



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC)

HAMILTON BARRETO QUEIROZ

EDUCAÇÃO, DESENRAIZAMENTO E CONTEMPORANEIDADE EM
SIMONE WEIL

SALVADOR-BA
2017

HAMILTON BARRETO QUEIROZ

**EDUCAÇÃO, DESENRAIZAMENTO E CONTEMPORANEIDADE EM
SIMONE WEIL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Costa Santos

**SALVADOR-BA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura. UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB:5 / 918

Queiroz, Hamilton Barreto
Educação, desenraizamento e contemporaneidade em Simone Weil / Hamilton Barreto Queiroz. – Salvador, 2017.
92 f.

Orientador: Luciano Costa Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2017.

Contém referências.

1. Educação - Filosofia. 2. Weil, Simone, 1909 - 1943. 3. Filósofas – França - Biografia. I. Santos, Luciano Costa. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD :370.1

FOLHA DE APROVAÇÃO

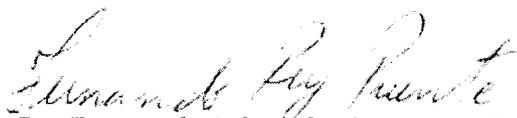
EDUCAÇÃO, DESENRAIZAMENTO E CONTEMPORANEIDADE EM SIMONE WEIL

HAMILTON BARRETO QUEIROZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 04 de maio de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil



Prof. Dr. Fernando Eduardo de Barros Rey Puente
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Doutorado em Filosofia
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Aos meus sobrinhos Neolânia, Leonardo (in memoriam), Lílian, João Flávio, Jaiminho, Luan, Nathany, Maria Clara, Maria Salette e Mariana, para que esta minha superação seja farol para seguirem durante as remadas da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom maior da vida;

A Nossa Senhora e a São Francisco de Assis, pela minha espiritualidade, que me abre os olhos para as dores do mundo;

Aos deuses – todos –, em suas manifestações distintas, que me fazem crer que tudo leva ao Todo;

Aos meus pais, Amorzinho e Alzirinha (*in memorian*), que me ensinaram, de forma tão simples – às vezes dura –, que a pobreza do ter não é limite para ser e sonhar;

Aos meus irmãos Almir, Almeradilce, Aluziene, Aluzineide, Amilson (*in memorian*) e Aluzimeire, que souberam compreender e respeitar meus “voos”;

Ao meu grande orientador Luciano Costa Santos, pela guia, pela partilha de seu inconformismo e dos sonhos, indispensáveis para um trabalho enraizado;

Aos meus examinadores, os professores Alfredo Eurico Matta e Fernando Rey Puento, pelos direcionamentos;

Aos professores e às professoras do programa de pós-graduação do PPGEduc/UNEB, pelas referências;

Aos meus colegas do grupo de pesquisa “Pensamento e Contemporaneidade”, particularmente a Ivandilson Miranda e Stella Rodrigues, pelo incentivo;

Aos meus colegas de turma da linha 1, do ano letivo 2015, pela partilha de experiências, amizade e alegrias;

A todos os meus amigos e colegas de trabalho, particularmente às equipes de coordenação, de humanas e filosofia do EMITEC, pelo companheirismo;

Enfim, a todos(as) que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, por que não dizer, deste sonho, meu muito obrigado!

Simone Weil não pode ser compreendida senão no nível em que ela fala. Sua obra se dirige, se não a almas tão despojadas como a sua, ao menos àquelas que conservam no fundo de si mesmas uma aspiração a esse bem puro ao qual ela dedicou sua vida e sua morte.

Thibon, in: WEIL, 1986, p. 46.

RESUMO

À luz do conceito de enraizamento desenvolvido pela filósofa, militante, educadora e mística francesa Simone Weil (1909-1943), este trabalho se propõe pensar o sentido da educação na contemporaneidade. A partir de um sucinto relato biográfico da singular travessia existencial da autora, com destaque para sua experiência como operária em uma fábrica automobilística, reconstituímos sua reflexão crítica da sociedade industrial capitalista, bem como sua livre discussão com o pensamento marxista, ressaltando-se os conceitos de opressão, alienação, *malheur* e liberdade. No encaço dessa reflexão, analisamos a possibilidade de uma educação enraizada na vida do educando, a partir da própria experiência da filósofa militante, que soube, como poucos intelectuais, maturar a filosofia no chão da fábrica e na terra do campo, junto aos trabalhadores de sua época, propondo um método pedagógico que ela mesma denominou de “tradução”. O trabalho conclui refletindo sobre outros aspectos da vida/pensamento de Simone Weil, como mística, beleza, atenção e a filosofia como atividade espiritual, articulando suas implicações para o campo educacional.

Palavras-chave: Simone Weil. Enraizamento. Educação. Tradução.

ABSTRACT

In the light of the concept of rooting developed by philosopher, activist, educator and French mystic Simone Weil (1909-1943), this paper proposes to think about the meaning of education in contemporary times. From a brief biographical account of the author, with emphasis on her experience as a worker in an automobile factory, reconstructed her critical reflection of the industrial capitalist society, as well as critical thinking, with emphasis on Marxist concepts of oppression, alienation, *malheur* and freedom. In the pursuit of this reflection, we analyzed the possibility of an education rooted in the student's life, from the experience of the philosopher who had known, as few intellectuals, mature philosophy on the floor of the factory and in the land of the field, with the workers of her day, proposing a pedagogical method that she called "translation". This research concludes reflecting on other aspects of her life/thoughts of the philosopher, as mystical, beauty, care and the philosophy as spiritual activity, articulating its implications for the educational field.

Keywords: Simone Weil. Rooting. Education. Translation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1 A OPRESSÃO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	15
1.1 A CONDIÇÃO OPERÁRIA	15
1.2 AS CAUSAS DA OPRESSÃO E A LIBERDADE.....	23
2 O (DES)ENRAIZAMENTO.....	31
2.1 O ENRAIZAMENTO COMO NECESSIDADE DA ALMA.....	31
2.2 O DESENRAIZAMENTO CONTEMPORÂNEO.....	35
3 EDUCAÇÃO E ENRAIZAMENTO.....	39
3.1 PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO PARA OPERÁRIOS E CAMPONESES.....	39
3.2 LEITURA COMO SIGNIFICAÇÃO DO MUNDO.....	44
4 EDUCAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA.....	48
4.1 A MÍSTICA ENGAJADA.....	48
4.2 ATENÇÃO E BELEZA.....	56
5 POR UMA FILOSOFIA ENRAIZADA.....	65
5.1 FILOSOFIA COMO PRÁXIS EXISTENCIAL.....	65
5.2 SUGESTÃO DE UM PROGRAMA DE FILOSOFIA “PÉ-NO-CHÃO”.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO “PÉ-NO-CHÃO”.....	76
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Vivemos num contexto de educação totalmente mercantilizada, onde o aluno é tratado como mero cliente, o professor como operário e o produto final como uma mercadoria, apta a servir de “troca” no mercado para galgar tão somente o propalado *status quo* social.

A educação formal, ofertada pelas escolas que deveriam ser laicas, públicas e de qualidade, não passa de mero instrumento de dominação ou de inculcação social, como já denunciaram alguns teóricos, notadamente marxistas, no século passado.

O modelo de educação vigente quase sempre é importado dos centros de decisões internacionais, e quase nada diz respeito das realidades social e cultural dos destinatários, como um “pacote pronto” a ser aplicado.

O conteúdo discutido e/ou incutido nas nossas escolas pouco transmite do contexto socioeconômico e cultural dos nossos estudantes, distando abissalmente de sua linguagem, seus anseios e suas labutas diárias.

Essas disparidades, brevemente caracterizadas acima, trazem como efeito um rastro de problemas que, em seu bojo, precarizam e comprometem a educação com as consequentes evasões, repetições e abandonos escolares, fazendo crescer as estatísticas de analfabetos e alijados do sistema educacional, ocasionando um grande contingente de mão de obra não especializada, de subemprego e desemprego, de fome, violência sistêmica e miséria.

Em contradição ao contexto social vigente, sobretudo nos chamados países do “terceiro mundo”, a globalização da economia internacional e os avanços da tecnologia exigem cada vez mais uma mão de obra especializada, afeita a um mercado consumidor cosmopolita, que domine as regras, a linguagem e a cultura interplanetárias.

Tais desafios demandam uma educação na qual a tecnologia da informação seja a tônica. Entram em cena os aparatos da “sociedade de espetáculo” e dos “simulacros”, nos quais a aparência (a imagem tecnológica) conta mais que a essência (a educação humanizada). Em tempos denominados “pós-modernos”, caracterizados pelo vazio existencial e pela depressão, pensar uma “educação enraizada” traz o contraponto da esperança e do ânimo para continuarmos sonhando com um futuro melhor.

Como educador de classes populares das escolas públicas baianas, deparo-me com essas contradições cotidianamente. Trabalho com jovens que ora alimentam sonhos que o sistema não pode acalantar, ora sucumbem ao desânimo e ao descaso que o sistema alimenta. O fato é que urge propor ao próprio sistema de ensino uma resposta para a situação desafiadora de nossos jovens, principais vítimas desse acaso.

Em minha pouca experiência como educador, não concebo falar de uma filosofia distante do contexto e da realidade de meu aluno. Sempre acreditei ser possível uma educação que, ao menos, fale a sua linguagem, tentando dialogar com sua perspectiva como pessoa humana, eivada de sonhos, mas também de frustrações, desejos, necessidades e medos.

Egresso de numerosa família tradicional do interior, tive uma infância muito pobre. Além das dificuldades inerentes à pobreza de meus pais, cresci em um contexto sociocultural bastante desfavorecido, sem acesso aos mais elementares subsídios de cultura e lazer; essa ausência compensei com leitura, e, por ler muito e alimentar sonhos, sempre fui inquieto. Foi na escola e na igreja de minha comunidade que dei os primeiros passos para “romper a casca daquele ovo” que me aprisionava do mundo. Participei de grupos jovens e era bastante atuante nas atividades comunitárias. Costumo dizer que a escola e a igreja me deram “régua e compasso” para chegar até aqui. Talvez essa experiência libertadora na escola, que, em vez de obliterar sonhos, serviu de trampolim para buscar realizá-los, faz-me perseguir uma educação que promova a mobilidade social, e não de rotular e classificar o estudante, corroborando sua exclusão na sociedade estratificada em que vive.

