da filosofia weiliana, propõe um esforço reflexivo de superação desta educação desenraizada por uma educação enraizada a partir do que ela denominou de “tradução”.

### **Palavras-Chave:**

Educação – Enraizamento/Desenraizamento – Contemporaneidade – Simone Weil

\*Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB). Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter, de Porto Alegre-RS. Graduado em Filosofia (UCSal). Professor de Filosofia do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec/SEC). Contato: hamilton.queiroz@hotmail.com

\*\*Professor do programa de pós-graduação em educação contemporânea (PPGEduc), co-autor deste artigo na condição de orientador do autor.

## Introdução

Com o respaldo de ter vivenciado experiências como educadora, operária, militante e camponesa, Simone Weil denunciou as instituições sociais de sua época, sobretudo a educação, como fatores de desenraizamento humano. Para ela, também a escola provoca no operário o mesmo “desejo de ganho” que o dinheiro, destruindo as “raízes” humanas por onde passa.

No rastro desta crítica weilliana, percebe-se que o sistema educacional contemporâneo possui em si os mesmos agravamentos de sua época. Um sistema de ensino a serviço do mercado dominante, que forma consumidores ao invés de cidadãos, que especializa ao invés de dar uma visão abrangente, que vulgariza e massifica a educação ao invés de enriquecê-la, que dissocia da realidade do educando ao invés de formá-lo para a realidade e a vida.

O intuito desse trabalho é apresentar a importância dessa filósofa francesa, revisora do marxismo, para o pensamento contemporâneo e, partindo dela, analisar o conceito de (des) enraizamento, para se entender a crítica que ela empreende ao sistema educacional de seu tempo, e, claro, de hoje, dada a atualidade e o vigor de seu pensamento.

A partir da crítica que Simone Weil tece à educação desenraizada de nosso tempo, este trabalho pretende também propor estratégias, à luz de seu pensamento, para superar o “veneno” do desenraizamento na educação. Nesse sentido, este artigo apresenta, nas considerações finais, algumas propostas pedagógicas como possibilidades do exercício de uma educação enraizada, também denominada “educação pé-no-chão” pelo autor.

### 1- Quem foi Simone Weil?

Simone Weil nasceu em Paris em 1909, filha de pais judeus e intelectuais; seu pai Bernard Weil era médico e seu irmão André Weil tornou-se um exímio matemático. Cresceu num ambiente cercado de cultura, onde Simone teve uma educação excepcional: ainda criança, aprendeu grego, tocava piano, lia Pascal e era apaixonada por Lamartine. Desde sua infância e juventude, nutria grande simpatia pelos vencidos e trabalhadores. Com onze anos, fugiu de casa, sendo encontrada, por sua governanta, numa manifestação de grevistas. Aos quinze, obteve o bacharelado em Filosofia e preparou-se para o exame da *Ecole Normale Supérieure*, tornando-se uma das primeiras mulheres a estudar na instituição.

Em 1931, Simone Weil assumiu o cargo de professora numa escola secundária para moças em Le Puy, onde ganhou um apelido exótico: “Virgem Vermelha”, uma mistura de freira e anarquista. Seu trabalho tornava-se penoso devido às fortes dores de cabeça que sentia. Apesar disso, suas alunas a admiravam muito, pois sentiam forte segurança em seu pensamento, construído com solidez e rigor. Vivia um ritmo frenético de trabalho, pois, além das aulas, Simone se ocupava de cursos gratuitos para os mineiros, de atividade sindical, das viagens e da escrita de artigos para diversos periódicos e boletins sindicais. Não se envolvia com nenhum partido político específico, comia pouco, não usava aquecimento no seu quarto e ainda reservava parte de seu salário para a caixa de socorro dos grevistas e para a imprensa militante. Sua mãe tentava protegê-la, enviando meias, agasalhos e carne para sua alimentação.

Licenciou-se do magistério, ainda muito cedo, para enfrentar a dureza do mundo operário, quando foi trabalhar na linha de montagem da fábrica de automóveis *Renault*, em 1934, a fim de conhecer por dentro a condição do trabalhador industrial.

Nesse período, praticamente nenhum intelectual de esquerda conhecia de perto o *modus vivendi* operário e seus infortúnios. Ela não admitia pensar a condição operária sem assumi-la na carne. Simone conhece de perto a “condição escrava”:

Estando na fábrica... a infelicidade dos outros entrou na minha carne e na minha alma. Nada me separava dela. O que eu lá suportei me marcou de uma maneira tão duradoura, que ainda hoje, quando um ser humano, quem quer que ele seja, não importa em que circunstâncias, me fala sem brutalidade, não posso deixar de ter a impressão que deve haver algum engano, e que o engano vai sem dúvida, infelizmente, se dissipar. Eu recebi de uma vez por todas a marca da escravidão. (WEIL apud Bosi, 1979, p.36)

Simone viveu intensamente as lutas e dores do seu tempo. Abandonou a carreira de professora para vivenciar a experiência na fábrica, movida pelo espírito de solidariedade. Ela afirmava que o mundo é o lugar adequado para um intelectual estar, ajudando as pessoas a refinarem seus poderes de observação e capacidade crítica, e não entendia como os burocratas do socialismo nunca haviam pisado no chão de uma fábrica: “Quando penso que os grandes chefes bolcheviques pretendiam criar uma classe trabalhadora livre e que nenhum deles, sem dúvida, nunca pôs os pés numa fábrica... A política me parece uma sinistra palhaçada”, (WEIL apud Bosi, 1979, p. 46). Ela vivenciou de dentro as lutas operárias, a crise e o desemprego na França. Desempregada da Renault, Simone passa fome no rigoroso inverno europeu. Nas ruas, faz amizade com outros desempregados, dorme, por vezes, no metrô, tangencia a condição mendicante. Em sua obra *Pensamientos Desordenados* (1995), ela nos fala, mais uma vez, sobre essa condição escrava:

