

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

# RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E O ENRAIZAMENTO DE SIMONE WEILL

Hamilton Barreto Queiroz; Luciano Costa Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7830>

Submetido em: 2024-01-03

Postado em: 2024-01-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Ivandilson Silva (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5719-5433>)

## RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E O ENRAIZAMENTO DE SIMONE WEILL

HAMILTON BARRETO QUEIROZ<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4323-2076>  
<[hamilton.queiroz20@hotmail.com](mailto:hamilton.queiroz20@hotmail.com)>

LUCIANO COSTA SANTOS<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3864-7590>  
<[lucostasantos1@gmail.com](mailto:lucostasantos1@gmail.com)>

<sup>1</sup>UNEB, Salvador, BA, Brasil.

<sup>2</sup>UNEB, Salvador, BA, Brasil.

### RESUMO

Guardadas as devidas distinções de contexto – ele alfabetizador no chão do sertão brasileiro nas décadas de 60 a 80, ela intelectual europeia enraizada no campo na década de 40 –, cumpriram em vida o mesmo papel: educar para a liberdade e a libertação. E mostraram pós-vida que seus trabalhos serviram de farol para tantos quantos buscam na educação o vetor de transformação social e libertação humana, numa luta árdua e sempre atual de retirar deste ofício o jugo da opressão, da ignorância e da alienação, criando assim, seja o “ser mais” freiriano, seja o cidadão crítico, emancipado e enraizado weiliano. O objetivo deste artigo é tentar um diálogo entre a pedagogia popular de Paulo Freire e a filosofia enraizada de Simone Weil.

**Palavras-chave:** educação popular, educação do campo, filosofia, pedagogia, tradução.

### RELATIONSHIP BETWEEN PAULO FREIRE'S POPULAR EDUCATION AND SIMONE WEILL'S ROOTING

### ABSTRACT

Keeping the necessary distinctions in context – he was a literacy teacher in the brazilian backlands in the 60's to the 80's, she was a european intellectual rooted in the countryside in the 40's –, they fulfilled the same role in life: educating for freedom and liberation. And they showed in the afterlife that their works served as a beacon for so many who seek in education the vector of social transformation and human liberation, in an arduous and always current struggle to remove from

this profession the yoke of oppression, ignorance and alienation, thus creating, be it the freirian “being more”, or the critical, emancipated and rooted weilian citizen. The objective of this article is to attempt a dialogue between Paulo Freire's popular pedagogy and Simone Weil's rooted philosophy.

**Key-Words:** popular education, rural education, philosophy, pedagogy, translation.

## RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR EN PAULO FREIRE Y EL ARRAIGAMIENTO DE SIMONE WEIL

### RESUMEN

Manteniendo las distinciones necesarias en contexto –él fue alfabetizador en el interior de Brasil en los años 60 y 80, ella era una intelectual europea arraigada en el campo en los años 40–, cumplieron el mismo papel en la vida: educar para la libertad y la liberación. Y demostraron en el más allá que sus obras sirvieron de faro para tantos que buscan en la educación el vector de transformación social y liberación humana, en una ardua y siempre actual lucha por quitar de esta profesión el yugo de la opresión, la ignorancia y la alienación. creando así, ya sea el “ser más” freiriano, o el ciudadano weiliano crítico, emancipado y arraigado. El objetivo de este artículo es intentar un diálogo entre la pedagogía popular de Paulo Freire y la arraigada filosofía de Simone Weil.

**Palabras clave:** educación popular, educación rural, filosofía, pedagogia, traducción.

### INTRODUÇÃO

Nascido no Recife em 1921, filho de pai militar e mãe dona de casa, Paulo Freire, embora egresso da classe média, experimentou a pobreza e a fome por ocasião da depressão econômica que assolou o mundo nos idos de 1929. Em 1943, Freire ingressou na Universidade do Recife - hoje UFPE-Universidade Federal de Pernambuco – para estudar Direito, mas interessou-se mesmo pelo estudo de Filosofia da linguagem, exercendo mais tarde o ofício de educador e nunca de advogado. Em 1946, foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço social do Estado de Pernambuco, iniciando assim seu contato com pessoas pobres e analfabetas; este contato inicial se intensificou quando, dirigindo o Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, coordenou uma equipe de alfabetização popular. Foi a partir

desta experiência que logrou a alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 40 horas. Esta experiência exitosa inspirou o governo do então presidente João Goulart (1919-1976) a criar o Plano Nacional de Alfabetização dentro das chamadas “Reformas de Base”. Em 1964, com o golpe militar, Freire foi preso como “traidor da pátria” por 70 dias, seguindo depois para o exílio na Bolívia e no Chile. Sua obra prima “Pedagogia do Oprimido” foi gestada no Chile e lançada em 1968, onde traçou as bases de uma educação problematizadora e crítica em contraposição à educação alienante e bancária do sistema dominante. Aqui no Brasil, sua publicação só foi autorizada no ano de 1974 e já chegou, recentemente, à 70ª edição, dado o vigor de seus escritos. De lá para cá, muito já se escreveu sobre Paulo Freire e as referências às suas obras ecoam nos quatro cantos do mundo<sup>1</sup>.

A biografia de Simone Weil ainda é pouco conhecida. 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. 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. Viviu um ritmo frenético de trabalho, além das aulas, ela se ocupava de cursos gratuitos para os mineiros, a atividade sindical, as viagens e a escrita de artigos para diversos periódicos e boletins sindicais<sup>2</sup>. Ainda muito cedo, licenciou-se do magistério 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. Ela vivenciou de dentro as lutas operárias, a crise e o desemprego na França. Desempregada da *Renault*, Simone passou fome no rigoroso inverno europeu. Nas ruas, fez amizade com outros desempregados, dormiu, por vezes, no metrô, tangenciando a condição mendicante. Durante a ocupação alemã na França, Simone resolveu fazer uma experiência no campo. Através de um amigo de Marselha, foi enviada a uma granja nos arredores de Paris, de um senhor chamado Gustave Thibon. Em 1942,

---

<sup>1</sup> Paulo Freire foi o brasileiro mais homenageado internacionalmente na história do país. Recebeu, ao menos, 35 títulos de Doutor *Honoris Causa* em Universidades europeias e americanas, além de diversos prêmios como o de “Educador para a Paz” pela UNESCO, em 1986. Em 2012, foi declarado Patrono da Educação Brasileira, sob a lei nº 12.612, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff.