Mais recentemente, fui convidado pelo professor Dr. Luciano Costa Santos a participar de um grupo de pesquisa no qual a obra em discussão era, então, *O Enraizamento*, da filósofa francesa Simone Weil. Encantei-me pela biografia e pelo pensamento dessa moça judia, militante, operária e mística, convertida ao cristianismo. As discussões eram profícuas e, do nosso grupo de “enraizados”, saíam alguns projetos de pesquisa baseados no pensamento weiliano ou inspirados na vida de sua autora. Um deles – este – tenta aliar dois conceitos aparentemente díspares – contemporaneidade e enraizamento – à concepção de educação. Coube a mim essa honrosa tarefa.

A princípio, pensei: escrever sobre Simone Weil e a educação não seria “tirar leite de pedra”? Foi então que surgiu o projeto de pesquisa cujo tema é “Educação, Desenraizamento e Contemporaneidade em Simone Weil”. Inspirado na vivência visceral dessa militante, educadora, operária, campesina e revolucionária, e à luz de seu irradiante conceito-denúncia de “desenraizamento”, este trabalho pretende estabelecer a seguinte problemática: Como construir, na contemporaneidade, uma prática educativa enraizada no sentido proposto por Simone Weil? A proposta é analisar, fundamentado no pensamento de Weil, a articulação entre educação e desenraizamento no contexto contemporâneo, tentando responder aos seguintes questionamentos: É possível construir, na contemporaneidade, uma prática educativa enraizada na vida do educando? Como é possível apropriar-se hoje da “pedagogia da tradução” utilizada por Simone Weil para transformar uma educação formal em uma

educação para as classes populares? Como ser educador num contexto de exclusão social, violência, miséria e descaso do poder público em que vivem os jovens nas periferias das grandes cidades?

Notadamente, sabe-se que os jovens das classes populares são as vítimas preferenciais da violência e da exclusão. Tais problemas não são exclusivos da atualidade, e sobre eles já se debruçaram grandes teóricos e *experts* no assunto. Sistemas de ensino foram e são criados ano a ano, obras publicadas, seminários e *work shops* tentam dar conta dessas questões.

O intuito deste trabalho, certamente, não será responder às questões propostas nem solucioná-las, mas quiçá suscitar novas discussões e pensar a educação contemporânea tal qual pensou Weil século passado. É, nesse intento, que este projeto ganha sentido, relevância e se inscreve como pertinente por refletir o modelo educacional vigente, seus desafios e por entender que o contexto atual muito pouco se distingue do contexto denunciado por Weil, e que, à luz de seu pensamento, é possível pensar e sonhar um modelo pedagógico fincado no chão de nossa realidade.

O desafio não é de hoje; Simone Weil, filha do século XX, sensível às causas do outro, educadora do sistema formal de ensino e de outros nem tão formais, como a fábrica e o campo, soube como poucos “traduzir” a educação formal em uma educação compreensível ao povo cansado, surrupiado de seus direitos e sua dignidade.

Para compreender o “chão” onde está fincado o pensamento norteador e inspirador deste trabalho, partamos da bela, mas contraditória biografia de nossa filósofa: 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 em um ambiente cercado de cultura erudita, onde Simone teve uma educação excepcional: ainda criança, aprendeu grego, tocava piano, lia Pascal e era apaixonada pelo escritor Lamartine.

Desde sua infância e juventude, nutria grande simpatia pelos vencidos e trabalhadores. Com onze anos, fugiu de casa, sendo encontrada, por sua governanta, em uma 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, ao obter a primeira colocação no concurso no qual a xará Simone de Beauvoir ficaria em segundo lugar.

Em 1931, Simone Weil assumiu o cargo de professora em uma escola secundária para moças em Le Puy, onde ganhou um apelido exótico: "Virgem Vermelha", mistura de freira e anarquista. Nessa escola, havia apenas oito alunas na turma de filosofia. Além de filosofia, ensinava grego e história da arte. 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; além das aulas, Simone se ocupava de cursos gratuitos para os mineiros, a atividade sindical, as viagens e a 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 aos grevistas e para a imprensa militante. Sua mãe tentava protegê-la, enviando meias, agasalhos e carne para sua alimentação.

Em dezembro de 1931, Simone acompanhou um grupo de desempregados à prefeitura de Le Puy; o apoio dela à reivindicação lhe trouxe ataques e oposição. Não compreendiam como uma intelectual, professora de filosofia, apoiasse as reivindicações de desempregados. Pediram sua transferência, as alunas e a imprensa local a apoiaram. Simone teve de enfrentar a polícia, houve ameaça de transferência e reprimendas das autoridades educacionais. A oposição a ela aumentou por conta de suas atividades “extraclasse”. Finalmente, Simone foi transferida.

Partiu para a Alemanha e, ao retornar, deu abrigo, na casa de seus pais em Paris, a vários fugitivos do regime nazifascista. Foi nomeada para a pequena cidade de Auxerre, mas, lá, ela não estava feliz; sentia falta dos companheiros e do movimento sindical, uma vez que a cidade era burguesa e seus alunos eram filhos de oficiais das Forças Armadas. A sua relação com os colegas e alunos não era das melhores. Teve dificuldade de aceitação por parte de suas alunas que se referiam à sua “deselegância natural”, e por parte de seus colegas por querer formar um sindicato de professores cuja finalidade seria “combater os privilégios dos agregados e conseguir um rebaixamento salarial até atingir o nível dos professores primários” (WEIL, 1979, p.28). Por fim, os relatórios dos inspetores – que criticavam sua forma de expressar convicções políticas e ideológicas em sala de aula e o baixo rendimento de seus alunos –, aliado às constantes dores de cabeça e à saúde debilitada, fizeram-na pôr fim à carreira de educadora naquela cidade.

Licenciou-se do magistério, ainda muito cedo, para enfrentar a dureza do mundo operário, quando decidiu 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 ainda 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 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 em uma fábrica... A política me parece uma sinistra palhaçada”. (WEIL, 1979, p. 46). 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 *Pensamentos Desordenados* (1995), ela nos fala 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).

Em 1936, com um salvo-conduto de jornalista, atravessou a fronteira e participou como voluntária, da guerra civil espanhola. Aprendeu a manejar fuzil, rastejar na lama e participou de missões arriscadas. Míope, os colegas evitam passar na linha de seu fuzil durante os exercícios de tiro, e foi exatamente pela miopia que ela feriu-se gravemente, em uma caldeira com óleo fervente. Recebida no hospital com hostilidade por um médico fascista que a abandona num quatinho onde sua chaga a faz tremer de dor, correu o risco de ter sua perna amputada, não fosse a informação ter chegado a seu pai médico que a resgata e lhe salva a perna. Dias depois, a coluna Durruti da qual ela fazia parte se dissolveu, tendo morrido todas as mulheres que nela haviam se alistado.

Durante a ocupação alemã na França, Simone resolve fazer uma experiência no campo. Através de um amigo em Marselha, foi enviada a uma granja nos arredores de Paris, de um filósofo católico chamado Gustave Thibon. A princípio, Thibon a recebe meio desconfiado; na carta de quem a apresentara, Simone era identificada como “filósofa e militante de extrema esquerda”. Com o tempo, Thibon se impressiona com a personalidade de Simone: além de sua erudição, de sua ironia, chamava atenção sua sinceridade, “dizia sempre o que pensava a todo mundo e em qualquer circunstância”. (THIBON apud WEIL, 1986, p. 11). Outro traço da personalidade de Simone que chama atenção do fazendeiro era a mística

que ela exalava: “tal misticismo não tinha nada em comum com essas especulações sem compromisso pessoal que são muito amiúde o único testemunho dos intelectuais que se voltam para as coisas de Deus”. (THIBON apud WEIL, 1986, p. 10). Achando confortável a casa de Thibon, mudou-se para uma casinha abandonada, semidestruída às margens do rio. Trabalhava todos os dias na colheita e fazia as refeições na casa do fazendeiro, quando não se contentava com as amoras colhidas no caminho para a lavoura. Vivia doente e frágil, mas, mesmo assim, todas as tardes, após o trabalho árduo do campo, explicava os textos clássicos de Platão ao seu anfitrião.

Achando-se tratada com deferência, despediu-se da granja de Thibon e foi trabalhar em uma fazenda vizinha, onde pudesse manter o anonimato e trabalhar igual aos agricultores desconhecidos. Simone era comentada entre os camponeses:

...ela comia pouco, mas quantas perguntas! Falava nos campos a perder de vista, sobre um futuro martírio dos judeus, sobre a guerra que viria sem demora,.. Quando lhe oferecíamos um bom pedaço de queijo, ela o rejeitava dizendo que as crianças indochinesas tinham fome. Pobre moça! Tanta instrução fez com que perdesse a cabeça. (WEIL, 1979, p. 49-50).

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 se 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, com a recomendação de que se não retornasse dentro de três anos, o fazendeiro teria posse de tais cadernos. Parte desses manuscritos deu origem a uma de suas obras primas, *A Gravidade e a Graça*.

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”. (THIBON apud WEIL, 1986, p. 20). Sabe-se que Simone Weil não tinha religião institucional nem partido político. Seu amigo atesta 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, 19).

Em alguns momentos de sua vida, como depois do árduo trabalho na fábrica automobilística, Simone refugiava-se para descansar. Em uma dessas viagens, em um vilarejo português, ela vivencia sua primeira experiência religiosa, ao assistir, fragilizada, um grupo de mulheres de pescadores, muito pobres, cantando cânticos tristes, enquanto davam voltas

em barcos ancorados na praia: “Ali, tive de repente a certeza de que o cristianismo é por excelência a religião dos escravos, que os escravos não podem não aderir a ela, e eu entre os outros”. (WEIL, 1979, p. 49). Outra experiência mística forte Simone teve ao adentrar a capelinha de Santa Maria dos Anjos, em Assis, onde São Francisco costumava rezar: “Alguma coisa mais forte do que eu me obrigou, pela primeira vez na minha vida, a me pôr de joelhos”. (Idem, *ibidem*, p. 55).

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), desmaiando por vezes sobre os papéis, enquanto a redigia. Nessa 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.

Sobre sua morte, seu amigo fazendeiro que a acolhera no campo anos atrás e por quem nutria grande admiração, escreveu: “Atrevo-me a pensar que sua vida havia sido demasiado dura para que a graça de uma morte agradável lhe fosse concedida” (Thibon in: WEIL, 1986, p. 21). Ele referia-se a um trecho de um dos manuscritos deixados por Simone: “A agonia é a suprema noite escura que ainda os perfeitos necessitam para chegar à pureza absoluta, por isso vale mais que seja amarga”. (WEIL, 1986, p. 21).