Não faz muito tempo, levando já anos neste estado físico, trabalhei como operária, cerca de um ano, nas fábricas metalúrgicas da região parisiense. A combinação da experiência pessoal e a simpatia pela miserável massa humana que me rodeava e com a qual me encontrava, inclusive a meus próprios olhos, indissolivelmente confundida, fez entrar tão profundamente em meu coração a desgraça da degradação social que, desde então, tenho me sentido sempre uma escrava, no sentido que esta palavra tinha para os romanos. (Weil, 1995, 57)

Durante a ocupação alemã na França, Simone resolve fazer uma experiência no campo. Através de um amigo de Marselha, foi enviada a uma granja nos arredores de Paris, do filósofo católico Gustave Thibon. Tempos depois, ainda em plena II Guerra Mundial, voltou para Marselha e de lá foi com seus pais aos EUA, onde já morava seu irmão André; cultivava a esperança de lá ser mais fácil acessar a Inglaterra ou a Rússia. Na última vez que encontrou com Gustave Thibon, na estação de trem, entregou a ele uma pasta cheia de manuscritos, pedindo-lhe para que os lesse e cuidasse deles durante seu exílio:

Não sei se lhe disse, a propósito dos cadernos, que podia ler todas as passagens a quem quisesse, mas não deixá-los em mãos de ninguém. Se durante três ou quatro anos não ouvir falar de mim, considere que tem a absoluta propriedade deles. Digo-lhe tudo isso para partir com o espírito mais livre. Lamento tão somente não poder confiar-lhe tudo o que levo dentro de mim e que ainda não está desenvolvido. (Weil, 1986, 16)

Parte desses manuscritos deu origem a uma de suas obras primas *A Gravidade e a Graça* (1986). Para Thibon, Simone Weil “somente sentia-se a seu gosto no último grau da escala social, confundida com a massa de pobres e deserdados deste mundo”. (apud WEIL, 1986, p. 20)

Em 1942, durante a ocupação alemã na França, ela exila-se em Londres, participando da elaboração de projetos dos comitês de Resistência para reorganizar a França pós-guerra. É quando escreve sua grande obra *O Enraizamento* (2001), já com uma avançada tuberculose, desmaiando por vezes sobre os papéis. Nesta época, fortes dores de cabeça fragilizavam ainda mais seu corpo. Na noite de 24 de agosto de 1943, Simone Weil morreu sozinha no sanatório de operários em Ashford, Inglaterra.

## **2- O Conceito de (des) enraizamento segundo Simone Weil**

O pensamento da filósofa, militante, educadora, operária, campesina e mística francesa Simone Weil (1909-1943) é o nosso ponto de partida para a compreensão do conceito de enraizamento:

Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente. (Weil, 2001, 43)

Para ela, a perda dessas raízes existenciais constitui um dos problemas fundamentais da civilização contemporânea, e afeta especialmente os trabalhadores submetidos à opressão social: “Quase todas as reivindicações dos operários exprimem o sofrimento pelo desenraizamento.” (WEIL, 2001, p. 52)

Simone Weil nos fala das várias formas e/ou motivações do desenraizamento. Uma delas é quando há conquistas militares e quando os conquistadores são imigrantes e se instalam no país conquistado. Mas ela nos adverte para outras formas de desenraizamento:

Mesmo sem conquista militar, o poder do dinheiro e a dominação econômica podem impor uma influência estrangeira a ponto de provocar a doença do desenraizamento. As relações sociais no interior de um país podem ser fatores muito perigosos de desenraizamento. Hoje em dia, no nosso país, pondo de lado a conquista, há dois venenos que propagam esta doença. Um é o dinheiro. O dinheiro destrói as raízes por onde vai penetrando, substituindo todos os motivos pelo desejo de ganhar. Vence sem dificuldade os outros motivos porque pede um esforço de atenção muito menor. Nada mais claro e simples que uma cifra. (Weil, 2001, 44)

Para ela, o desenraizamento é a doença mais perigosa das sociedades humanas, pois incorre no risco de multiplicar-se:

Seres verdadeiramente desenraizados não têm senão dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia da alma quase equivalente à morte, como a maior parte dos escravos no tempo do Império romano, ou se jogam numa atividade que tende sempre a desenraizar, frequentemente pelos métodos mais violentos, aqueles que ainda não o estão ou não o estão senão em parte. (Weil, 2001, 47)

Esse desenraizamento ocorre em todas as instâncias sociais. Nas igrejas, por exemplo, nota-se como a liturgia diária se distancia da vida e da cultura do povo. Isso é ainda mais perceptível no campo, onde se percebe a religião distante da cultura

camponesa, não obstante as parábolas utilizadas por Cristo tenham no campo os objetos de sua predileção (“Olhai os lírios do campo...”, Mt, 6, 28):

Assim como as estrelas e o sol dos quais fala o professor moram nos cadernos e livros e não têm nenhuma relação com o céu, assim também a vinha, o trigo, as ovelhas aos quais se faz menção domingo na igreja nada têm em comum com a vinha, o trigo, as ovelhas que se encontram nos campos e aos quais se dá todos os dias um pouco de sua vida. Os camponeses cristãos estão desenraizados também em sua vida religiosa. Como os jovens membros da juventude operária cristã se exaltam ao pensarem no Cristo operário, os camponeses deveriam extrair o mesmo orgulho da parte que os Evangelhos consagram à vida dos campos e da função sagrada do pão e do vinho, e tirar daí o sentimento de que o cristianismo é uma coisa que lhes pertence. (Weil, 2001,84)