<sup>2</sup> Além de toda atividade acadêmica, Simone Weil mantinha uma luta como engajada social e sindical. Aos 27 anos, atravessou a fronteira de seu país de trem e se juntou à coluna Durruti para lutar como voluntária na guerra civil espanhola. “Não gosto da guerra, mas o que mais me indigna nela é a atitude dos que cruzam os braços”, teria escrito a um amigo na época.

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”, desmaiando por vezes sobre os papeis. 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, na Inglaterra.

Este texto é parte da Tese “Por uma Educação Enraizada: Práxis Pedagógica em Filosofia numa Escola do Campo no Interior do Estado da Bahia” (2023), resultado da pesquisa de campo do Doutorado desenvolvida em 2022, aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, sob nº CAAE 52465421.9.0000.0057, em 23/12/2021.

### **Diálogo entre Freire e Weil: Um diálogo possível?**

Quando Paulo Freire estava exilado no Chile, este país vivia um período anterior ao governo de Salvador Allende, Che Guevara havia sido assassinado na Bolívia, a América Latina vivia graves tensões militares e políticas, a teologia da libertação florescia com força no coração da Igreja latino-americana, o socialismo rondava parte do nosso continente, o mundo vibrava com as energias emanadas das manifestações pró-liberdade de 1968, apesar de viver o contexto da guerra fria; enfim, vivíamos em um mundo e continente em plena ebulição. A obra de Paulo Freire bebe de toda essa fonte e é fruto de toda essa efervescência. Por toda sua ligação orgânica com o contexto social, político, religioso e cultural no período de sua gestação e escrita, pode-se dizer que se trata de uma obra enraizada!

Sobre o “enraizamento”, a filósofa, militante, educadora, operária e mística francesa Simone Weil é a nossa “chave-mestra” para a compreensão deste conceito:

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, p. 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).

Freire, que havia realizado um trabalho de alfabetização no Brasil e na África, nesta época imergia na luta pela reforma agrária no Chile; portanto, seu pensamento era altamente

politizado, assim como deve ser a educação. Ele sempre defendeu o caráter político da prática pedagógica, e tem suas obras carregadas de um “humanismo idealista”, mas também influenciadas pelo existencialismo e pelo marxismo. De algumas convicções ele não abria mão, como essa defesa intransigente da democracia e do caráter político da educação. Para ele, não existe neutralidade na educação nem nas teorias pedagógicas. Afinal, não é a educação uma práxis política?

Em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (1992), o autor faz uma revisão de sua obra famosa, inclusive no tocante a alguns conceitos que ele repensa, a exemplo de “modernidade”, do qual aponta um certo esgotamento, ao tempo que demonstra a necessidade de sermos “pós-modernos progressistas”. Isto demonstra o quanto ele é filho de seu tempo e está umbilicalmente contextualizado. Outro ponto interessante a ser destacado nas obras de Freire – e em “Pedagogia do oprimido” em particular – é que ele não teoriza simplesmente como os “intelectuais de gabinete”, ao contrário, fala a partir de sua práxis, ou seja, cada escrito dele é sempre uma demonstração e atualização da sua prática em teoria.

Assim como o intelectual brasileiro, a filósofa francesa também não se fechava na teoria. Depois de fazer uma experiência operária numa fábrica automobilística e outra experiência como campesina no interior de seu país, Simone Weil passa a conceber uma proposta de formação educacional afinada com as características e desafios da condição trabalhadora. Para ela, era totalmente descabido pensar a condição operária ou campesina sem vivenciá-la; por isso, acreditava 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). E ela vivenciou de dentro as lutas operárias, as crises do mundo do trabalho e o próprio desemprego.

Paulo Freire parte sempre do pressuposto de que sua obra é inacabada, que está sempre em construção, por isso interage com vários pensadores de seu tempo, das mais variadas correntes filosóficas e/ou epistemológicas, e assim constrói uma epistemologia própria, original, sem deixar-se prender por nenhuma corrente ideológica específica, afinal, o conhecimento humano é tão complexo que não se deixa abarcar por uma corrente única de pensamento, mas abre-se a uma multiplicidade de perspectivas. Por isso, ele bebe de várias fontes: marxismo, humanismo cristão, existencialismo, neomarxismo de Lukács, Gramsci e Marcuse, pedagogia escolanovista de Anísio Teixeira, teologia da libertação, enfim, várias fontes do pensamento contemporâneo, sem se deixar rotular por nenhuma corrente específica. Da mesma forma, Simone nunca se deixou rotular por

nenhuma corrente de pensamento, religião ou tendência político-cultural. Sabe-se que ela não tinha religião professada<sup>3</sup> nem partido político. Seu amigo Thibon atestou isso:

Nenhuma facção, nenhuma ideologia social tem o direito de reclamá-la para si. Seu amor pelo povo e seu ódio a toda opressão não bastam para atribuí-la aos partidos de esquerda; sua negação do progresso e seu culto pela tradição não autorizam a classificá-la na direita... pois sabia que o dever da alma sobrenatural não consiste em abraçar fanaticamente um partido, senão intentar continuamente restabelecer o equilíbrio pondo-se a favor dos vencidos e dos oprimidos (Thibon apud Weil, 1986, p. 19).

Retomando Freire, ele nos adverte que a luta pela libertação é árdua, haja vista os percalços que o/a oprimido/a enfrenta, inclusive pela identificação e até imitação do/a opressor/a. Introjetando em si o imaginário do/a opressor/a, o/a oprimido/a passa a atrair-se pela figura deste como protótipo de humanidade e passa a desejar seu padrão de vida como aspiração de ser e parecer ser o/a opressor/a. Freire chama atenção dessa aspiração, sobretudo na classe média que deseja ser dominante, mas também entre os/as oprimidos/as que, ao se tornarem capatazes, tornam-se tão ou mais duros que seus senhores. Weil também, em seu envolvimento laboral com os/as operários/as de sua época, captou esta identificação quase sádica com o/a opressor/a. Para ela, às vezes, os oprimidos expulsam uma equipe de opressores e a substituem por outra; às vezes mudam as formas de opressão, mas não conseguem suprimi-la totalmente, pois para isso seria preciso abolir suas fontes, todos os monopólios, os segredos mágicos ou técnicos que dão influência sobre a natureza, os armamentos, a moeda e a coordenação dos trabalhos.

Para a filósofa, a partir de certo grau de opressão, os poderosos chegam a ser adorados por seus escravos, pois

o pensamento de estar absolutamente obrigado, de ser joguete de outro ser, é insustentável para o ser humano (...) A partir do momento em que se lhe tiram todos os meios de escapar à opressão, não lhe resta outro recurso senão persuadir-se de que cumpre voluntariamente as coisas a que se o obrigam, em outras palavras, substituir a obediência pela devoção (Weil, 1986, p. 249).