A metodologia utilizada neste trabalho consiste, primeiramente, de pesquisa bibliográfica a partir dos textos levantados no estado da arte, de algumas obras de referência, em especial da própria filósofa Simone Weil, dando-se ênfase aos textos em que ela trata do enraizamento/desenraizamento, a exemplo de “O Enraizamento”, bem como de outras obras de comentadores e autores que dialogam com as questões aqui apresentadas. Outro método utilizado foi o da “Análise de conteúdo”, que tem em Laurence Bardin um de seus principais sistematizadores.

Além dos dois métodos citados acima, foram de grande relevância o “estado da arte”, empreendido sob sugestão do orientador, quando pude pesquisar em sites de busca e de instituições de ensino e/ou pesquisa, as diversas obras, textos, artigos, dissertações e teses publicados por e sobre Simone Weil. Outra metodologia utilizada foi o que denominamos de “banco de dados”, quando, após as leituras e os fichamentos e com a devida seleção das unidades temáticas, compilei todo o conteúdo pesquisado e fichado em seus devidos temas e salvei-os em arquivo de computador, de modo que toda e qualquer informação nova faz-me

recorrer a esse “banco”, tanto para “depositar” novos conteúdos como para “sacar” dele a matéria-prima para todo o trabalho.

Este trabalho está composto de quatro capítulos, com seus respectivos subtemas e, como conclusão, as considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “A opressão social na contemporaneidade”, partimos de uma descrição biográfica-conceitual da experiência de Simone Weil como operária no chão da fábrica automobilística. Refletimos sobre a opressão e humilhação vivenciadas por ela, comuns a todo operário do setor, que os colocam na “condição escrava” do sistema dominante; sobre a automação e a especialização que tornam o trabalho alienante; e o sofrimento e as agruras do trabalhador, que ela denominou “malheur”. Com base nisso, reconstituímos o pensamento social de nossa filósofa, tratando de algumas das causas da opressão social, em um diálogo crítico com o pensamento marxista, do qual ela “bebe” alguns conceitos, mas propõe a revisão crítica de outros.

No segundo capítulo, intitulado “O (Des)Enraizamento”, abordamos o conceito de enraizamento como necessidade da alma, proposto por nossa filósofa. Segundo ela, o enraizamento é a necessidade “mais importante e mais desconhecida da alma humana”. E todo trabalhador – desenraizado pela cultura hegemônica e contemporânea – clama pelo enraizamento, como um voltar às raízes, às origens do próprio ser. Partindo dessa constatação, o trabalho prossegue com uma análise do desenraizamento contemporâneo, discutindo seus sentidos e suas possíveis causas, passando pela descrição do desenraizamento do operário e do camponês segundo a própria Weil, para desembocar na educação, como um *lócus* por excelência do desenraizamento humano, assunto que será melhor discutido no capítulo terceiro.

No terceiro capítulo, intitulado “Educação e enraizamento”, abordaremos como a filósofa, a partir da “tradução”, adaptava os clássicos da literatura grega para os operários da fábrica e os camponeses. Por tradução, entende-se 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. 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”. O que Weil propõe é um esforço do educador a fim de traduzir a linguagem culta em linguagem popular, sem, contudo, empobrecer ou

vulgarizar o conhecimento. Aliás, essa não é uma mera proposta da filósofa, ela vivenciou esse desafio. Seja para operárias das fábricas onde trabalhou, seja para camponeses com quem conviveu, Simone lia para eles contos e poemas da mitologia grega, em um esforço brilhante de tradução. Para ela, tanto a *Ilíada* quanto *Antígona* estão mais próximas do povo do que se imagina. Ainda nesse capítulo, trataremos do conceito weiliano de “leitura”, fundamental, pois, para a filósofa, o mundo é um texto pelo qual a realidade é interpretada e significada de diversas maneiras através do corpo. Buscando estabelecer um diálogo entre Simone Weil e o educador brasileiro Paulo Freire, faremos uma interface da leitura weiliana com a leitura de mundo a partir da educação problematizadora proposta pela pedagogia freiriana.

No quarto capítulo, intitulado “Educação e transcendência”, abordaremos algumas questões correlatas, não necessariamente ligadas à educação, de modo direto, mas que dizem respeito ao ser-sendo da filósofa, outras dimensões que confluem para torná-la uma alma em diálogo com o seu tempo e a transcendência. Assim, trataremos da mística, da “atenção” e da “beleza” como conceitos também essenciais para o pensamento weiliano. Simone refletiu acerca das coisas terrenas tendo como referência a dor das vítimas da injustiça com quem conviveu, inclusive propondo completar a Declaração dos Direitos Humanos com uma declaração dos deveres humanos ou “Declaração das Obrigações para com o Ser Humano”. Para ela, falar de Deus é falar das obrigações para com o outro, e não só dos direitos frente a eles. Afinal, um direito que não corresponda a um dever pode se transformar em alibi para tratar mal o semelhante. Nesse momento, em que a espiritualidade volta a ter importância no mundo contemporâneo, a mística encarnada de Simone Weil é de grande atualidade, voltada às vítimas do sistema dominante. Antecedendo todo o discurso de inculturação, ecumenismo e diálogo inter-religioso que a Igreja prega hoje, Simone assumiu – desde seu tempo – essa missão, no intuito de respeitar tudo o que fosse obra e criação de Deus. Nesse mesmo lastro do seu viés místico, inserem-se os conceitos de atenção e beleza, todos fundamentais para se compreender o pensamento e a vida – ambos tão imbricados – de nossa filósofa.

No quinto capítulo, intitulado “Por uma filosofia enraizada”, discutiremos como o ensino da filosofia, para Simone Weil, consiste numa verdadeira práxis existencial humana. Veremos como o filosofar nela não era uma mera atividade abstrata e teórica, com o objetivo de construir doutrinas incompreensíveis para muitos e restritas a uma elite de intelectuais, mas uma purificação e transformação da alma. Simone compreendeu que a filosofia é um método para a maturação espiritual humana e foi nessa perspectiva que ela a colocou em prática. Inspirados em sua vivência no chão da fábrica e na terra do campo, e à luz de sua concepção

visceral do trabalho filosófico, traçaremos a sugestão de um programa de filosofia “pé-no-chão” como proposta de “tradução” da filosofia curricular/acadêmica para o Ensino Médio de uma comunidade escolar do interior, tendo como base nossa experiência como educador do ensino básico em um projeto estruturante de educação com intermediação tecnológica aqui do Estado da Bahia – o EMITEC.

Nas considerações finais, abordaremos uma reflexão livre intitulada “Por uma educação ‘pé-no-chão’”, a qual será uma espécie de arremate do trabalho de quem tentou apropriar-se do pensamento weiliano. Nesse sentido, minha reflexão se baseará em uma educação enraizada que se contextualize nas mais distintas realidades, que germine nas mais distintas culturas, que considere o que o educando já traz e seja capaz de construir, junto com ele, o conhecimento, o qual é sempre construção dialogal e coletiva, consoante pregou Paulo Freire; em uma educação enraizada que “fale a linguagem” do educando, pois parte sempre de elementos conhecidos por ele; em uma escola que seja capaz de construir o conhecimento com o aluno em vez de somente transmitir-lhe conteúdo, como se “enfiasse goela abaixo”, onde o educador seja capaz de traduzir, para o contexto sociocultural 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”; em uma escola que 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; em uma escola onde a comunidade interaja com ela 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”.

1 A OPRESSÃO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 A CONDIÇÃO OPERÁRIA

Uma das obras mais emblemáticas no trato desta questão é, sem dúvida, *A Condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão* (1979). No texto de introdução, Simone relata sobre sua experiência como operária e campesina, proletária no campo e na cidade, no qual reflete sobre sua “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, 1979, p. 36).

Em outro trecho da introdução desta supracitada obra, Simone relata sua dolorosa jornada de trabalho. Saindo do forno, era preciso entrar no vestiário gelado, meter na água as mãos cheias de cortes, em carne viva, para tirar um pouco da graxa e da poeira preta. Estando na fábrica, tais sofrimentos eram praticamente inevitáveis e os operários não se atrevem a se queixar. Em época de crise econômica na Europa, os salários são baixos porque se ganha por peça e os movimentos precisam ser rápidos demais para os reflexos lentos de Simone. Os companheiros de trabalho percebem suas mãos inábeis, têm pena de sua magreza, pensam que ela passa fome e alguns lhe trazem pão e chocolate. Eis um pequeno fragmento dessa sua labuta na fábrica:

Olha para mim diante de um enorme fogo que cospe labaredas para fora, bafos de brasa direto no meu rosto. Fogo saindo por cinco ou seis buracos na base do forno. Eu bem na frente para por lá dentro cerca de trinta bobinas grossas de cobre que uma operária italiana, de fisionomia corajosa e franca, vai fazendo a meu lado; as tais bobinas são para os bondes e os metrôs. Preciso prestar bastante atenção para que nenhuma delas caia num dos buracos, senão vai se fundir; para isso preciso ficar bem na frente do forno e nunca, nem o sopro ardente no meu rosto, nem a dor do fogo no braço (ainda tenho as marcas) deve produzir um movimento em falso. (WEIL, 1979, p. 32).

A operária Simone relata sua saga, citando o fato agravante de que o calor do forno, das labaredas e o barulho das caldeiras da fábrica automotiva onde ela trabalhava causavam-lhe fortes dores de cabeça e acidentes com certa frequência. Cortes nas mãos, abscessos, queimaduras, perda de dente, corte de dedos, mechas de cabelo arrancadas são comuns a quem trabalha naquele tipo de serviço. Embora Simone preferisse o trabalho na caldeira ao trabalho repetitivo da linha de montagem, onde o operário é submetido a uma repetição

mecânica e irracional dos movimentos. Em um trecho de uma carta endereçada a Albertine Thévenon, ela reclama: “Não neste lugar mesquinho onde só se obedece, onde se quebra na marra tudo o que se tem de humano, onde a gente precisa se curvar e deixar que nos rebaixem sob uma máquina”. (WEIL, 1979, p. 64). Essa submissão do trabalhador à máquina mostra o grau de importância que o capital confere à pessoa humana:

Quanto aos operários que darão suas forças a essa máquina, ninguém pensa neles. Ninguém pensa mesmo que seja possível pensar. Quando muito, se prevêem, de tempos a tempos, vagos aparelhos de segurança, embora na prática os dedos cortados e as escadas das fábricas diariamente molhadas de sangue fresco sejam tão freqüentes. Mas esta fraca prova de atenção é a única. Não só não se pensa no bem-estar moral dos operários, o que exigiria um esforço de imaginação grande demais; não se pensa sequer em não lhes machucar a carne. Não fosse isso, talvez se tivesse achado outra coisa para as minas que não fosse essa horrenda britadeira que agita com sacudidas ininterruptas, durante oito horas, o homem que está agarrado nela. (WEIL, 1979, p. 357).