Para Simone, essa relação dos textos bíblicos com a cultura campesina não deve se restringir à igreja, também na escola rural deve-se fazer essa relação, como forma de resgatar a dignidade do trabalho na roça, afinal, a verdadeira dignidade tem uma raiz espiritual e, por conseguinte, sobrenatural, acredita Simone:

Na escola rural, a leitura atenta, frequentemente repetida, frequentemente comentada, sempre retomada, dos textos do Novo Testamento nos quais se trata da vida rural, poderia fazer muito para voltar a dar à vida dos campos a poesia perdida. Se por um lado toda a vida espiritual da alma, por outro lado todos os conhecimentos científicos relativos ao universo material são orientados para o ato do trabalho, o trabalho tem seu justo lugar no pensamento de um homem. Em vez de ser uma espécie de prisão, é um contato com este mundo e o outro. (Weil, 2001, 88)

Para Simone Weil, o processo de industrialização leva à reificação e ao anonimato do trabalhador. Ela propõe oficinas geridas por operários qualificados, que conheçam por dentro as técnicas, os pressupostos científicos da produção e a função social dos que produzem na fábrica, pois todo homem é um intelectual, apesar das diferenças individuais. As oficinas seriam não só lugares de produção, mas também de constante aprendizado e de contato sistemático com as universidades populares; favoreciam o enraizamento no próprio trabalho, sobretudo para os imigrantes, em cuja rotina na fábrica choca com sua vida familiar e/ou pessoal, tornando-o desenraizado.

Contra toda forma de desenraizamento, Simone propõe uma civilização calcada na “espiritualidade do trabalho” como missão a ser construída. Para ela, uma civilização calcada sobre a “espiritualidade do trabalho” é o mais alto grau de enraizamento do homem no universo, portanto diferente dessa civilização na qual estamos totalmente desenraizados.

### **3- A educação contemporânea desenraizada e o esforço de enraizá-la**

Outra questão que aprofunda o desenraizamento operário é o modelo de educação da sua época. A educação articulada à cultura hegemônica moderna distancia-se das tradições nacionais, dando lugar ao que Santos (2013) chama de “duplo desenraizamento” – da cultura clássica e das tradições populares –, perdendo o horizonte universal e o referencial local, conforme atesta a própria filósofa:

Separado do mundo, numa atmosfera confinada, uma cultura consideravelmente orientada para a técnica e influenciada por ela, muito tingida de pragmatismo, extremamente fragmentada pela

especialização, completamente desprovida ao mesmo tempo de contato com este universo e de abertura para o outro mundo. (Weil, 2001, 45)

Para ela, o cidadão mediano instruído pela cultura formal torna-se mais letrado e menos culto, mais prático e menos familiar ao próprio mundo:

Em nossos dias, um homem pode pertencer aos meios ditos cultos, por um lado sem ter nenhuma concepção a respeito do destino humano, por outro lado sem saber, por exemplo, que todas as constelações não são visíveis em todas as estações. Acredita-se comumente que um pequeno camponês de hoje, aluno da escola primária, sabe mais do que Pitágoras, porque repete docilmente que a terra gira em torno do sol. Mas de fato ele não olha mais as estrelas. Esse sol de que lhe falam na aula não tem para ele nenhuma relação com aquele que vê. (Weil, 2001, 45)

Como a educação é dissociada do mundo e da vida, além do empobrecimento dos conteúdos, ocorre também uma precariedade dos métodos de ensino:

O que se chama hoje instruir as massas é pegar essa cultura moderna, elaborada num meio tão fechado, tão doentio, tão indiferente à verdade, tirar-lhe tudo o que ela ainda possa conter de ouro puro, operação que se chama vulgarização, e enfiar o resíduo tal e qual na memória dos infelizes que desejam aprender, como se enfia a comida pela goela dos pássaros. (Weil, 2001, 46)

Weil denuncia aqui este conhecimento esvaziado de sentido, onde o saber passa a valer exclusivamente tendo em vista o sucesso profissional, e o sistema de ensino se converte em mero instrumento a serviço do mercado dominante. Na escola, os exames exercem sobre a juventude “a mesma obsessão que o dinheiro sobre os operários que trabalham por peça.” (WEIL, 2001, p. 46). O desejo de aprender por aprender tornou-se raríssimo; o que se percebe é que a cultura ganhou prestígio e tornou-se status social, conforme ela nos atesta: “Um sistema social está profundamente doentio quando um camponês trabalha a terra com o pensamento de que, se é camponês, é porque não era suficientemente inteligente para se tornar um professor primário”. (WEIL, 2001, p. 46). Em última instância, portanto, os dois fatores de desenraizamento diagnosticados por Simone Weil na sociedade contemporânea – o dinheiro e a instrução bancária – destilam, no fundo, o mesmo “veneno”: o desejo de ganho, como afirma Santos (2013, p. 108).