Enfim, a “Pedagogia do oprimido” colocou seu autor entre os mais lidos do mundo – uma das três obras de ciências humanas mais citadas em língua estrangeira – e como um dos dez educadores mais importantes do planeta, colecionando inúmeros títulos de *doutor honoris causa* mundo afora. Mas Freire nunca se vangloriou de tantas honrarias, ao contrário, sempre quis ser reescrito, reinventado, complementado, como se nunca tivesse pronto e acabado. Por isso, dialogou com diferentes tendências do pensamento, bebeu de diferentes fontes e manteve conexões com os pensamentos mais contraditórios de seu tempo, mantendo a humildade de um

---

<sup>3</sup> Apesar de ser judia de formação, Simone Weil nutria grande simpatia pelo cristianismo, sem nunca reivindicar para si essa ou aquela religião. Em seus escritos, aparecem experiências místicas e admiração por Cristo e Francisco de Assis, mas ela nunca se definiu como cristã, nem como judia.

aprendiz, sempre aberto ao novo e ao conhecimento, carregando em si a incerteza como paradigma neste mundo “líquido” contemporâneo. Afinal, para ele, “quanto mais certo estou das minhas certezas, mais eu desconfio delas”. Isto legitima o caráter histórico e inacabado, sempre em construção da educação libertadora, como um “quefazer permanente”. Eis por que tal processo, além de revolucionário, é profético, na medida em que propõe o “ser mais” como vocação histórica e intrínseca da humanização do homem e da mulher.

Segundo o regimento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), um de seus princípios básicos é lutar por cidadania. E lutar por cidadania perpassa a luta pela terra, abrangendo a luta para criar as condições para que o/a trabalhador/a rural e seu/a filho/a tenham acesso à “produção crítica, emancipadora e democrática do conhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. Neste sentido, a educação do campo deve permitir não a dicotomização, mas o equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O próprio Paulo Freire implantou, em 1963, no chão do campo, um método inovador e revolucionário que conseguiu alfabetizar mais de 300 trabalhadores rurais do sertão do Rio Grande do Norte, em apenas 45 dias, depois alçado à condição de método de alfabetização a ser implantado no Brasil, interrompido pelo golpe militar, sua consequente prisão e exílio. Quando retornou ao Brasil, Freire foi nomeado secretário de educação do município de São Paulo, onde, entre outras realizações, destaca-se a criação do MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos –, defendendo sempre uma educação dialógica, aberta ao mundo, à alteridade, às diferenças e à diversidade. Para ele, a educação tanto pode ser um instrumento de conformação social, de adaptação da pessoa ao seu mundo, como de transformação social, de prática da liberdade, de libertação e emancipação, levando o ser humano a superar sua condição de explorado.

Também nossa filósofa enraizada atuou na educação campesina. Após a dura experiência numa fábrica automobilística, Simone foi encaminhada a uma propriedade rural no interior da França, de Gustave Thibon. Todas as tardes, após a cansativa jornada de trabalho na vindima, Simone explicava os textos clássicos de filosofia ao fazendeiro, a outros trabalhadores e seus filhos que a procuravam. Como atesta o depoimento de seu anfitrião:

Seus dons pedagógicos eram prodigiosos, se ela sobrestimava de bom grado as possibilidades de cultura de todos os homens, ela sabia se pôr ao nível de qualquer pessoa para ensinar o que quer que fosse... Ensinando a regra de três a um moleque atrasado na aldeia, ou me iniciando nos arcanos da filosofia platônica, ela se dava a si mesma e tentava obter de seu discípulo aquela qualidade de atenção extrema que, na sua doutrina, se identifica à prece (Thibon apud Bosi, 1979, p. 48-49).

Por outro lado, ela criticava a educação campesina, totalmente desenraizada, que tornava o/a professor/a camponês/a indiferente ao campo de onde teve origem. Ela o/a compara

com um/a 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, p. 83).

Para Freire, a abordagem emancipadora da educação do campo deve permear a prática dos movimentos sociais, dos educadores e da escola que quer ser crítica e revolucionária, superando o ensino dogmático, fora do contexto, a que os povos do campo foram submetidos. Neste sentido, Paulo Freire tem uma contribuição valiosa a oferecer. A pedagogia freiriana reforça alguns princípios norteadores da educação, tais como a articulação do conhecimento com as relações sociais, as vivências e as memórias do povo, a valorização da sua história, sua cultura, seu jeito de pensar a vida e o mundo, suas conquistas, a ressignificação de suas lutas e o enfrentamento das dificuldades no cotidiano. Segundo o próprio Freire (2001, p. 29): “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não das palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”.

A educação deve permitir sempre o diálogo, o lugar de fala do/a educando/a em contraposição à tentativa de “silêncio” que o sistema opressor da educação bancária lhe impõe, obliterando assim a sua criatividade e criticidade, controlando seu pensamento e fazendo-o/a ajustar-se, adaptar-se ao mundo, ao invés de lhe propor mudança. Esta é o que Freire denominou de “educação bancária”; ao invés dela, ele propõe uma educação crítica e libertadora, que valorize a diversidade dos comportamentos e a realidade sócio-histórica dos/as educandos/as. Esta pedagogia, também denominada de problematizadora, deve permitir uma maior autoestima do/a trabalhador/a, fazendo-o/a compreender seu processo de rejeição histórica pelo capital e seu potencial revolucionário para transformar o contexto de pobreza, opressão, dominação e submissão<sup>4</sup>.

Neste sentido, a escola não é o único espaço de formação e de conhecimento, pois o/a educando/a partilha suas experiências de trabalho e suas vivências também na lavoura, na família, no catecismo, na missa e no culto dominical (ou mensal), ou seja, esta educação interage com sua vida e com os diferentes espaços que ele/a vivencia. E, se não for tolhido/a em sua espontaneidade,

---

<sup>4</sup> Talvez esta seja a concepção freireana mais temida pela classe dominante: a de atribuir ao oprimido um potencial revolucionário, de libertar a si e aos seus, num processo de auto emancipação, mas também de emancipação do mundo, para isso a educação libertária – e não a bancária – cumpre sempre um papel fundamental.

falará com sua linguagem própria, com suas formas específicas de se expressar e entender o mundo à sua volta. Há uma valorização dos saberes que cada ator/atriz social traz para a escola, há uma troca, um intercâmbio. Esta reciprocidade entre os atores/atrizes da educação é também condição indispensável para o conhecimento, pois aí há partilha de saberes e não sobreposição de conhecimentos, há reciprocidade no falar e no ouvir, no que é falado e compreendido. Diferente da educação urbanocêntrica – que muitas vezes é imposta ao/à educando/a do campo –, que não fala a sua língua, que não fala de seus costumes, que não valoriza as suas memórias e as histórias de suas vidas.