Por outro lado, Simone chama a atenção para o fato de que os teóricos da revolução nunca trabalharam em uma fábrica. Como eles poderiam compreender que, mesmo num regime socialista, a escravidão aconteceria se continuassem as mesmas condições de trabalho? – indaga. Para ela, dois fatores condicionam essa escravidão: a rapidez e as ordens; a rapidez com que se repetem os movimentos impede qualquer reflexão e ante as ordens, dadas desde o momento de chegada do operário na fábrica, é preciso sempre calar e obedecer, dobrar-se, em uma atitude inclusive de “morte da alma”, como reflete nossa filósofa operária:

Chegando-se à frente da máquina, é preciso matar a alma, oito horas por dia, pensamentos, sentimentos, tudo. Quer se esteja irritado, triste ou desgostoso, é preciso engolir, recalcar tudo no íntimo, irritação, tristeza ou desgosto: diminuiriam a cadência. [...] Essa situação faz com que o pensamento se dobre sobre si, se retraia, como a carne se contrai debaixo de um bisturi. Não se pode ser “consciente”. (WEIL, 1979, p. 65-66).

Nesse ambiente hostil (sustenta Weil), o relacionamento, mesmo entre companheiros, torna-se um reflexo da dureza que permeia dentro da fábrica, a ponto dela considerar um simples sorriso, uma palavra de bondade ou qualquer gesto de contato humano como uma verdadeira graça. Por conta disso, Simone afirma: “Deixei a minha alegria nessa existência; me ficou no coração uma amargura indelével. E, apesar de tudo, estou feliz por ter vivido isso”. (idem, *ibidem*, p. 66).

A montadora de automóveis *Renault* foi a última fábrica em que Simone trabalhou. Desempregada, não ganhando nada, sem dinheiro, sem querer recorrer aos pais, ela passou fome... Assim expressou sua experiência: “A fome se tornou permanente. Será mais doloroso

trabalhar ou comer? Questão não resolvida... Sim, mais penoso, afinal de contas”. (Weil, 1979, p. 86).

Em 1941, em Marselha, Simone Weil escreve um artigo intitulado *Experiência da Vida de Fábrica*, relatando sua experiência como operária de fábrica nos anos que antecederam 1936, segundo ela, “muito duros e brutais por causa da crise econômica”, ocasionando inclusive, uma espécie de desenraizamento da classe operária. Tal desenraizamento leva o operário a uma espécie de reificação humana e de negação do próprio ser, como ela mesma descreve:

[...] não se tem nela (na fábrica), o direito de cidadania, e cada um é um estranho admitido como simples intermediário entre as máquinas e as peças fabricadas, tudo isto atinge o corpo e a alma; sob este golpe, a carne e o pensamento se retraem. Como se alguém repetisse ao ouvido de minuto a minuto, sem que se possa responder nada: “Você não é nada aqui. Você não conta. Você está aí para curvar-se, suportar tudo e calar-se”. Semelhante repetição é quase irresistível. Chega-se a admitir, no âmago de si mesmo, que não se é nada. Todos os operários de fábrica, ou quase todos, e até os de aspecto mais independente, têm algo quase imperceptível nos movimentos, no olhar, principalmente na dobra dos lábios, que exprime que foram obrigados a se terem por nada. [...] o sentimento de dependência, de impotência, e de contar como nada aos olhos de quem se depende, pode tornar-se doloroso a ponto de arrancar lágrimas tanto de homens como de mulheres. (idem, ibidem, p. 132-133).

Para Simone, o mal-estar operário afeta toda uma sociedade, uma vez que nenhuma sociedade estará bem quando uma categoria inteira trabalha com desgosto. E esse desgosto afeta toda a concepção de vida do trabalhador. Para ela que, por opção, “comeu o pão que o diabo amassou”, de nada vale o pão na ausência da poesia, pois a ausência do pão impõe um fim à vida humana, mas a ausência da poesia, mesmo que não mate o homem, extingue de seu corpo o que de vida propriamente humana possa vir a existir, seu sentido, sua razão de ser, produzindo, em decorrência disso, a circunstância da morte em vida.

Como ela mesma havia dito, Simone deixou na fábrica toda sua juventude e sua alegria. Certamente, o que a levou à fábrica foi a obediência a um movimento interior que ela ainda não nomeava em termos espirituais, acredita Maria Clara Bingemer, tratava-se de “um movimento espiritual, vital, que ela não podia deixar de atender. E esse movimento era inseparável do amor que sempre nutriu pelos seres humanos. Na fábrica, Simone experimentou isso até o mais profundo de si mesma” (BINGEMER, 2007, p. 45).

Pensando o fenômeno em categoria marxista, Weil o descreve como um processo de alienação do trabalhador, onde o indivíduo se perde na coletividade e o trabalho perde o

significado, uma vez que o trabalhador perde o contato com o resultado final. Segundo ela, estamos vivendo uma “coletividade cega”, onde os homens não conseguem nem pensar:

O operário não sabe o que produz, logo não tem o sentimento de ter produzido, mas de ter-se esgotado no vazio. Gasta na fábrica, às vezes até o limite extremo, o que tem de melhor dentro de si, suas faculdades de pensar, de sentir, de se mexer; gasta-as, pois está vazio quando sai; e, no entanto não pôs nada de si próprio no seu trabalho, nem pensamento, nem sentimento, nem mesmo, senão em mínima medida, movimentos determinados por ele, ordenados por ele tendo em vista um fim determinado. Sua própria vida sai dele sem deixar marca nenhuma em seu redor. (WEIL, 1979, 137-138).

Ela denuncia a crescente perda de identidade vivida pelo trabalhador nas linhas de montagem: “As coisas representam o papel dos homens, os homens representam o papel de coisas: eis a raiz do mal”. (WEIL, 1979, p. 135). Nesse ambiente (denuncia ela), valores como a compreensão, a cooperação e a mútua apreciação só existem nas esferas superiores:

(...) no nível do operário, as relações estabelecidas entre os diversos cargos, as diferentes funções, são relações entre as coisas e não entre os homens. As peças circulam com suas fichas, a indicação do nome, da forma, da matéria-prima; pode-se quase acreditar que elas é que são as pessoas, e os operários são peças intercambiáveis. Elas têm um estado civil; e quando é preciso, como em algumas grandes fábricas, mostrar na entrada um cartão de identidade onde se está fotografado com um número no peito, como um condenado, o contraste é um símbolo pungente que dói. (WEIL, 1979, 135).

Sem identidade, o operário acaba por alienar-se, exercendo um trabalho expropriado de si. Afinal, as próprias peças fabricadas por ele têm sua história, número de identificação, data de fabricação etc. Mas o operário não, ele não é nada nessa história, não deixa sua marca. Os termos opressor, oprimido e classe arrefeceram o sentido diante da evidente impotência e angústia do homem perante a máquina social que parte corações, esmaga almas e fabrica inconsciência. A função social mais humana, a de coordenar, dirigir e decidir, deixa de ser individual e se perde na coletividade e no anonimato. Os trabalhos mais elaborados são confiados às máquinas e estas usam homens em suas engrenagens.

Simone Weil, que viveu de dentro das engrenagens a condição operária, não só a viveu, mas a refletiu e criticou com muita propriedade. Uma de suas críticas é dirigida à divisão social do trabalho na sociedade burguesa contemporânea. Tal qual Karl Marx (1818-1883), Simone tece sua crítica à tradicional divisão entre quem pensa e quem executa o trabalho. De um lado, um dispõe da máquina; de outro, a máquina dele dispõe. De um lado, um se vende ao capital e serve à máquina; de outro, dispõe do capital e dirige a empresa. Na fábrica, um executa o trabalho sem nele ser parte ativa; outro dirige o trabalho sem nada executar.

Em sua obra *Opressão e Liberdade (2001)*, esta “burocracia na indústria” está centrada num fenômeno que é a especialização: os operários qualificados – capazes de compreender e manipular qualquer máquina – foram substituídos pelos especializados, automaticamente treinados para servir a uma única espécie de máquina. Dessa forma, os operários são desprovidos de conhecimento técnico e os técnicos ignoram os fundamentos teóricos dos conhecimentos que eles mesmos utilizam. Assim, os operários encontram-se inertes, privados de toda iniciativa, inteligência, saber e método. Essa máquina burocrática, apesar de ser de carne, é tão irresponsável e inconsciente quanto a de ferro. Enfim, para Weil, essa burocracia é opressiva porque reproduz o que Marx chamou de “motor da opressão social”, que é a divisão degradante do trabalho entre manual e espiritual. Ela nos diz: “Uma vez que a sociedade está dividida entre homens que ordenam e homens que executam, toda a vida social está condenada pela luta pelo poder”(Weil, 2001, p. 93). O trabalho deixou de ser “útil” para ser humilhante, um “favor” outorgado ao trabalhador, um privilégio concedido. O progresso técnico, ao invés de bem estar, trouxe miséria às massas.

Ainda na obra *A Condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão (1979)*, Simone tece uma longa crítica ao sistema capitalista e a uma de suas formas de organização social do trabalho – o “racionalismo” –, também conhecido como *taylorismo*. Para a autora, há muito mais problemas causadores da opressão do proletariado no capitalismo que as meras questões do lucro e da propriedade. O operário está reduzido ao nível de servidão pelo capitalismo e isso se exprime não só pelos baixos salários, mas também pelo fato de que a classe trabalhadora está sujeita à vontade arbitrária da classe dominante, dentro e fora da fábrica: “Os sofrimentos suportados na fábrica por causa da arbitrariedade patronal pesam tanto na vida dum operário quanto as privações suportadas fora da fábrica por causa da insuficiência dos salários”. (WEIL, 1979, p. 113). Os direitos da classe trabalhadora, por exemplo, não dependem, necessariamente, da propriedade e do lucro, mas das relações operário-máquina e operário-chefe. Há, portanto, duas questões distintas: a exploração da classe trabalhadora que se dá por meio do lucro capitalista, e a opressão dessa mesma classe explicitada pelas longas jornadas de trabalho.