Ela critica também a educação campesina, totalmente desenraizada, que torna o professor camponês indiferente ao campo de onde teve origem. Ela o compara a um indígena das colônias “untado com um pouco de instrução europeia” que despreza seu povo mais do que faria um europeu culto. Nos diz ela:

A primeira condição para um reenraizamento moral do campesinato no país é que a profissão de professor primário rural seja algo distinto, específico, cuja formação seja não só parcialmente, mas totalmente diferente da formação de um professor primário das cidades. É absurdo do mais alto grau fabricar num mesmo molde professores primários para Belleville ou para um pequeno vilarejo. É um dos numerosos absurdos de uma época cujo caráter dominante é a burrice. (Weil, 2001, 83)

Um dos desafios observados por Simone Weil é como formar o operário. Se se confiar somente na fábrica, corre-se o risco de a fábrica submeter a formação do trabalhador tendo em vista somente o critério mercadológico; tampouco se pode confiar na escola tradicional, “cuja cultura barata e abstrata permanece limitada à

faixa social dos intelectuais burgueses e funcionários públicos que a produziram, sendo assim de difícil comunicação ao povo operário, não por seu alto nível intelectual, mas por seu baixo teor humano”. (SANTOS, 2013, p. 109). O desafio, portanto, está em apoiar-se nas experiências propiciadas pelo mundo do trabalho e no que lhe for acessível da cultura clássica, contribuindo assim para o surgimento de uma cultura popular, mas não vulgar, intelectual, mas não abstrata, conforme defende a própria Simone:

A formação de uma juventude operária deve ultrapassar a formação puramente profissional. Ela deve, evidentemente, comportar uma educação como a formação de toda juventude, e para isso é desejável que o aprendizado não se faça nas escolas, onde sempre se faz mal, e sim esteja mergulhado imediatamente na própria produção. (Weil, 2001, 63)

Para Santos (2013, p. 110),

O segundo desafio para a formação dos operários é como transmitir-lhes a cultura intelectual, concebida a partir de uma sensibilidade e linguagens bastante distintas das suas. Como vimos, a solução jamais estaria na vulgarização da cultura, o que significaria torná-la acessível ao preço de tirar-lhe a vida.

A solução, para Simone Weil, não é banalizar o conhecimento, mas traduzir. A tradução é uma arte delicada e de suma importância, pois implica apropriar-se do sentido “em sua nudez”, retirando-lhe o núcleo a fim de converter para outras linguagens o que nestas dele subsiste. Ela defende uma educação enraizada, capaz de instrumentalizar o trabalhador com uma compreensão maior de todo o processo:

A tarefa da escola popular é dar ao trabalho mais dignidade infundindo-lhe pensamento, e não fazer do trabalhador uma coisa compartimentada que ora trabalha ora pensa. Evidentemente, um camponês que semeia deve estar atento a semear o grão como se deve, e não a se lembrar de lições aprendidas na escola. Mas o objeto da atenção não é todo o conteúdo do pensamento. (Weil, 2001, 89)

Segundo Simone Weil, a escola deveria formar pessoas capazes de compreender o conjunto do trabalho do qual elas participam. Para isso não se deve rebaixar o nível do ensino teórico, mas intensificar o ensino mais “concreto” para “despertar a inteligência”. Weil tece sua crítica à tendência à especialização e à fragmentação do conhecimento:

Toda a nossa civilização está fundada na especialização, a qual implica a escravização dos que executam pelos que coordenam; e sobre tal base só se pode organizar e aperfeiçoar a opressão, mas não aliviá-la. Isso não significa que a sociedade capitalista tenha elaborado em seu seio as condições materiais de um regime de liberdade e de igualdade, pois a instauração de um regime como esse supõe uma transformação prévia da produção e da cultura. (Weil apud Bosi, 1979, 239)

Para ela, não é o fato de nossa cultura ser alta demais que a dificulta ser comunicada ao povo, mas o fato dela ser baixa demais; o que faz com que ela seja comunicada de forma fragmentada, “aos pedaços”, vulgarizada. Há alguns obstáculos materiais que dificultam o acesso do povo ao conhecimento e à cultura, como falta de lazer e de tempo, cansaço, falta de talento natural, doença, dor física, que impedem a absorção da cultura pela classe operária; além destes, Weil observou que outra ordem

de obstáculo corresponde à disposição particular de sensibilidade, como se a cultura fosse algo estranho, elaborado por outros e para outros. Sobre isso, ela escreveu:

O remédio para isso é um esforço de tradução. Não de vulgarização, mas de tradução, o que é muito diferente. Não tomar as verdades, já excessivamente pobres, contidas na cultura dos intelectuais, para as degradar, mutilar, esvaziar de seu sabor; mas simplesmente expressá-las, em sua plenitude, por meio de uma linguagem que, segundo a expressão de Pascal, as torne sensíveis ao coração, para pessoas cuja sensibilidade se acha modelada pela condição operária. (Weil, 2001, 65)

Um exemplo claro desta “pedagogia da tradução” é a apresentação da poesia grega para o povo operário, que traz em si a idéia nítida de infelicidade, como Simone nos diz:

Cerca de 2.500 anos atrás, eram escritos na Grécia poemas muito belos. Hoje, eles não são mais lidos, a não ser pelos especialistas nesse estudo. O que é uma grande pena. Pois esses velhos poemas são de tal forma humanos que ainda estão muito próximos de nós e pode interessar a toda gente. Seriam até muito mais comoventes para o comum dos homens, ou seja, para aqueles que sabem o que é lutar e sofrer, muito mais do que para os que passaram a vida entre as quatro paredes de uma biblioteca. (Weil apud Bosi, 1979, 313)

[...]