Se a perspectiva da educação oferecida aos/às educandos/as do campo for libertadora, estaremos todos contribuindo para transformar os/as agentes do processo educacional em agentes da história, que moldarão seus destinos e mudarão suas histórias, sendo protagonistas deste processo e não meramente espectadores/as. Dessa forma, a educação que lhes é oferecida não é mera “política de compensação” ou uma adaptação do currículo e das práticas pedagógicas urbanas, sem nenhum contato com o contexto do campo, numa linguagem que nada lhes diz de si e da sua realidade. Neste sentido, exige-se do/a educador/a do campo – sobretudo se sua origem for a cidade – a sensibilidade de traduzir esta linguagem. Traduzir não é mera adaptação, pois, segundo a filósofa Simone Weil:

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, p. 65).

O que Weil propõe é um esforço do/a 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 operárias das fábricas onde trabalhou, seja para camponeses com quem conviveu, Simone lia para eles/as contos e poemas da mitologia grega, num esforço brilhante de tradução. Para ela, tanto *Iliada* 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” (Weil apud Bosi, 1979, p. 311).

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 (Idem, ibidem, p. 367).

Além do desenraizamento, outros problemas contemporâneos precarizam a educação como um todo e a do campo, em particular, tais como: a falta de uma política pública séria na aplicação deste ensino; baixa qualificação dos/as educadores/as; currículos que não atendem às especificidades do público-alvo; dificuldade de acesso à escola, seja pela distância de casa, seja pelas condições físicas de acesso, seja pela falta de oferta de transporte escolar, e tantos outros fatores. Todo esse cabedal de dificuldades concorre para o abandono escolar desde as primeiras séries do ensino fundamental, engrossando as filas da evasão e do analfabetismo de uma massa cada vez maior de jovens que abandonam a escola para trabalhar na roça ou, em sua maioria, emigrar para os grandes centros urbanos em busca de condições melhores de subsistência; aliados de uma formação escolar mínima possível, formarão o exército dos/as “sobrantes” na perspectiva de um caminho longe de suas expectativas.

Diante deste contexto desafiador da contemporaneidade, faz-se necessário que educadores/as e dirigentes educacionais assumam para si a causa da educação do campo, imprimindo-lhe solidariedade, sensibilidade, responsabilidade, respeito pela alteridade e pela diversidade, humildade no trato com os/as simples, com suas questões específicas, respeitando suas histórias, memórias, crenças, valores, linguagem e códigos, sua cultura e costumes, numa busca por uma educação possível e humanizada, solidária e reparadora, em uma palavra freiriana: amorosa.

A pedagogia libertária que Paulo Freire nos apresenta quer fazer-nos educadores/as e educandos/as livres da opressão que a educação autoritária e antidialógica nos impõe, fazendo-nos inculcar e internalizar a condição de submissão e de oprimido/a, introjetando o caráter de inferioridade e subalternidade. A escola é, quase sempre, o primeiro espaço e, às vezes, o único de representação social e de socialização – se nela se assume um caráter de submissão e de inferioridade, assim também será na sociedade; mas, se a escola for um espaço de fala, de diálogo e de respeito pelas diferenças, nela aprende-se a exercer o papel de emancipados/as no grande palco da sociedade e da vida. Eis a importância de uma prática pedagógica que nutra os/as agentes sociais com o desejo de ser e sonhar com o grande desafio de se tornarem melhores cidadãos e cidadãs.

O trabalho no campo foi mecanizado pelo processo de globalização. A pequena propriedade de subsistência desapareceu frente ao grande capital do agronegócio, expulsando o/a camponêsino/a para as periferias das grandes cidades, dada sua dificuldade e, inclusive, impossibilidade de competir com o mercado agroexportador, que detém a tecnologia do manejo, a produção de fertilizantes, a manipulação de sementes geneticamente modificadas, a exportação e

a viabilidade comercial em escala mundial. Essas mudanças no campo só beneficiam alguns, produzindo um exército de excluídos/as que deixam cair por terra o sonho de produzir mais alimentos para alimentar mais pessoas e eliminar, assim, o mapa da fome no mundo, dando lugar ao pesadelo do êxodo rural, do desemprego e da favelização dos grandes centros urbanos.

Tais mudanças impõem novas agendas econômicas, sociais e culturais que não são acessíveis ao simples homem e mulher do campo. Há aqui, na perspectiva freiriana, o que se chama de ruptura entre o homem/mulher e o mundo. É como se o homem e a mulher do campo não se reconhecessem mais no próprio mundo que ele/a mesmo/a produziu, doravante produzido à sua revelia. Neste processo, tudo ao seu redor, inclusive a educação ofertada no campo, é dissociado do mundo e da vida. Além do empobrecimento dos conteúdos, ocorre também uma precariedade dos métodos de ensino. Weil denunciou, à sua época, 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, 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).

Isto nos leva a uma reflexão sobre o conteúdo programático da educação. Para Freire, este conteúdo não deve ser fruto de uma imposição, mas de uma construção coletiva, a partir dos anseios, das dúvidas e das expectativas coletivas. Não é possível construir um conteúdo programático como algo imposto, pronto e acabado para as classes trabalhadoras, partindo de uma visão destituída da realidade e não da existência mesma dos destinatários deste programa. Dessa forma, não só a forma de viver dos/as trabalhadores/as do campo é transformada na contemporaneidade, como o próprio conceito de “terra” é revisto pelo neoliberalismo, que a apresenta como “recurso a ser explorado” e não como o chão da nossa existência-humana-no-mundo. Outros conceitos, como tecnização agrícola, modificação genética, bioenergética, degradação ambiental, sementes transgênicas e exploração predatória do planeta, passam a fazer parte do cotidiano contemporâneo, como nunca antes visto. O que se percebe é que o processo de transformação econômica em voga no mundo contemporâneo, desde já algumas décadas, mudou a forma do homem/mulher do campo ver o próprio campo, como se dessa mudança surgisse uma identidade desenraizada.