Sendo vidas humanas, dotadas de necessidades e aspirações, não se admite que sejam sacrificadas em nome do trabalho. Para se conciliar as demandas do trabalho com as aspirações dos trabalhadores, o sistema capitalista ignora a pessoa humana, ao invés de se criar uma organização de trabalho que produza mais sem aumentar a exploração sobre o trabalhador. O ideal seria um processo de trabalho mais produtivo e igualmente mais agradável, ou seja, que o interesse da empresa não se sobreponha ao bem-estar do trabalhador;

dito de outra forma: “que os homens que nela entram de manhã, não saiam dela diminuídos física ou moralmente à noite, ao final de um dia, de um ano ou de vinte anos” (WEIL, 1979, p. 115). É nesse sentido que Simone tece sua crítica às mudanças instauradas na organização do trabalho daquela época. Chamado de racionalização, o *taylorismo* passou a impressão de que tal organização atenderia a todas as exigências da razão, satisfazendo assim aos interesses do trabalhador, do patrão e do consumidor.

De origem burguesa, Taylor não necessitava trabalhar se não fossem os princípios puritanos de sua família; abandonou cedo a escola por questões de saúde e logo se envolveu com o trabalho na fábrica, mas não conseguiu assimilar o espírito operário; ao contrário: percebeu, desde cedo, a oposição de classe que havia no ambiente de trabalho entre aqueles que trabalhavam para viver e ele que não precisava trabalhar. E que recebia, por suposto, outro tratamento a ponto de, desde muito cedo, ascender ao posto de gerência da fábrica.

A maior obsessão de Taylor sempre foi aumentar a produtividade da fábrica através da aceleração da cadência da mão de obra, sem aumentar a jornada diária. Com a ajuda de engenheiros, descobriu fórmulas matemáticas que viriam a ser o fundamento de seu sistema. Na verdade, Taylor procurou uma forma científica que maximizasse a produção das máquinas e o trabalho dos operários, com o intuito de não perder tempo. Para isso, foi criado um mecanismo de controle para exercer pressão sobre a classe trabalhadora. Assim como no sistema de trabalho do Egito antigo, o chicote exercia a função de pressionar o escravo para produzir mais; no *taylorismo*, essa pressão era “racionalizada” por meio dos escritórios e laboratórios.

O *taylorismo* entrou em choque com as aspirações sindicais, afinal esse sistema criou um método para forçar o trabalhador a trabalhar mais e não melhor. Em vez de se criar um operariado especializado, criou-se um operariado mecanizado, que apenas repete gestos automáticos, tirando do trabalhador toda a inteligência, a habilidade e a criatividade; nesse sentido, segundo Weil (1979), a palavra “racionalização” foi mal empregada, pois “Taylor não procurava um método de racionalizar o trabalho, mas um meio de controle dos operários, e se achou ao mesmo tempo o meio de simplificar o trabalho, são duas coisas totalmente diferentes”. (WEIL, 1979, p. 121).

A organização *taylorista* trouxe alguns problemas para o sistema, em vez de resolvê-los: um trabalhador que não pode aumentar a cadência de sua produção é prontamente excluído e substituído por outro. Essa pressão para se aumentar a cadência da produção traz muito mais consequências para o corpo do trabalhador do que o aumento da jornada de trabalho. Taylor acreditou ter suprimido a luta de classes, quando na verdade, só a

intensificou. Esta racionalização do trabalho, segundo Weil (1979), implementou a produtividade das indústrias de luxo e da guerra, aumentando o número de trabalhadores que produzem coisas inúteis, em vez de produzir comida e outros artigos de primeira necessidade, contribuindo, inclusive, para a desqualificação do operariado e a divisão da classe, uma vez que se incentiva a concorrência:

Esse sistema também reduziu os operários, por assim dizer, ao estado de moléculas, fazendo deles uma espécie de estrutura atômica das fábricas. Trouxe o isolamento dos trabalhadores. É uma das fórmulas essenciais de Taylor, que é preciso dirigir-se ao operário individualmente; considerar nele o indivíduo. O que ele quer dizer é que é preciso destruir a solidariedade operária por meio das gratificações e da concorrência. É isto que produz esta solidão, talvez o caráter mais marcante das fábricas organizadas dentro do atual sistema.(WEIL, 1979, 124).

Outra consequência da organização *taylorista* é a sujeição do trabalhador, por meio do disciplinamento do tempo, da pressão pelo aumento da produção, da gratificação e da constante domesticação, constituindo uma categoria domada, sem poder de resistência, restando nada mais para a classe trabalhadora senão obedecer. “Assim, este sistema é realmente ideal para os patrões, pois contém todas as vantagens para eles, ao passo que reduz os operários ao estado de escravos e lhes impõe somente iniciativas todas as vezes em que há um problema.” (WEIL, 1979, p. 126).

Em sua obra *A Gravidade e a Graça* (1986), Simone reflete que é na aprendizagem que se dá a relação do eu do operário com a ferramenta. Esta é a extensão do seu corpo e, pelo ferimento, o ofício o penetra: “A relação entre o corpo e a ferramenta troca na aprendizagem. É necessário trocar a relação entre o corpo e o mundo.” (WEIL, 1986, p. 228). Para ela, em sua linguagem espiritual, pelo trabalho o homem se faz matéria, assim como Cristo se fez pela eucaristia.

O trabalho é como uma morte necessária ao trabalhador, o qual precisa sofrer o peso do mundo, mas é um homicídio se for desprovido de estímulos. Sobre essa “espiritualidade” do trabalho, ela revela:

O trabalho faz experimentar de uma maneira oprimente o fenômeno da finalidade que retorna como uma bola: trabalhar para comer, comer para trabalhar... Um esquilo dando voltas na sua jaula... Quando o homem contempla a si mesmo como um esquilo dando voltas em sua jaula circular, se não mentir a si mesmo, está próximo da salvação. (WEIL, 1986, 277).

Um operário nessa condição é, para Simone Weil, um operário desenraizado, exilado e estrangeiro em sua própria terra. Para ela, os operários só se sentirão realmente em suas casas e em seu país quando se sentirem em casa na fábrica onde trabalham. E parte desse

desenraizamento se deve ao fato de, desde muito cedo, os meninos serem arrancados da escola, onde tinham uma identidade própria, para trabalhar em uma fábrica, sem nenhuma identidade.

Esse desenraizamento da vida, Simone o denomina de *malheur*, equivalente à expressão portuguesa da desgraça, algo muito próximo da morte, traduzido na dor física ou no medo dessa dor. Em sua obra *Espera de Deus (1987)*, a filósofa assim o define:

O *malheur* é um desarraigamento da vida, um mais ou menos atenuado equivalente da morte, levado irresistivelmente a estar presente na alma pelo alcance ou o receio imediato da dor física. Se a dor física está completamente ausente, não há desgraça para a alma, porque o pensamento é dirigido a não importa quê objeto. (WEIL, 1987, p.102).

De acordo com Weil, somente a dor física é capaz de produzir na pessoa tal condição que aprisione o pensamento, impedindo-o de dirigir-se a outra coisa senão à dor, que é uma das características do *malheur*. E, somente uma pessoa que já teve contato com o *malheur* é capaz de reconhecê-lo, pois reduz a pessoa humana à condição de um “verme semi-esmagado” – em palavras da nossa filósofa – que se debate no solo, mutilados pela desgraça, incapaz de socorrer a outrem em situação análoga.

O *malheur* torna os homens endurecidos, retirando deles toda e qualquer esperança de vida, marcando a alma com o desgosto, o desprezo, a rejeição a si mesmo e o sentimento de culpa, isto porque ele imprime a fogo nas profundezas da alma humana essa autorrepulsa, essa culpabilidade tal qual um criminoso.

Em seu artigo *A servidão involuntária: trabalho, educação e enraizamento em Simone Weil*, Santos (2013) escreve que

embora o “malheur” seja traduzido como “desgraça”, “infelicidade” ou “infortúnio”, no pensamento de Simone Weil *malheur* designa, ao mesmo tempo – e inextrincavelmente – miséria social, sofrimento físico, desamparo afetivo e abandono espiritual, indicando uma extrema decadência que se abate sobre o ser humano até ameaçar arrancar-lhe a própria humanidade. Se apenas um desses elementos (social, físico, psíquico ou espiritual) não estiver presente, já não se trata de *malheur* tal como Simone o concebe. O *malheur* fere a condição humana por inteiro. É porque a opressão de classe o expõe inerme ao constante aguilhão do *malheur*, que o pobre configura o humano em estado primário – nu e cru – e tem certa precedência simbólica nos processos de humanização. (SANTOS, 2013, 102).

1.2 AS CAUSAS DA OPRESSÃO E A LIBERDADE

Para Weil (2001, p. 28), “todo grupo humano que exerce um poder exerce-o não de maneira a tornar felizes aqueles que lhes estão submetidos, mas de modo a aumentar seu poder”. A máquina burocrática tende à totalidade do poder, porque exclui todo o julgamento e todo o gênio. Em vez do choque de opinião, uma opinião oficial; ao invés do cinismo do capitalismo, o fanatismo que faz da miséria um sacrifício livremente consentido. O regime burocrático é, ainda segundo Weil (2001), uma mescla de devoção mística e de irracionalidade desenfreada, uma espécie de “religião do Estado” que sufoca todos os verdadeiros valores da pessoa humana. Para ela, estamos sob o domínio da burocracia sindical, industrial e estatal.

Tenta-se entender o “mecanismo” da opressão, tenta-se combatê-la pela força armada, mas percebe-se impotentemente que uma opressão dá origem a outra. Foi o caso, segundo Simone, da revolução francesa. Esse “fracasso retumbante” levou Marx a “compreender que não se pode suprimir a opressão enquanto persistirem as causas que a tornam inevitável, e que essas causas residem nas condições objetivas, isto é, materiais, da organização social”. (WEIL, 2001, p. 77). Marx elaborou uma concepção de opressão totalmente nova, não mais como usurpação de um privilégio, mas como “órgão de uma função social”. Segundo Weil, os marxistas não conseguem explicar o “mecanismo de opressão”, apenas descrevem o nascimento da opressão a partir da divisão social do trabalho.

O homem parece passar por etapas em relação à natureza, da escravidão à dominação; da mesma forma, a natureza perde gradativamente seu caráter divino e a divindade reveste cada vez mais a forma humana. Para Simone, essa “emancipação” é uma aparência enganadora. Nas organizações mais desenvolvidas, o homem não é mais obediente e perseguido pela natureza, mas por outro homem. Marx percebeu que o Estado é uma “máquina de triturar homens”.