Só que seria preciso saber traduzi-la e apresentá-la. Por exemplo, um operário que sofre da angústia do desemprego, nela mergulhado até a medula dos ossos, compreenderia o estado de Filocteto quando lhe tiram o arco, e o desespero com que olha para suas mãos impotentes. Compreenderia também que Electra tem fome, o que um burguês, excetuando o período presente, é totalmente incapaz de compreender. (Weil apud Bosi, 1979, 367)

O que Weil propõe é um esforço do educador no sentido de traduzir a linguagem culta numa linguagem popular, sem contudo, empobrecer ou vulgarizar o conhecimento. Aliás, esta não é uma mera proposta de nossa filósofa, ela vivenciou este desafio. Seja para operários das fábricas onde trabalhou, seja para camponeses com quem ela conviveu, Simone lia para eles contos e poemas da mitologia grega, num esforço brilhante de tradução. Para ela, tanto *Ilíada* quanto *Antígona* estão mais próximas do povo do que se imagina: “A poesia grega estaria cem vezes mais perto do povo, se ele a pudesse conhecer, do que a literatura francesa e moderna” (1979, p. 311).

Para ela,

Homero e Sófocles estão cheios de coisas pungentes e profundamente humanas, é só exprimi-los e representá-los de forma que se tornem acessíveis a todos. Acho, com um certo orgulho, que se preparar estas matérias e se lhes forem lidas, os operários mais iletrados saberão mais sobre a literatura grega do que 99% dos bacharéis – e ainda mais. (Weil apud Bosi, 1979, 312)

O professor de filosofia da UFMG, Fernando Rey Puente, em sua obra *Exercícios de Atenção: Simone Weil leitora dos Gregos* (2013), relata sobre a prática da tradução empreendida por Simone:

Por volta de 1935, Simone Weil concebeu a ideia de divulgar a poesia grega para os operários, em especial certas tragédias gregas. Com



efeito, esse desejo de divulgar sem vulgarização o acompanhará até o fim de sua vida, pois o seu derradeiro texto, *O Enraizamento*, escrito no mesmo ano de sua morte, em 1943, ela retorna a essa idéia. A filósofa afirma claramente que melhor do que falar em vulgarização da cultura seria falar em “tradução” (Punkte, 2013, 72).

Ao traduzir clássicos da mitologia grega para os operários da fábrica, Simone Weil traduz todo o contexto e a linguagem dos contos para o contexto atual, numa linguagem de fácil aceção. Ela oferece diversos exemplos transpostos da mitologia grega para o contexto moderno, como no caso da aparente oposição entre o fascismo e o comunismo que desde então ela já havia desmascarado ao mostrar a semelhança estrutural existente entre esses dois regimes. Ela conhecia bem o poder oculto e mágico que se encontra por trás das palavras abstratas e que é capaz de bloquear a reflexão e o pensamento crítico, seja no domínio político, seja em qualquer outro domínio da vida humana onde, às vezes, o discurso se mistura com o poder. Ela se utilizou de seus conhecimentos sobre os historiadores gregos e romanos para melhor compreender, por exemplo, a relação da França com a Alemanha nazista, lançando um novo olhar sobre o próprio nazismo e a tradição ocidental. Sobre isso, nos diz Fernando Rey Punkte:

Naturalmente, para obter esse resultado mais claramente, ela faz uma escolha deliberadamente relativa dos textos que nos apresenta. Simone, nessa escolha, é sem dúvida parcial, mas também, profundamente coerente com seus objetivos. Sua primeira meta é a de mostrar que nós estamos completamente enganados ao pensar que a Alemanha nazista teria sido um país bárbaro em face do qual se deveria opor a Europa civilizada ou até mesmo a assim chamada “França eterna”. O que nos permite ver este aspecto com precisão é a comparação por ela proposta da Alemanha com Roma (Punkte, 2013, 76).

Os biógrafos de Simone Weil atestaram mais recentemente os prodígios desta professora militante que soube, como poucos, traduzir a poesia grega aos operários, discutir Platão e filosofia com os camponeses ou simplesmente ensinar geometria a um jovem doente terminal de tuberculose. Sobre esse dom, ela havia escrito:

Procurar modos de transposição convenientes para transmitir a cultura ao povo seria ainda mais salutar para a cultura do que para o povo. Seria para ela um estímulo infinitamente precioso. Ela sairia assim da atmosfera irrespiravelmente confinada onde está encarcerada. Deixaria de ser um objeto de especialistas. Porque ela é, atualmente, um objeto de especialistas, de cima para baixo, só que degradada à medida que desce. Da mesma forma que se tratam os operários como se fossem ginasianos um pouco idiotas, tratam-se os ginasianos como se fossem estudantes fatigados, e os estudantes como professores que tivessem sofrido de amnésia e precisassem ser reeducados. A cultura é um instrumento manejado por professores para fabricar professores que por sua vez fabricarão professores. (Weil apud Bosi, 1979, 365)

## **Considerações Finais: Por uma educação “pé-no-chão”**

A filósofa-militante Simone Weil viveu na própria pele o conceito de enraizamento. Imbuída de um vigor intelectual e de uma experiência ímpar, soube – como nenhum outro intelectual de sua época – vivenciar o enraizamento no chão da fábrica, no árduo trabalho do campo, nas escolas por onde passou ou nos sindicatos onde atuou na defesa de direitos civis e humanos.