A chamada “indústria cultural” promove uma homogeneização dos conceitos, costumes e modos de viver urbanos; a globalização os massificou, negando ou inferiorizando as formas distintas de viver, caracterizando assim um epistemicídio cultural. Tratado como

consumidor/a pelo sistema dominante, a mídia se encarrega de trazer ao/à jovem do campo informações pasteurizadas dos centros hegemônicos como necessárias para seu consumo, impondo-lhe um jeito urbanocêntrico de viver. Além do processo de alienação, dá-se uma sujeição do/a jovem do campo ao *modus vivendi* urbano, levando ao que Freire caracterizou como perda de autenticidade e identidade culturais típica do processo de opressão e submissão.

Para Weil, esse desenraizamento ocorre em todas as instâncias sociais. Nas igrejas, por exemplo, é lamentável ver como as liturgias diárias se distanciam 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 terem no campo a fonte inspiradora 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, p. 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 (Idem, *ibidem*, p. 88).

Enfim, a educação desenraizada para Weil constitui o mesmo “perigo” que a educação bancária para Freire. Afastam o homem e a mulher de suas realidades mesmas, tornando o processo de ensino-aprendizagem inautêntico, antidialógico, fora da realidade. Necessário se faz munir os/as agentes deste processo educativo de uma consciência crítica, capaz de ler o mundo para além do dado dogmaticamente, abrindo-se para uma dimensão libertadora, diversa, múltipla e amorosa de ver e sentir o mundo à sua volta. A partir deste propósito, a filósofa encontrou ressonância na pedagogia proposta por Paulo Freire, apesar da distância do tempo e do espaço. Não sei se Freire teria lido algo de Weil, mas desconfio que ambos fizeram a mesma – ou muito próxima – “leitura de mundo”!

## **A Filosofia Enraizada de Simone Weil e a Práxis Filosófica em Paulo Freire**

A filósofa militante, operária e campesina francesa Simone Weil, de quem já tratamos no tópico anterior, exerceu com muito empenho o papel de educadora. E educadora em filosofia. Na obra “Simone Weil e o Encontro entre as Culturas” (2009), a professora brasileira Maria Clara Bingemer define o filosofar em Simone Weil não como uma atividade abstrato-teórica, com a finalidade de construir um corpus especulativo de doutrinas, ininteligível para muitos e restrito a uma elite de intelectuais, mas como uma purificação e uma transformação da alma; assim como os filósofos antigos, Simone compreendeu que a filosofia é um método do progresso espiritual que exige conversão e transformação radical da maneira de ser do indivíduo:

Como os pitagóricos, ela compreendeu que no mais profundo núcleo da filosofia está a tensão, a contradição e a harmonia. Como Sócrates, compreendeu que filosofar é um diálogo constante na busca da verdade. Graças a Marco Aurélio, compreendeu que a filosofia é um processo de autodisciplina e de purificação constante do desejo. Como Plotino, compreendeu que a filosofia é um processo de contemplação e de passividade, que implica deixar para trás toda atividade interna, representações distintas, vontade própria e posses individuais. E, devido a Platão, compreendeu que a filosofia é um treinamento para a morte; um processo de autodescobrimento e de aniquilação do self, de adquirir um olhar novo para a realidade, de ser progressivamente transformado pela presença de Deus, e, de todas estas maneiras aceder à salvação (Bingemer, 2009, p. 57).

Em Simone Weil, a vida e a filosofia podem seguir juntas, pois, como comenta Maria Clara, “sua vida era o testemunho da veracidade de sua filosofia, e sua filosofia era o testemunho da autenticidade de sua vida” (Idem, *ibidem*, p. 57). Para Simone, viver é um treinamento incessante para a verdade, a beleza, a justiça e o bem; filosofar é um exercício contínuo para iluminar e conseguir estes mesmos objetivos. “Seu pensamento é a prova de que a filosofia pode ser compreendida como um modo de vida, como um verdadeiro exercício espiritual, e sua vida é a prova de que em circunstâncias adversas, é possível exercer uma existência filosófica”, arremata Maria Clara (Idem, *ibidem*, p. 57).

Para Simone Weil, “não há reflexão filosófica sem uma transformação essencial na sensibilidade e na prática da vida, transformação que possui o mesmo alcance tanto em relação às ações mais ordinárias quanto às ações mais trágicas da vida” (Weil, 1999, p. 123).

Em sua obra “Exercícios de Atenção: Simone Weil, Leitora dos Gregos” (2013), o professor Fernando Rey Puente destaca a concepção filosófica de Simone como uma práxis política:

A filosofia para Simone Weil não é concebida, por conseguinte, como um saber meramente teórico, mas principalmente como um modo de vida, e é oportuno lembrar,

para os que não conhecem sua breve mas impressionante biografia, que a sua própria existência, fortemente dedicada às causas sociais é modelada – como provavelmente nenhuma outra vida de um filósofo do século XX foi – conforme adágio socrático de que “é melhor sofrer uma injustiça do que cometê-la”. É a testemunha viva desta concepção da filosofia como um modo de vida, associando assim de maneira exemplar práxis política e reflexão filosófica (Rey Puente, 2013, p. 148-149).

Atuando como professora, Simone aliava sua pedagogia à literatura e à filosofia como pontos de partida. Ela vai, cada vez mais, se afastar da pura especulação abstrata e partir de relatos mais próximos da vida real para ensinar filosofia. Fazia longas reflexões sobre a importância da atenção, pois entendia que toda a vida mental dependia disso. Para ela, Deus se revelou para todas as civilizações da Antiguidade, inclusive para os gregos, e essa revelação no caso helênico era “a revelação da miséria do homem, da transcendência de Deus e da distância infinita entre Deus e o homem...”. Com efeito,

Obcecados por esta distância, a Grécia trabalhou na construção de pontes. Toda a sua civilização é constituída dessas pontes. Sua religião dos mistérios, sua filosofia, sua arte maravilhosa, essa ciência que é a sua invenção própria e todos os ramos da ciência, tudo isso foram pontes entre Deus e os homens (Weil, 1999, p. 674).

Antes de assumir seu posto numa escola de Le Puy, na França, a filósofa Simone Weil tirou férias à beira-mar. Instalada perto de uma comunidade litorânea, ela se aproximou dos pescadores e de suas famílias e saía para pescar à noite. Quando fazia mal tempo e não podia sair para pescar, Simone Weil lhes dava aulas. Há relatos de alguns desses homens simples:

Ela queria viver como nós, durante muitos dias seguidos, pescando peixes e enguias durante horas (e isto é duro!), partilhando nossa refeição, partindo de novo para o mar. Dava-me cursos de aritmética. Muitos veranistas não gostavam dela, diziam que era uma comunista. Pois eu não acredito nisto: Nossa filha chegava com seu catecismo para aprender e ela lhe dizia: “Vou te explicar e fazer você repetir em voz alta...” Há outros relatos de um pescador que a chamava de “santa”, de “original” (Weil, 1991, 74).