Segundo Simone Weil, quanto mais desenvolvida uma forma de organização social, mais mecanismos de opressão existem. Nas organizações sociais mais primitivas não há muitos mecanismos de opressão, mas há uma dominação da natureza e os homens são livres em relação a outros homens porque eles estão em contato direto com as condições de sua própria existência. A opressão propriamente aparece somente a partir das formas mais elevadas da economia, pois o homem não é mais obediente e perseguido pela natureza, mas por outro homem:

A história humana é a história da escravização que faz dos homens, tanto opressores quanto oprimidos, simples joguetes dos instrumentos de dominação que eles próprios fabricaram e sujeitam assim a humanidade viva a ser a coisa das coisas inertes. (WEIL, 2001, 91).

Para Weil, o que leva à opressão é a existência de privilégios, e o que leva a estes é a própria natureza das coisas; as fontes de privilégios são as armas, o dinheiro, o poder religioso e científico. Isso gera a luta pelo poder, que só terá um fim com a supressão da desigualdade ou com o estabelecimento de um poder estável, equilibrado entre aqueles que comandam e aqueles que obedecem. Ela nos diz que “os instrumentos de poder: armas, ouro, máquinas, segredos mágicos ou técnicos existem sempre fora daqueles que deles dispõem, e podem ser tomados por outros. Assim, todo poder é instável”. (WEIL, 2001, p. 89). As relações de dominação e de submissão além de não serem aceitáveis, constituem um fator de desequilíbrio entre os homens.

Às vezes, os oprimidos expulsam uma equipe de opressores e a substitui 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.

Uma vez que a sociedade está dividida entre homens que ordenam e homens que executam, toda a vida social está condenada pela luta pelo poder (...) A luta pelo poder é, ao mesmo tempo, construtiva e destrutiva e leva ao progresso ou a uma decadência econômica, conforme vença a construção ou a destruição. (WEIL, 2001, 93-96).

A humanidade contemporânea tende a uma forma totalitária de organização social. O Estado decide soberanamente em todos os domínios, até no domínio do pensamento, onde a imprensa passa “opiniões prontas” e até os sindicatos refletem as ideias do sistema que desejam destruir. Os comandados (oprimidos) são meros joguetes nas mãos dos que detém a força brutal. Quanto àqueles que possuem o poder, terão a tentação de sempre estender o seu poder, oprimindo na esperança de libertar. A sociedade atual carrega em si tanto os meios de libertar como de esmagar o homem.

Para Simone Weil, 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, 249).

É como o exercício que faz com que uma criança suporte rindo, quando brinca, dores físicas que a abateriam se fosse castigo. E, se nos vemos obrigados a destroçar-nos contra seu poder, devemos nos considerar vencidos pela natureza das coisas, não pelos homens, afinal, “a única maneira de conservar a dignidade na submissão forçada é considerar o chefe como uma coisa. Todo homem é escravo da necessidade, mas o escravo consciente é muito superior”. (idem, *ibidem*, 250).

Segundo a filósofa, a opressão cresce como uma sombra à proporção que as sociedades se complicam, a produção se intensifica e se reparte iniquamente entre os mandantes e os que foram submetidos à necessidade de executar.

A realidade da dominação é, para Simone Weil, a causa universal da opressão, qualquer que seja o tipo de sociedade em que se exerça, inclusive nos regimes contemporâneos do capitalismo e do socialismo. Ela cita a divisão do trabalho e sua motivação – questão do poder – como outra causa da opressão:

Nas sociedades modernas, o aparelho estatal, o estrato militar, os estamentos judiciário e policial e, mais recentemente, os tecnocratas a serviço das empresas e do Estado detêm igualmente um poder quase absoluto sobre o trabalhador-cidadão desarmado e leigo em matérias técnicas e científicas. (WEIL apud BINGEMER, 2009, p. 24).

Simone cita também o poder dos sacerdotes, da medicina, da psiquiatria e da mídia como formas de opressão social. Há vários graus de opressão social, mas todos derivam de um princípio único que é a apropriação dos controles por parte de um reduzido número de indivíduos e de instituições. E, para proteger seu poder – que é sempre instável – a classe hegemônica lança mão, inclusive, da força bruta. No entanto, para Simone, “nada no mundo pode impedir o homem de se sentir nascido para a liberdade. Jamais, o que quer que aconteça, ele pode aceitar a servidão, pois ele pensa”. (WEIL, 2001, p. 107).

Por sonhar com uma liberdade sem limites, o homem sonha sempre com um ideal, mesmo sabendo que o ideal é tão irrealizável quanto o sonho, mas, diferente do sonho, o ideal tem relação com a realidade; por liberdade humana, não se entende a simples ausência da necessidade, não a define pela relação entre desejo e satisfação, mas entre o pensamento e a ação.

O homem livre pode ceder à pressão da necessidade ou se conformar à representação que dela forja para si, e nisto consiste a oposição servidão x liberdade. Este homem seria totalmente escravo se todos os seus gestos nascessem de outra fonte distinta de seu

pensamento, ou seja, das reações irracionais do corpo ou do pensamento de outra pessoa. A autora cita três exemplos de escravidão: O homem primitivo esfomeado, o escravo romano e o operário moderno. O homem é totalmente livre quando sua ação é resultante de sua reflexão, tal qual quando se resolve um problema matemático: a resposta está ali, basta refletir, raciocinar. Diz-nos Simone:

O homem é um ser limitado a quem não é dado ser, como o Deus dos teólogos, o autor direto de sua própria existência; mas o homem possuiria o equivalente humano desse poder divino se as condições materiais que lhe permite existir fossem exclusivamente obra de seu pensamento dirigindo o esforço de seus músculos. Tal seria a verdadeira liberdade. (WEIL, 2001, 111).

A sociedade ideal, para Simone Weil, é aquela na qual os indivíduos exercem o pensamento sobre a ação e o trabalho, e não são dependentes nem submissos. A vontade, a inteligência e a fé produzem diariamente “milagres”. Mas, a necessidade dos submissos é imperiosa e faz o homem manter-se de joelhos.

Em *Opressão e Liberdade* (2001), Simone Weil traça uma crítica aos movimentos que, segundo ela, quiseram “emancipar os oprimidos”. Para ela, o que sempre aconteceu foi, na verdade, substituir um regime de opressão por outro. Inclusive, a revolução russa, que deveria acabar com o que Rosa de Luxemburgo chamou de “cadáver fétido”, ou seja, a social-democracia, não fez senão substituí-la pelo fascismo. O fascismo, segundo Weil, é um “fenômeno” que nem Marx previu e que dominou 1/6 do planeta. O que Trotsky chamou de “ditadura do proletariado” ou “Estado operário” não passou de uma piada, dada a burocracia do regime e, por fim, o regime stalinista foi uma espécie de “anomalia”, “doença da revolução russa” ou “sistema de opressão”.

Na visão de Weil, não há mais nenhum movimento de massa regido pelo ideal de uma sociedade onde a cooperação entre trabalhadores seja o seu principal motor. O capitalismo fora substituído por outro regime de opressão. A humanidade conhece apenas duas formas principais de opressão: uma pela força armada (a escravidão); outra, pelo capital, ou seja, o capitalismo.

A venda da força de trabalho, que era o motor do capitalismo – tão criticado por Marx –, foi substituída pelo fato de que o trabalhador é engolido pela fábrica. A máquina substitui a opressão da venda da força de trabalho. O trabalhador obedece à máquina, o operário é “engrenagem viva” a serviço das máquinas, onde os “qualificados” exercem seu trabalho com criatividade, liberdade e iniciativa própria, assim como o artesão que maneja o instrumento;

ao passo que os “especialistas” exercem um trabalho mecânico, fazendo somente o que a máquina “pede”, sendo engolidos por ela. Essa burocracia é opressiva porque reproduz o que Marx critica como motor da opressão social, que é a divisão degradante do trabalho entre manual e espiritual.

Quanto ao progresso científico, enganou-se quem acreditou na difusão das “luzes”, pois as massas estão alijadas da cultura científica. Até a arte sofre da desordem geral é privada a seu povo: “Nós vivemos em uma época privada de futuro. A espera pelo que virá não é mais esperança, mas angústia”. (WEIL, 2001, p. 56). A sonhada revolução não passa de uma “palavra mágica” que tenta compensar o sofrimento, satisfazer as inquietações, vingar o passado, minimizar as desgraças atuais como uma resposta a todas as possibilidades de futuro, acredita ela. Só que o movimento revolucionário entrou em decadência e desembocou em opressão. Não seria a revolução mais uma das mentiras que o regime capitalista implantou? Questiona ela.

No capítulo intitulado “Sobre as contradições do marxismo” de *Opressão e Liberdade* (2001), Simone Weil tece uma reflexão sobre o conceito de “revolução”. Diz ela: “se ser revolucionário é esperar uma subversão que realize nesta terra as promessas do evangelho e nos dê uma sociedade em que ‘os últimos serão os primeiros’, eu não sou revolucionária, pois esse futuro, essa ‘revolução’ é impossível”. (WEIL, 2001, p. 190). Como o marxismo sempre foi sinônimo de revolução, todos os movimentos revolucionários apoiaram-se em Marx, mas o “socialismo científico” passou para um estado de dogma como a ciência. E a ciência é um monopólio. Os leigos só têm acesso aos seus resultados, nunca aos seus métodos; por isso, o povo não assimila a ciência, mas acredita nela.

A degradante divisão do trabalho em manual e intelectual está na base de nossa cultura de “especialistas”. Toda civilização está fundamentada na especialização, a qual implica a submissão daqueles que executam àqueles que coordenam. Os aparelhos burocráticos do Estado assentam nesta divisão entre “função de direção” e “função de execução”. O movimento operário reproduz os vícios da sociedade burguesa, afinal, para ela, a força que a burguesia possui para oprimir os proletários reside nos próprios fundamentos de nossa vida social e não pode ser extirpada por nenhuma transformação jurídica e política. Por outro lado, para Weil (2001, p. 93),

Marx propôs que, sendo completamente regido pela força, um proletariado sem força iria, entretanto, vencer por meio de um golpe de Estado político, fazê-lo prosseguir por uma medida puramente jurídica, a saber, a supressão da propriedade individual, e se encontrar assim como senhor de todos os domínios da vida social.

Nesse sentido, Simone tece uma crítica à doutrina marxista, que para ela é desprovida de qualquer caráter científico. Marx esboçou uma filosofia do trabalho, mas não a elaborou como doutrina; ele criou um método, mas não se serviu dele; descreveu a opressão capitalista, mas não analisou de modo suficiente as causas da opressão; estabeleceu que é preciso uma ciência social, mas não a desenvolveu; descobriu a noção de condição da existência, mas não a utilizou; Marx partiu de Hegel e pôs a dialética hegeliana de ponta a cabeça: no lugar do “espírito hegeliano”, pôs a matéria como “motor da história”. No entanto, Weil pondera que Marx nunca teve outro motivo senão uma aspiração generosa à liberdade e à igualdade.