Se analisarmos com o mesmo grau de criticidade weiliano, veremos que o modelo educacional vigente de sua época em nada difere do modelo educacional contemporâneo: um ensino fragmentado que forma cada vez mais “especialistas” ao invés de promover uma visão holística da realidade. Um ensino distante da realidade do educando, com uma formação dissociada do mundo e da vida. Uma educação empobrecida de conteúdo, cada vez mais vulgarizada, esvaziada de sentido e de realidade. Um sistema de ensino a serviço do mercado dominante que, ao invés de formar cidadãos, forma consumidores e onde o educando é mero “cliente”. A consequência nefasta deste modelo de educação é o crescimento dos índices de analfabetismo, conduzindo uma massa de “sobrantes” à exclusão social, à mão de obra precarizada, ao desemprego, à fome e à miséria... Assistimos hoje, com uma frequência assustadora, o crescimento de uma horda de jovens sem sonhos, sem horizonte, sem utopias, “privados de futuro”, vítimas deste sistema dominante que fabrica consumidores e esmaga cidadãos. Esta é, em síntese, a crítica que empreendemos ao sistema educacional capitalista contemporâneo, que em nada difere da crítica empreendida por Weil à sua época.

Mas, felizmente, nossa filósofa não encerra sua discussão na mera crítica. Ela empreende um “esforço” metodológico para tentar transformar a educação desenraizadora numa educação enraizada, que fale a linguagem do educando, que dialogue com seu contexto sócio-político-cultural, ou que, ao menos, seja por ele compreendida. Esse esforço metodológico ela denominou de “tradução”.

Por tradução entende-se um esforço do educador no sentido de traduzir a linguagem culta numa linguagem popular, sem, contudo, empobrecer ou vulgarizar o conhecimento. Aliás, esta não é uma mera proposta de nossa filósofa, ela vivenciou este desafio. Seja para operários das fábricas onde trabalhou, seja para camponeses que ela conviveu, Simone lia para eles contos e poemas da mitologia grega, num esforço brilhante de tradução.

Não obstante o caráter elitista e classificatório que a educação brasileira assumiu desde os primórdios de sua colonização, reproduzindo a estratificação, ao invés de significar a emancipação e a mobilidade sociais, algumas práticas em curso no Brasil sobressaem deste “lugar comum”. Não é possível aqui, no âmbito desta pesquisa, citar os diversos modelos de educação que, de forma audaz ou sutil, desobedecem às diretrizes do modelo vigente, aproximando-se do que chamaríamos de “educação pé-no chão”. Um destes exemplos é a “pedagogia da alternância”, surgido na França durante a década de 1930, em meio a um grupo de camponeses que buscavam alternar a vida de seus filhos entre estudos e trabalho do campo, no intuito de incentivar os jovens a frequentar a escola sem ter de abandonar a propriedade rural. No Brasil, esta pedagogia teve ressonância com a chegada de imigrantes estrangeiros que se fixaram no campo e/ou nos grandes centros urbanos, estimulados pela industrialização e urbanização do país, buscando profissionalizar a agricultura, a fim de evitar o êxodo rural.

Embora, no Brasil, existam estudos e prática escolares baseados na pedagogia da alternância desde a década de 1960, verificou-se que nos anos 1990, o ensino médio era praticamente inexistente nas zonas rurais brasileiras; neste sentido, percebe-se como iniciativas como a da pedagogia da alternância conseguiram unir educação escolar com educação técnico-profissionalizante no campo brasileiro, fomentando inclusive uma mudança de perspectiva no processo ensino-aprendizagem para uma perspectiva mais progressista, uma vez que na pedagogia da alternância, o aluno é o centro da aprendizagem e não o professor; esta mudança de perspectiva está em consonância com a Escola Nova e em crítica direta ao modelo tradicional de educação, visando assim uma escola que não fique presa às quatro paredes, mas que articule o conhecimento da escola com o da vida cotidiana.

A prática da pedagogia da alternância visa a participação dos alunos durante um período, em tempo integral, como num internato, de atividades pedagógicas; no período seguinte, ele retorna ao convívio da família, realizando atividades próprias do campo, tentando aliar o conhecimento científico com o conhecimento popular. Tal proposta, ao apresentar uma dinâmica diferenciada, beneficia as populações do meio rural, historicamente alijadas do processo ensino-aprendizagem, possibilitando que, com a alternância de tempo de estudos com as práticas do campo, os jovens não abandonem a propriedade de sua família para poder estudar, facilitando, inclusive, o seu deslocamento, uma vez que eles permanecem um período em regime de internato, facilitando os que moram longe e não podem se deslocar para a escola diariamente, desenvolvendo por outro lado, o convívio com outros jovens que também como ele, querem continuar os estudos sem abandonar o campo.

Esta pedagogia deu origem, no Brasil, ao que se chama de Casas Familiares Rurais (CFR) e Escola Família Agrícola (EFA), experiências exitosas que por vezes tornaram-se únicas alternativas à escolarização dos jovens do meio rural brasileiro. Estes modelos de educação devem estar em consonância com as especificidades locais de cada comunidade, seja de agricultores populares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, etc. pois cada vez mais as diversas organizações sentem a necessidade da educação como vetor de mobilidade social, mas também de um desenvolvimento sustentável e de uma sociedade mais igualitária.

Há outras experiências exitosas que se assemelham ou se aproximam de uma “educação pé-no-chão”; a experiência do EMITEC, por exemplo, é uma delas. O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – que nasceu em 2011, em substituição ao Programa Ensino Médio no Campo (EMC@MPO), criado em 2008, um trabalho também de intermediação tecnológica com a proposta de tornar-se uma alternativa à oferta de educação básica sobretudo nas localidades distantes dos centros urbanos onde não há oferta regular de educação básica, seja pela carência de docentes habilitados, seja por peculiaridades locais. O programa EMC@MPO, substituído e modernizado pelo EMITEC visa articular o conhecimento formal (o currículo) com os acontecimentos regionais e locais de mais de 400 municípios do estado da Bahia, por meio de vídeo-aulas, transmitidas por uma plataforma de telecomunicações via satélite, e onde os alunos interagem, em tempo real, a partir de sua própria sala de aula, equipada com um kit tecnológico que permite tal transmissão.