Em outra ocasião, ela assumiu um novo trabalho perto dos mineiros de Saint-Etienne. “A atmosfera do Liceu era amigável, as aulas eram dadas no pavilhão ao fundo de um parque ou à sombra de um cedro na primavera” (Weil apud Bosi, 1979, p. 29). Aí, Simone participava do movimento sindical e se relacionava bem com a classe. A três horas de Le Puy, Simone organizou um curso para os mineiros; seu sonho era criar a base de uma universidade operária. Conseguiu dois alunos para o curso de francês e oito para economia política, passava as noites corrigindo suas composições, mesmo sofrendo de fortes dores de cabeça por dias seguidos, a ponto de ir para as aulas do Liceu apoiada numa colega.

E participa não só da vida laborial daqueles operários, como também de sua luta diária. Quando os mineiros vão reivindicar melhores condições de vida ao Conselho Municipal de Le Puy, lá estava Simone, para a surpresa da imprensa local que não entendeu o porquê da presença de uma professora do Liceu entre aqueles operários. Ela foi repreendida pela direção da escola e pelo

inspetor, recebeu ameaças de afastamento pelas autoridades da educação local, ao passo que suas alunas organizaram um abaixo-assinado ao ministro pedindo sua permanência. Eis o depoimento de uma de suas alunas:

Ela não era um professor de modelo comum. Ela se prodigalizava a seus alunos pondo à sua inteira disposição seus conhecimentos e seu tempo. Assim foi que uma de nós, não podendo passar no bacharelado devido ao latim, ela lhe propôs imediatamente ensiná-lo, e gratuitamente, é claro. Pensando que a história das matemáticas nos interessava, ela nos deu um curso suplementar, facultativo e benévolo, quinta-feira; todas as suas alunas assistiram assiduamente. Ela se preocupava até com nossas necessidades materiais... Que reconforto era ver Simone Weil neste pátio de internato onde os professores vinham bem raramente, sobretudo num feriado (Idem, *ibidem*, p. 22).

Ela continuou seus cursos para os mineiros, inclusive com um curso extra sobre Karl Marx, e para isso precisava levantar-se às quatro da manhã. Nas horas de descanso dedicava-se a ensinar geometria para um jovem tuberculoso da vila. A filósofa observou que, além dos obstáculos materiais que dificultam a aprendizagem do/a jovem trabalhador/a – como falta de lazer, cansaço, falta de talento natural, doença, dor física –, outro obstáculo corresponde à disposição particular de sensibilidade, como se o conhecimento fosse algo estranho, elaborado por outros e para outros. Para diminuir esta sensação de incompatibilidade com o conhecimento, Simone Weil empreendia um esforço para traduzir tal conhecimento. 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 (Idem, *ibidem*, p. 312).

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 campesinos ou simplesmente ensinar geometria a um jovem doente terminal de tuberculose. Sobre esse dom, ela nos escreveu:

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 de ginásios um pouco idiotas, tratam-se os ginásios 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 (Idem, *ibidem*, p. 365).

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 os escritos sobre Homero e Tucídides, nos quais Simone via uma síntese da teoria da força

que rege soberanamente toda a nossa realidade sócio-política. E era isso o que ela buscava na leitura dos gregos e romanos: inspiração para sua teoria da força que pudesse ser aplicada no seu contexto atual. Bastava saber traduzi-lo!

Se, em Simone Weil, pode-se falar em uma filosofia enraizada, em Paulo Freire fala-se em uma filosofia da práxis. Em sua dissertação “O Pensamento Educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: A Educação no Brasil e os Desafios da Contemporaneidade” (2015), o filósofo José Edemilson Pereira dos Anjos, em sua tentativa de estabelecer um diálogo entre as concepções pedagógicas destes dois pensadores brasileiros, salienta que a concepção filosófica subjacente à obra de Freire se insere na reflexão antropológica e gnosiológica, não sendo viável separá-las; ou seja, o discurso filosófico de Paulo Freire já é, em seus princípios, uma antropologia filosófica. Sua concepção antropológica e humanista, por exemplo, emerge de ideias existencialistas, inclusive a concepção fundante de que a existência faz do ser humano um “ser relacional”, pois em sua existência ele relaciona-se com os demais seres viventes, compartilhando não só sua constituição biológica e natural, como também e, para além disso, agregando a dimensão simbólica, isto é, cultural; tornando-se também produtor e criador de cultura, sem contudo limitar-se a uma destas duas dimensões: biológica e simbólica ou natural e cultural, mas transcendendo-se nelas...

Os animais, por sua vez, estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se ao mundo. Rigorosamente falando, vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela, ajustados e aderidos a seu contorno. Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (Freire, 2010, p. 77-78).

Ou seja, o ser humano é um ser de relação e não simplesmente de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo, disso resultando sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que ele é. Tais relações se estabelecem com outros seres humanos e com sua realidade. Na relação com outros humanos ele se humaniza, tece diálogos e torna-se autônomo e/ou responsável pelos/as outros/as. Na relação com a realidade ele integra-se, acomoda-se ou ajusta-se a ela; pela consciência pode abrir-se, flexibilizar-se ou simplesmente acomodar-se.

Diferentemente dos animais, que apenas acomodam-se às circunstâncias do meio em que vivem e a este respondem de maneira reflexa e condicionada, o ser humano extrapola tais limites, por isso pode estabelecer relações, escolher livremente e discernir conscientemente. Desta forma, pode integrar-se à sua realidade para ajustar-se a ela ou transformá-la, de maneira a responder de forma plural e crítica aos desafios que o contexto lhe apresenta.

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua

comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo (Idem, *ibidem*, p. 78-79).