Robert Chenavier em seu artigo “Simone Weil leitora de Marx”, publicado em *Simone Weil e a Filosofia (2001)*, cita e comenta observações weilianas acerca do marxismo. Um dos trechos citados é a célebre declaração de Simone em resposta à pergunta: “É preciso revisar Marx?”

Aos meus olhos, não são os eventos que impõem uma revisão do marxismo, é a doutrina de Marx que, em razão das lacunas e das incoerências que encerra, está e sempre tem estado aquém do papel que queríamos que ela desempenhasse; o que não significa que tenha sido elaborado então ou desde então algo de melhor. (WEIL apud CHENAVIER in BINGEMER; PUENTE, 2011, 89-90).

Simone já havia feito referências a tais “lacunas e incoerências” que ela havia percebido ao ler pela primeira vez “O Capital”, ainda na adolescência. Algumas dessas lacunas e contradições haviam sido “preenchidas, outras resolvidas”, mas, segundo ela, o que se chama hoje de marxismo são, na verdade, variadas afirmações incompatíveis, nem sempre fundadas, nunca houve, de fato, o marxismo.

No rastro das críticas e considerações weilianas acerca do marxismo, Alfredo Bosi, no seu artigo “Simone Weil: a inteligência libertadora e suas formas”, publicado na obra *Simone Weil e o Encontro Entre as Culturas (2009)*, organizada por Maria Clara Bingemer, tece um paralelo bem recente entre os pensamentos de Weil e Marx. Para Bosi, a “condição proletária” foi, sem dúvida, o principal tema da preocupação e da angústia da filósofa, uma vez que, tendo convivido no meio operário, ela sentia-se impotente perante o estado de letargia intelectual em que se encontrava boa parte dos trabalhadores de sua época. De um lado, certo ativismo sindical tendo em vista somente a questão salarial; de outro, a total obediência dos partidos comunistas à burocracia soviética, que paralisava os sindicatos e as lutas pela emancipação do trabalhador. Para Simone, não haverá revolução proletária sem que o trabalhador logre não só o conhecimento técnico de sua função como da organização produtiva em que esteja inserido.

Outro ponto central da crítica da filósofa é a degradante divisão do trabalho; não só a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas também a crítica radical à repartição política entre os que comandam e os que apenas obedecem, gerando prepotência, humilhação, truculência, desprezo, opressão e ressentimento entre as classes, sem falar da árdua carga de trabalho por hora ou por peça, trabalho alienante e sem perspectiva de mudança. Contra esse modelo, ela propõe uma descentralização da produção, onde os conglomerados industriais modernos seriam substituídos por *ateliers*, isto é, oficinas, geridas por trabalhadores qualificados, onde os operários, antes reificados pelas grandes indústrias, fossem, enfim, humanizados e conhecessem de perto as técnicas, mas também os fundamentos científicos e a função social de seu trabalho. Tais oficinas seriam lugar de trabalho, mas também de aprendizagem através de intercâmbio com as universidades populares, outro sonho de Simone:

O valor a ser realizado ao longo de todo o processo seria o enraizamento no próprio trabalho, direito que os operários, especialmente os já então numerosos imigrantes, estavam perdendo à medida que a rotina da fábrica se tornava estranha à sua vida familiar e, com o tempo, à sua própria vida pessoal. (BOSI in: BINGEMER, 2009, 17).

O professor Bosi traça também um paralelo com a “condição operária” pós-Simone Weil e reconhece que pouco mudou. Na indústria, houve uma maquiagem na situação do operariado, algumas empresas implantaram a participação no lucro ou permitiram o ingresso do trabalhador em conselhos decisivos da empresa. As leis trabalhistas do pós-guerra permitiram uma maior participação do trabalhador, mas não cessaram as repressões aos movimentos de classe como na época de Simone. Nada alterou estruturalmente, segundo Bosi, na divisão do trabalho. Houve um crescimento da política neoliberal e um crescimento da automação industrial, ameaçando o operariado ao desemprego em massa. Algumas das “profecias” de Weil foram confirmadas, entre elas: a crescente desigualdade do trabalhador nas esferas decisórias do Estado; a competitividade levou a um acirramento da rivalidade nas relações empresariais; a globalização gerou crescente massa desempregada ou subempregada, precarizando a situação de milhões de trabalhadores, antes assalariados. Sem falar da crescente onda de mal estar do trabalhador, como exemplo, a morte prematura devido ao excesso de trabalho (*karoshi*) no Japão, que já é a segunda “causa mortis” entre os homens em atividade naquele país. Não obstante as poucas vozes que denunciam o drama vivido pela classe trabalhadora no mundo contemporâneo, crescem as propostas para “racionalizar” ou “flexibilizar” a produção, através da introdução da tecnologia e da informática.

Em face da expectativa de uma revolução socialista, Simone Weil já advertia que “nenhuma mudança estrutural poderia ser levada a termo sem a conquista da dignidade intelectual e moral do trabalhador.” (BOSI in: BINGEMER, 2009, p. 20). A automação, a flexibilização e a racionalização da produção só têm servido aos interesses do patrão, a propalada “democratização da ciência” nada mais é que a vulgarização de algumas verdades científicas ao invés do acesso real dos trabalhadores ao verdadeiro conhecimento e ao entendimento dos princípios da ciência. Os marxistas acreditavam que a libertação do proletariado ocorreria concomitante ao desenvolvimento das forças produtivas e que este desenvolvimento levaria à superação da sociedade classista, logo, do sistema capitalista, e com ela, à supressão da “mais-valia” que aboliria também a degradante divisão social do trabalho entre os que comandam e os que executam. Com o fim desta divisão, se extinguiria também a especialização e, com o avanço das técnicas de produção, o trabalhador poderia ter tempo livre para o lazer e a cultura, uma vez que a tecnologia das máquinas pouparia sua mão de obra. Não foi exatamente o que aconteceu, passada décadas da presença de Simone entre nós:

O diagnóstico é sombrio. Tampouco nos alivia o prognóstico, pois, para Simone Weil, o aumento da produção, meta suprema do desenvolvimento econômico, não gera, por si só, nenhuma alteração qualitativa na vida do operário, a não ser o agravamento da fadiga e da ansiedade, que o ganho de alguns tostões a mais no fim do mês não consegue compensar. (BOSI in: BINGEMER, 2009, p. 21).

2 O (DES)ENRAIZAMENTO

2.1 O ENRAIZAMENTO COMO NECESSIDADE DA ALMA

Tal como Platão, Simone Weil entende a necessidade como uma série de relações e mediações entre a matéria, Deus e os homens. Ela buscará identificar e definir quais são as necessidades que governam o ser humano e o fará analisando o desenvolvimento dessas necessidades em três direções: naquilo que se refere à criação em si mesma, que são as necessidades vitais; naquilo que se refere à relação das diversas coisas criadas entre si, que são as necessidades da ordem; e na relação entre essas duas necessidades. As necessidades vitais são identificadas por Weil às leis naturais e a necessidade de ordem é identificada à noção de limite supranatural imposto à relação entre as coisas criadas.

Entendendo que os homens têm necessidades que são inerentes à sua condição, Weil argumentará que todas as pessoas têm obrigação de observar, reconhecer e atender às necessidades do ser humano. Dentre essas necessidades humanas, a fome é, em certo sentido, a primeira: “Todo o mundo imagina o progresso como sendo inicialmente a passagem a um estado da sociedade humana em que as pessoas não passarão fome”. (WEIL, 2001, p. 10). Há, no entanto, outras necessidades que não são físicas, mas morais e que, se não forem satisfeitas, o homem cai num estado semelhante à morte, em uma vida meramente vegetativa. Neste sentido, ela elenca as diversas necessidades: ordem, liberdade, obediência, responsabilidade, igualdade, hierarquia, honra, castigo, liberdade de opinião, segurança, risco, propriedade privada, propriedade coletiva e verdade.

Para Emmanuel Gabellieri, em seu artigo “Enraizamento e encarnação: dimensões do diálogo intercultural e inter-religioso em Simone Weil”, publicado na obra *Simone Weil e o Encontro Entre as Culturas (2009)*, organizada por Maria Clara Bingemer, “as 14 ‘necessidades da alma’ expostas na primeira parte da obra definem seguramente os modos de relação, logo, de ‘enraizamento’, julgados essenciais entre o indivíduo, a sociedade e o mundo.” (p. 110). O que se tenta entender é a “lógica” usada pela filósofa para elencar tais necessidades; ao que tudo indica, a organização parece ser a da união dos contrários, estabelecida por Pitágoras, reunindo tais necessidades em cinco pares de opostos, vejamos: a) liberdade e obediência; b) igualdade e hierarquia; c) honra e castigo; d) segurança e risco; e) propriedade privada e propriedade coletiva; restando fora desta organização a ordem, a liberdade de opinião, a responsabilidade e a verdade. Para Gabellieri, “o que essas observações fazem resultar é uma psicossociologia, na qual a alma se define pela rede de

relações que a nutre e a faz viver no seio de uma comunidade.” (GABELLIERI in: BINGEMER, 2009, p. 110).

Retornemos a Weil para descrever, sucintamente, cada uma das necessidades da alma: a primeira elencada é a ordem, pois segundo ela, está mais próxima de seu destino eterno. A filósofa reconhece que vivemos num grau de elevada desordem e incompatibilidade entre as obrigações e quando se age para aumentar tal incompatibilidade se causa desordem, caso contrário se promove a ordem. Pitagórica assumida, para ela a ordem está presente na beleza do mundo.

A liberdade, segundo ela, consiste na possibilidade de escolha, mas esta possibilidade é afetada pela coletividade que, ao impor regras, limita a liberdade, a qual só é ilimitada na consciência dos homens de boa vontade.

A obediência pode ocorrer de duas formas: quando se obedece a regras estabelecidas e quando se obedece a chefes; nesse caso, deve haver o livre consentimento, caso contrário, quando a obediência se dá por coerção ou crueldade, há aí a privação de dois alimentos da alma: a liberdade e a obediência.

A responsabilidade se satisfaz quando se tem de tomar decisões, frequentemente, em problemas, mesmo que estejam em jogo interesses diferentes dos seus, mas com os quais se sinta comprometido, que afetem toda uma coletividade e esta satisfaça a necessidade de seus membros.