O EMITEC é um programa estruturante da Secretaria da Educação do Estado da Bahia que usa uma rede de comunicação multimídia, com estúdios na capital, constituindo-se numa alternativa pedagógica para atender jovens e adultos estudantes do Ensino Médio que não concluíram a educação básica; a maioria deles vive na zona rural e tem de conciliar as atividades do campo com a escola, outros vivem em situações adversas, como quilombolas, ribeirinhos, atingidos por barragens e indígenas, entre outros. Nesta situação caracterizada acima, a educação que lhes é ofertada, antes de ingressarem no ensino médio deste programa, quase sempre, é

uma educação “aligeirada”, por vezes ofertada em salas multisséries ou em programas conhecidos como “aceleração”, quando o estudante conclui o ensino fundamental num período reduzido a menos anos letivos. Ocorre, nesses casos, seguramente, uma educação fragmentada, precarizada e, por que não dizer, desenraizada.

Além de permitir o acesso ao ensino básico na sua própria comunidade rural, o EMITEC assegura a democratização do acesso, a inclusão e a conclusão dos estudos de milhares de jovens e adultos que, de outra forma estariam alijados de seu direito fundamental “à educação pública e gratuita” como predica a nossa Constituição Federal.

Simone Weil nos deu o “norte” com seu exemplo, outros tantos teóricos trilham o caminho de uma educação mais humanizada, que “fale a língua do povo” e que dialogue com as diferenças. Edgar Morin (1921), por exemplo, defende a necessidade de uma educação que traduza a complexidade de nosso contexto. Com a sua epistemologia da complexidade, opôs-se ao paradigma da simplificação, do conhecimento reducionista, propondo uma verdadeira reforma no pensamento, questionando as grandes narrativas, as certezas absolutas. A complexidade proposta por Morin leva em consideração a probabilidade e o acaso, a ordem e a desordem, as incertezas, o todo, o múltiplo e o plural da educação. Neste mesmo caminho, outro teórico, Boaventura Santos (1940), denuncia ao que ele denomina de “conhecimento-lixo”, um conhecimento produzido incessantemente, movido pela lógica do fluxo rápido e utilitarista do sistema capitalista de produção. Um conhecimento produzido em série, desprovido das questões fundamentais da experiência humana, reproduzindo assim um conteúdo superficial, ao que denominamos popularmente de conteúdo “fast food”, tão em voga nas escolas e academias mercantilistas da atualidade.

Como não citar aqui o grande educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e sua defesa de uma pedagogia crítica libertadora? Freire critica o que ele chama de “educação bancária”, que parte da percepção de aluno como mero receptáculo, vazio, desprovido de conhecimento enquanto o professor é o possuidor de conhecimento, onde a educação transforma-se num mero ato de “depositar”. Neste modelo de educação, o educador é o sujeito, o educando o objeto, a “vasilha”, o recipiente pronto para receber, passivamente, o conteúdo. Neste contexto, a educação é algo estático, compartimentado, o educador é o agente, tanto melhor quando exerce seu papel de derramar conteúdo, enquanto o educando é o paciente, tanto melhor quando recebe e absorve, docilmente, o conteúdo. Este modelo de educação está a serviço da opressão e da dominação, uma vez que utiliza-se da autoridade do educador e do sistema para controlar o pensamento, ajustando o educando ao meio, inibindo seu poder criativo e libertador.

Contra esse modelo estático de educação, Freire propõe um modelo de educação problematizadora, onde os dois lados educador/educando não são opostos, mas complementares. Este modelo não se funda na compreensão do homem como vazio, a que a educação vá preenchê-lo, nem na compreensão mecanicista e compartimentada de educação. A educação problematizadora ou libertadora já não se identifica com o ato de “depositar”, transmitir conhecimentos e valores a um educando passivo, mas o processo de conhecimento transforma-se numa ação consciente, dialógica, onde o educador perde o pedestal de autoridade e torna-se o mediador do processo cognoscível e ambos transformam-se em agentes da educação, pois o educador já não é quem apenas educa, mas quem no processo de educação também se educa, dialogicamente. Onde havia uma relação de contradição (educador x educando), dá lugar a uma relação dialética (educador-educando), daí a famosa máxima freiriana: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1982, p. 79).

Em meio a essa extraordinária contribuição de Paulo Freire, cabem aqui algumas inserções críticas que dizem respeito, mais de perto, a essa pesquisa (Por uma educação “pé-no-chão”): Porque, não obstante o reconhecimento deste embate entre educação libertadora x educação opressora, a educação brasileira, com raríssimas exceções, permanece alheia à realidade existencial de nossos educandos? Porque, embora com honrosas e não poucas exceções, o educador, sobretudo o educador-educando das classes populares, permanece alheio à despolitização, à imbecilidade e à mediocridade que, historicamente, tem sofrido o sistema de ensino brasileiro?

Sabemos que não existe neutralidade axiológica em nenhum processo de formação humana e com a educação formal não é diferente... O que está por trás desta aparente intencionalidade? Temos formado, cada vez mais, jovens despolitizados, desinteressados pelas questões nacionais, reproduzindo o discurso dominante do *status quo*, com uma carga maior de tolerância com os desmandos da política, com a corrupção e com uma visão de mundo quase sempre conservadora – quando não estreita da realidade - reduzidos à condição de consumidores, manipulados pelos meios de comunicação social.