Isto o faz ser histórico, uma vez que, inserido no seu tempo, assume para si sentido e projeto, isto é, dá significado ao tempo em que está inserido, impregnando-o de perspectivas, transformando-o ou inclusive transcendendo-o. Tal transcendência humana não se dá apenas no plano da “transitividade da consciência”, isto é, na possibilidade de reconhecer-se a si mesmo e ao/à outro/a objetivamente, mas na consciência de perceber-se finito/a no mundo, projeto inacabado, imperfeito e, portanto, buscar a perfeição num ser criador; ou seja, o existir é um conceito dinâmico, implica um eterno diálogo entre os humanos, destes com o mundo e com o criador. Outra atitude de transcendência do ser humano é o ato de ultrapassar a unidimensionalidade do tempo, isto é, além de distinguir o ontem, o hoje e o amanhã, não nos tornamos irredutíveis ao tempo presente, somos capazes de transcendê-lo, de projetá-lo, de interferir nele. O ser humano “temporaliza-se”. E, ao temporalizar-se, toma consciência de si e do mundo que o cerca, atua nele, propõe mudança, torna-se presença criadora no mundo, por isso sua existência é histórica. É este ser histórico, imerso no – e em relação com o – mundo, que não distingue *consciência* de *mundo*, mas se percebe com ele, enquanto agente transformador da educação libertadora.

Eis porque a concepção antropológica de Paulo Freire se confunde com sua concepção pedagógica, ou seja, para ele, a educação é a prática da teoria do conhecimento, conforme afirma:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1985, p. 81).

Daí se depreende que, para Paulo Freire, tornar-se agente de uma educação libertadora requer a superação da dicotomia mundo x consciência. É nesta dicotomia que reside a educação como prática opressora, a educação bancária, cuja ação pedagógica centra-se não no diálogo, mas em “comunicados” monológicos, numa prática alheia à realidade dos/as educandos/as, transformados/as em “depósitos de conteúdos” para memorizá-los e reproduzi-los. Neste sentido, a educação bancária, ao inibir a criatividade, a criticidade e a curiosidade, transforma os/as estudantes em agentes passivos/as do processo ensino-aprendizagem, apenas domesticando-os/as. Ao contrário, a educação libertadora, proposta por Freire, está baseada na intersubjetividade e na humanização, fazendo do ensino-aprendizagem um processo dinâmico, criativo, crítico e, por assim dizer, um processo libertador. Tudo isso tem como base a superação da dicotomia ser

humano-mundo, ser humano *no* mundo e não propriamente *com* o mundo. Isto é, em Freire trata-se de sujeitos/as criadores/as e não simplesmente espectadores/as, os quais, estando *com* o mundo, o transformam e não são simplesmente “vítimas” e “presas” dele.

Já a educação bancária está fundada na absolutização da ignorância, na percepção de que a ignorância está *no/a* outro/a, *no/a* oprimido/a e que a educação vai apenas domesticá-lo/a, fazê-lo/a ajustar-se ao mundo em que vive, passivamente. Contrapondo-se a esta concepção, Freire propõe a ideia de “corpo consciente”, pela qual o ser humano é visto como sujeito conscientizado, como consciência intencionada ao mundo, isto é, não parte de seres vazios aptos a serem preenchidos, mas de seres conscientes e de uma consciência resultante e promotora de ação e de transformação, uma consciência reflexiva, nunca passiva no mundo.

Eis porque, enquanto na educação bancária o/a educador/a apenas “deposita” o conteúdo *no/a* educando/a – que, passivamente, deixa-se preencher para apenas memorizar e reproduzir –, na educação libertadora o processo ensino-aprendizagem dá-se de forma dialógica, participativa e ativa. Este diálogo requer uma linguagem existencial, isto é, uma comunicação com o mundo a partir de seus problemas e desafios concretos. É a partir desse diálogo com o mundo que o ser humano se conscientiza. A conscientização requer transpor a simples apreensão da realidade, para comprometer-se com ela. É um compromisso histórico por meio do qual o ser humano assume seu papel de sujeito da história com vistas à transformação da sua realidade. Tal diálogo, enquanto encontro de sujeitos que pronunciam o mundo, dá-se de forma reflexiva entre pessoas que buscam saber e ser mais. Não há hierarquização entre os/as atores/atrizes da educação (educador/a-educando/a), mas comunhão. Paulo Freire criou uma nova palavra para exprimir esta relação dialética – “palavração” –, que exprime a união da linguagem com o pensamento e destes com a realidade a que se referem. Desta forma, a palavra pronunciada tem um caráter prático, exprime autenticidade com a ação transformadora do mundo, unificando dialeticamente ação e reflexão.

Fora desta relação dialética entre ação e reflexão, o conhecimento obtido é mero idealismo, como defende Paulo Freire: “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação [...] Não há ‘pronúncia’ do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo” (Freire, 2010, p. 60). Dessa forma, ação e reflexão não se dissociam, são duas dimensões da autenticidade da mesma palavra, da palavra que transforma o mundo, conforme o autor:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o

mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Idem, *ibidem*, p. 92).

A historicidade do ser humano refere-se à sua condição de ser integrado à realidade, ao seu comprometimento com o contexto social, afinal, o ser humano existe no tempo, é temporal, percebe-se enquanto ser estando e sendo na história, não apenas estando *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar no mundo como integrado nele, interferindo nele, não simplesmente acomodado ou ajustado nele, requer comprometer-se com as circunstâncias apresentadas por ele. Isto faz parte da condição histórico-humana. E é exatamente esta condição humana que o faz ser enraizado no tempo, no contexto e na história humana.

Como vimos acima, antes de estabelecer uma epistemologia própria acerca da educação popular, Paulo Freire criou os pressupostos filosóficos e antropológicos do que ele chama de educação libertadora, contra um modelo de educação mecanicista e domesticadora, que pressupõe manter a relação de dominação social, reproduzindo a opressão da classe dominante vigente na sociedade. Todo esse arcabouço epistemológico serviu de embasamento para o que hoje denomina-se de “educação popular”, como sendo um esforço para mobilizar, organizar e capacitar as classes populares. Esforço no sentido de transformar o modelo de educação estabelecido pelo estado burguês, numa educação que esteja em estrita relação com a vida social e política do/a educando/a. Isto requer a mudança de lugar do ser humano de mero elemento passivo, subalterno e marginal para a condição de sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem; isto é, da condição de objeto para sujeito transformador; para isso, faz-se necessário uma compreensão crítica acerca da realidade que o/a cerca, conforme o próprio autor:

Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (Freire, 2014, p. 33-34).