Se, como queria Freire, o papel da educação deve ser o de emancipar a pessoa humana, formar cidadãos críticos para atuar na construção de uma sociedade menos desigual e o papel do educador libertário deve ser o de fomentar esta educação dialógica, como mediador do processo de construção do conhecimento, que também é político, a educação advinda destes dois atores e construtores sociais deve ser uma educação para a inserção política, para o engajamento, para o comprometimento, nunca uma educação “neutra”, mecânica, fragmentada, dispersa do mundo sócio-político-cultural em que a escola esteja inserida. Isto nos remete à noção de práxis libertadora, que aproxima tanto do trabalho de Freire quanto da vivência de Weil. Por práxis libertadora entende-se uma verdadeira preocupação de formar para libertar, para exercer plenamente a cidadania, defendendo os princípios éticos e dos direitos humanos, os direitos das minorias, dos pobres, dos analfabetos, dos “sem-direitos”, aliados do sistema capitalista de produção.

Penso que nosso desafio como educadores do século XXI seja esse “esforço” de transformar uma educação alienante numa formação mais abrangente, que prepare nossos educandos não somente para o vestibular e/ou ENEM, mas para a vida. Que substitua a “educação bancária” por uma educação libertadora, como sonhou nosso educador maior Paulo Freire, na qual a educação não seja sinônimo de negócio, status ou reprodução social, mas de empoderamento enquanto cidadania, tomada de consciência e crescimento como pessoa humana complexa em todas as suas dimensões, física, social, política e cultural. Sempre acreditei ser possível uma educação que dê aos jovens igualdade de oportunidade, sem excluir ninguém pela sua origem ou classe social, dialogando com suas perspectivas humanas, seus sonhos e suas frustrações.

Penso que uma educação enraizada seja aquela que parte do contexto sócio-político-econômico e cultural do educando, jamais o considerando como uma “tábula rasa”, vazio de conteúdo e conhecimento, apenas como um mero “receptáculo” onde o professor - detentor do conhecimento e do saber – o vai preenchendo. Cada pessoa traz em si sua história, suas vivências, experiências, visão de mundo e saberes diversos; cabe à escola acolher esses diversos saberes e somar. Quando a escola oblitera do aluno sua experiência pessoal, mata nele sua história, como se ela não fizesse parte de sua vida e não tivesse importância para sua aprendizagem.

Penso, enfim, que a educação enraizada se contextualize nas mais distintas realidades, que ela germine nas mais distintas culturas, que ela considere o que o

educando já traz e seja capaz de construir junto com ele o conhecimento, que é sempre construção dialogal e coletiva como quis Paulo Freire. Penso que a educação enraizada “fale a linguagem” do educando, pois parte sempre de elementos conhecidos por ele. Que a escola seja capaz de construir o conhecimento com o aluno ao invés de somente transmitir-lhe conteúdo, como se “enfiasse goela abaixo”, que o educador seja capaz de traduzir para o contexto sócio-cultural do educando as mais distintas aprendizagens das diferentes ciências humanas, exatas e da natureza, de modo a ser compreendido e não ser taxado de estar “falando grego”; que a escola seja um lugar acolhedor, que incite o prazer de aprender e conviver, inclusive com as diferenças, com as múltiplas culturas, religiões, gêneros, classes sociais e étnicas. Que a comunidade interaja com a escola e sinta nela uma aliada na formação de seus filhos e não permita a depredação e a violência; enfim, uma educação enraizada deve ser uma educação “pé no chão”...

### Referências Bibliográficas

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti (org.). *Simone Weil e o Encontro entre as Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Paulinas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Simone Weil: A Força e a Fraqueza do Amor*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

\_\_\_\_\_. *Filosofia e Mística em Simone Weil*. In: Revista Cult, Ed. 64, Disponível em: [www.revistacult.uol.com.br/home/2010/03/filosofia-e-mistica-em-simone-weil](http://www.revistacult.uol.com.br/home/2010/03/filosofia-e-mistica-em-simone-weil).

\_\_\_\_\_. e PUENTE, Fernando Rey (org.). *Simone Weil e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

BOSI, Ecléa (Org.). *Simone Weil- A Condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão*. Tradução: Therezinha G.G. Langlada; Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Simone Weil- A Razão dos Vencidos*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

PUENTE, Fernando Rey. *Exercícios de Atenção: Simone Weil Leitora dos Gregos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Ed. Loyola, 2013.

SANTOS, Luciano Costa. *O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna*, In: Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação- campus I. Salvador, v.22, n. 39, jan./jun. 2013, p. 205-213.

\_\_\_\_\_, Luciano Costa. *A servidão involuntária: trabalho, educação e enraizamento em Simone Weil*. In: Revista Ágora Filosófica, Ano 13, nº 02, julho/dezembro 2013, Recife: Universidade Católica de Pernambuco.

SANTOS, Leticia Machado dos (org.). *Educação Básica com Intermediação Tecnológica: Tendências e Práticas*. Vol. 1, Salvador: Fast Design, 2012.

WEIL, Simone. *A Gravidade e a Graça*. 2ª edição. São Paulo: ECE editora, 1986.

\_\_\_\_\_. *Aulas de Filosofia*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Espera de Deus*. São Paulo: ECE editora, 1987.

\_\_\_\_\_. *O Enraizamento*. São Paulo: EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Opressão e Liberdade*. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamientos Desordenados*. Madrid: Editora Trotta, 1995.

Artigo consultado na internet:

NAWROSKI, Alcione. *Aproximações da Pedagogia da Alternância com a Escola Nova*. Florianópolis: UFSC, 2012; disponível em: [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br); acesso em 29/11/2016.