Esta tomada de consciência do seu contexto visa a compreensão crítica das causas sociais, políticas, econômicas e culturais que criam e legitimam o modelo de opressão vigente – a isto Paulo Freire chama de “ação cultural”. Por isso, a ação cultural para a liberdade deve basear-se no diálogo a fim de conscientizar as massas e não domesticá-las com o fito de manter a dominação. Tal ação deve permitir o enfrentamento da cultura dominante, fazendo com que os/as oprimidos/as rejeitem os/as opressores/as não só enquanto presenças físicas, mas também enquanto presenças simbólicas, introjetadas neles. A ação cultural tem também um caráter político,

daí porque Freire defende que a educação popular não pode estar alijada da ação política, não sendo possível dissociar a educação de sua natureza política, e qualquer intenção de dissociá-las é tão somente uma visão ingênua de educação, já que não existe educação neutra. Isto se percebe em alguns aspectos que denotam o caráter político da educação, como a noção de que o/a educador/a assume a natureza política de seu ato educativo, assumindo os limites que se impõem na sua prática, como também a consciência de que se é “a favor” do que ou de quem pratica tal ato, reconhecendo os conflitos sociais a que estejam vulneráveis, resistindo às tentativas de assédio das classes dominantes.

Outra característica da educação popular é reconhecer que ela, por advir das experiências populares, as reflete e não as nega. Por isso, há diferentes níveis de educação popular, desde as que referenciam os problemas existenciais das pessoas envolvidas até o nível em que, partindo destes problemas, as pessoas são capazes de criar um processo educativo que reflita e compreenda toda a sociedade. Desta forma, partindo da experiência existencial, criam-se teorias compreensivas e críticas da realidade, ou seja, supera-se uma concepção mais ingênua e se constrói uma concepção mais crítica da realidade, partindo-se do empírico e do concreto para o crítico e o compreensivo, conforme o autor:

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele (Idem, *ibidem*, p. 34-35).

Eis porque, tanto na filosofia enraizada de Simone Weil quanto na filosofia da práxis de Paulo Freire, o processo do conhecimento não é passivo, externo ao sujeito ou concedido por uma “autoridade” qualquer, mas construído socialmente, a partir da existência humana no mundo, do quefazer diário, da intervenção e transformação do contexto social em que o ser humano está inserido, afinal “...ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [e as mulheres] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1982, p. 79).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todos esses desafios enfrentados por Freire e Weil inscrevem-se como características da educação na perspectiva de contemporaneidade aqui sustentada, a qual se contrapõe ao paradigma hegemônico de modernidade global – capitalista, neocolonial e eurocêntrica – que se apresenta como modelo civilizacional falido, ignorando até nossos dias o “bloco social” dos/as

oprimidos/as. Invisibilizado, dificilmente esse bloco realizará a sua história plena; nesse sentido, o projeto libertador consiste na superação desta modernidade como nos é apresentada e na construção de um novo projeto, onde a razão contemple os diversos rostos, a alteridade, o/a outro/a e todos os seres humanos em sua distinção e, ao mesmo tempo, como iguais em dignidade e direitos.

Se para a filósofa francesa para “contemplar os diversos rostos” a educação precisa ser traduzida e enraizada, para o patrono da educação brasileira a educação precisa ser dialógica, partindo do universo simbólico e social do/a educando/a. Penso que a educação enraizada se contextualize nas mais distintas realidades, que ela germine nas mais distintas culturas, que ela considere o que o/a educando/a já traz e seja capaz de construir junto com ele/a o conhecimento, que é sempre construção dialógica e coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, José Edemilson Pereira dos. *O Pensamento Educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: A Educação no Brasil e os Desafios da Contemporaneidade*. Dissertação do Mestrado. PPGEduc/UNEB, Salvador, 2015.

BINGEMER, Maria Clara. *Simone Weil: A Força e a Fraqueza do Amor*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). *Simone Weil e o Encontro entre as Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Paulinas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Filosofia e Mística em Simone Weil*. In: Revista Cult, Ed. 64, Disponível em: <http://www.revistacult.uol.com.br/home/2010/03/filosofia-e-mistica-em-simone-weil>. Acesso em 22/09/2021.

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

Biografia de Paulo Freire, disponível em: [www. https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire) Acesso em 14/09/2023.

BOSI, Ecléa. *Cultura e Desenraizamento*. In BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira: Temas e Situações*. São Paulo, Ática, 1987, cap.2, pp. 16-41.

\_\_\_\_\_. (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.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matriz conceitual atualizada e revista do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/matriz->

[conceitual-atualizada-e-revista-do-thesaurus-brasileiro-da-educacao-brased](#) Acesso em 16/11/2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª ed. 1982.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade*. E outros escritos. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, col. O Mundo, hoje, v. 10, 13ª reimpressão, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_ & FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). *Política e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1ª ed., 2014.

FREITAS, Marcus Gabriel Inácio & BICALHO, Ramofly. *Interface entre Educação do Campo e Educação Popular*. In: BICALHO, Ramofly (org). *Interfaces entre Políticas Públicas de Educação do Campo e Movimentos Sociais Camponeses no Brasil*. Parnaíba, PI: Acadêmica editorial, 2023a, pp. 72-85.

LORENZON, Mateus & SCHUCK, Rogério José. *O Pensamento de Paulo Freire e a Educação do Campo na Contemporaneidade*. Texto. Porto Alegre: UNIVATES, 2015. Disponível em : [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/lorenzon\\_schuck.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/lorenzon_schuck.pdf). Acesso em : 17/08/2022.

Queiroz, Hamilton Barreto. *Por uma Educação Enraizada: Práxis Pedagógica em Filosofia numa Escola do Campo no Interior do Estado da Bahia*. Tese de Doutorado. PPGEduc/UNEB. Salvador, 2023.

\_\_\_\_\_. *Educação, Desenraizamento e Contemporaneidade em Simone Weil*. Dissertação de Mestrado. PPGEduc/UNEB Salvador, 2017.

\_\_\_\_\_ e SANTOS, Luciano costa. *O Desenraizamento e Seus Efeitos Na Educação Contemporânea*. Artigo apresentado em comunicação oral durante a XIX Virtual Educa Bahia. Salvador, 2018.

\_\_\_\_\_. *O Conceito de (Des)Enraizamento em Simone Weil e seus Efeitos na Educação Contemporânea*. In: Mary Valda Souza Sales. (Org.). *EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: Perspectivas, Interfaces e Práticas Formativas*. 1ed. Curitiba-PR: CRV, 2018, v. 03, p. 39-50.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A Pedagogia do Oprimido e o Legado de Paulo Freire*. In: Revista Universidade e Sociedade, nº 66, ano XXX, São Paulo: ANDES-SN, 2020. Disponível em : <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 08/11/2022.

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

\_\_\_\_\_. *Anais de Filosofia*. Campinas/SP: Papirus, 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.

#### **PARECER DO CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto. 52465421 .9 .0000. 0057.

#### **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:**

Autor 1 – Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Análise dos dados e revisão da escrita final.

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE:**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.