A igualdade consiste no reconhecimento público, expresso pelas instituições sociais e pela cultura, de que a mesma proporção de respeito e de atenção é dada a todo e qualquer ser humano. Para Simone, um dos fatores de igualdade é quando todos têm igual oportunidade de alcançar a função que for capaz de preencher e a educação seja propagada para todos e não exclua ninguém pela sua origem e classe social. No entanto, a filósofa adverte que o dinheiro transformou-se em um “veneno” da desigualdade:

Ao fazer do dinheiro o móbil único ou quase de todos os atos, a medida única ou quase de todas as coisas, pôs-se o veneno da desigualdade em toda a parte. É verdade que esta desigualdade é móvel; ela não está presa às pessoas, pois o dinheiro ganha-se e perde-se; no entanto ela não é menos real. (WEIL, 2001, 21).

Já a hierarquia consiste no respeito e no devotamento não necessariamente à pessoa que está no poder, mas ao simbolismo que ela representa. Na verdadeira hierarquia, os superiores sabem que o devotamento ao simbolismo que eles encarnam é o único objeto de

legítima reverência e cada um – superior e subordinado – instala-se moralmente no lugar que ocupa.

Outra necessidade vital da alma humana é a honra:

Para que a necessidade de honra seja satisfeita na vida profissional, é preciso que a cada profissão corresponda alguma coletividade realmente capaz de conservar viva a lembrança dos tesouros de grandeza, de heroísmo, de probidade, de generosidade, de gênio, dispendidos no exercício da profissão. (WEIL, 2001, 23).

Assim como o crime faz perder a consideração social, o castigo faz recuperá-la. O castigo é outra necessidade da alma. Indispensável como expiação por algum crime e como forma de reintegração social. Para a filósofa, a fim de que o castigo tenha um significado de honra, ele precisa não só apagar a vergonha do crime que se cometeu, mas também servir como lição, educação, “assim como se diz do aprendiz que se machucou que o ofício lhe entra no corpo, igualmente o castigo é um método para fazer entrar a justiça na alma do criminoso, pelo sofrimento da carne.” (WEIL, 2001, p. 25).

A liberdade de opinião também é defendida por Weil como necessidade vital da alma, mais precisamente da inteligência, pois esta precisa da liberdade de opinião para se expressar, e, sem expressão, a inteligência não fica à vontade, adoecendo, por consequência, a alma. Não obstante a isso, Weil defende um controle legal da publicidade e da imprensa, sobretudo no tocante ao conteúdo veiculado, que deve estar dentro dos princípios da moralidade e não reproduzir a vulgaridade e a “baixeza”. Só uma ressalva: “tal repressão pode se exercer sem tocar o mínimo que seja na liberdade de opinião.” (WEIL, 2001, p. 29).

A segurança supõe que a alma não esteja sob ameaça. O medo e o terror são “venenos” mortais para a alma, pois ultrapassam as forças humanas. Mesmo que o medo não seja duradouro, mas apenas latente, ele constitui uma espécie de “semiparalisia da alma”. Por outro lado, paradoxalmente, o risco é uma espécie de estimulante para a alma, por isso também é uma necessidade. A ausência do risco paralisa – diferente do medo – a alma, deixando-a enfraquecida, desprotegida.

A propriedade privada é outra necessidade. Os objetos e instrumentos que usamos como prolongamentos do nosso corpo acabam por se tornar como propriedades nossas, ao menos no pensamento. E todo afastamento daquilo que pensamos ter posse nos causa sofrimento. O princípio da propriedade privada é violado, por exemplo, quando se trabalha na terra que não lhe pertence. Por outro lado, a participação nos bens coletivos, não necessariamente como usufruto, mas como sentimento de posse é também uma necessidade, a

propriedade coletiva. É o caso, por exemplo, dos bens, instrumentos, monumentos e espaços públicos, que, por serem tais, nos pertencem a todos.

A verdade é uma necessidade das mais sagradas. Por isso, deve ser protegida de qualquer atentado contra ela, através de tribunais especiais que proíbam toda e qualquer propaganda e informação tendenciosa. Para isso, os julgadores devem, acima de tudo, amar a verdade, pois, como diz Simone, “não há nenhuma possibilidade de satisfazer num povo a necessidade de verdade, se não se puder achar para este fim homens que amem a verdade.” (WEIL, 2001, p. 41).

Por fim, Simone apresenta o enraizamento como a necessidade “mais importante e mais desconhecida da alma humana”. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, concentraremos nossa atenção na necessidade de enraizamento, pondo de lado as demais, não obstante sua importância para a antropologia weiliana.

Assim Simone conceitua 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 Weil, 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”, sentencia ela. (WEIL, 2001, p. 52).

2.2 O DESENRAIZAMENTO CONTEMPORÂNEO

Simone Weil nos fala das várias formas e/ou motivações do desenraizamento. Uma delas é quando há conquistas militares e os conquistadores são imigrantes e se instalam no país conquistado. Ela também 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).

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, tornando-se uma cultura influenciada e orientada pela técnica, fragmentada, pragmática e “especializada”. Assim, o cidadão comum, formado pela cultura hegemônica, 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).

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. 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 alerta: “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 na sociedade contemporânea – o dinheiro e a instrução bancária – destilam, segundo Santos (2013), o mesmo “veneno”: o desejo de ganho.

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).

Esse desenraizamento ocorre em todas as instâncias sociais. Nas igrejas, por exemplo, as liturgias diárias se distanciam da vida e da cultura do povo. Isso é ainda mais perceptível no campo, onde se percebe a religião cristã 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. Nesse sentido, a escola rural deveria, constantemente, fazer referência aos Evangelhos, sobretudo no tocante às referências campesinas e rurais que as parábolas cristãs frequentemente fazem. Estas referências além de falar “a linguagem do povo local”, emprestam dignidade e prestígio ao homem e ao trabalho do campo.

Para 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; seria o enraizamento da educação no próprio trabalho, sobretudo para os imigrantes, em cuja rotina na fábrica se choca com sua vida familiar e/ou pessoal, tornando-o desenraizado.

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 em uma inércia da alma quase equivalente à morte, como a maior parte dos escravos no tempo do Império romano, ou se jogam em uma 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, 46- 47).

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

Na obra *Simone Weil e o Encontro entre as Culturas (2009)*, organizada por Maria Clara Lucchetti Bingemer, esta e outros co-autores discutem alguns conceitos da filósofa francesa. O enraizamento é mencionado como sendo o “pacto entre si mesmo e suas próprias condições de existência” e “pacto original do espírito com o universo”, ao passo que o desenraizamento significa a perda das raízes, a carência de referenciais e os efeitos devastadores em múltiplas experiências sem sentido. Nessa mesma obra, Emmanuel Gabellieri, em seu artigo “Enraizamento e Encarnação: Dimensões do diálogo intercultural e inter-religioso em Simone Weil”, define o enraizamento como um conceito-chave da interculturalidade, pois, em seu entendimento, enraizar não é sacralizar uma cultura ou um lugar, mas valorizar a expressão cultural de cada lugar, partindo sempre do que é universal na definição de enraizamento, como elemento-chave para se entender o diálogo intercultural.

Para o autor, o enraizamento transcende a dualidade nômade x sedentário, pois, na acepção de Weil, o nômade tem raízes: “ele será desenraizado se lhe tirarmos seu deserto, da mesma forma que o nativo será desenraizado se o exilarmos brutalmente no deserto”. (GABELLIERI in: BINGEMER, 2009, p. 109). E complementa:

A dimensão espacial do enraizamento remete, pois, de fato, igualmente a uma dimensão temporal. Eis porque o enraizamento, vinculado a certos lugares, se realiza pela relação com os “tesouros herdados do passado”, outro termo significativo da semântica weiliana. Não se trata mais de fechar no passado nem em lugares particulares, pois esses tesouros do passado devem ser “assimilados”, recriados por nós. [...] Assim, como o enraizamento é uma relação entre um lugar específico e a totalidade do universo, é uma relação singular entre o passado e o futuro, o qual liga o presente ao conjunto do desdobramento temporal que o traz: é a maneira humana de libertar o tempo, de lhe dar forma segundo um ritmo, uma dinâmica. (GABELLIERI in: BINGEMER, 2009, 108).

Já Gilberto Safra, em seu artigo “Atenção e necessidade da Alma”, publicado no mesmo livro *Simone Weil e o Encontro entre as Culturas (2009)*, descreve o desenraizamento como uma experiência de “achatamento do ethos humano”, obliterando assim a transcendência da condição humana, como se o ser experimentasse uma espécie de “claustrofobia de seus sentidos”, para usar termos próprios. Eis porque, segundo ele, o homem atual vive um grande tédio com a incapacidade de sustentar sonhos ou até mesmo esperanças, daí surgem as diversas patologias da contemporaneidade. Para ele que também atua como psicoterapeuta, é cada vez mais recorrente o número de pessoas que o buscam na clínica com “sintomas de desenraizamento”, confirmando o diagnóstico de Simone Weil; e esse desenraizamento se dá nas perspectivas étnicas, éticas, estéticas e espirituais, isto é, também no âmbito do sagrado e/ou religioso:

As pessoas capturadas pelo mundano vivem uma experiência de ausência de significados pessoais e em um modo de vida sem profundidade ou mistério. O seu modo de ser acontece de maneira bidimensional, o que as leva a uma experiência de tédio e de vida sem sentido [...] buscam, desesperadamente, o encontro e a experiência que lhes posicione frente ao mistério e ao sagrado. Em seu afã de sair deste tipo de situação, muitas vezes aderem rapidamente a grupos religiosos ou seitas que oferecem uma religiosidade estereotipada, por fornecerem um deus a ser consumido como qualquer outro artefato cultural disponível nas prateleiras do mercado. Vivem, frequentemente, o horror diante de uma possível experiência do sagrado, por temer que ela lhe oferte a desconstrução de seu *self* simulacro. (SAFRA in: BINGEMER, 2009, 161)

Safra narra também, a partir de sua experiência clínica, a situação de pessoas “lançadas para fora do mundo humano”, cujas subjetividades se insurgiram em reação à hegemonia da técnica. Essas pessoas, diz ele, “sofrem por não sentirem que participam do mundo humano e, por outro lado, não suportam viver em um mundo esquecido do gesto simples acolhido pela sacralidade da terra. Costumam se descrever como sombras ou espectros”. (SAFRA in: BINGEMER, 2009, p. 161-162). E buscam o analista por necessitar que este as devolva ao mundo originário da condição humana, já que, desenraizados sentem-se como num “caos” e provocam um caos à sua volta, como se quisessem compensar o caos que vive e/ou sofre interiormente.

É que, o fato de sermos seres históricos, acontecemos *na e pela* história. Somos seres de passado, presente e futuro, dimensões que o desenraizamento extirpa em nós, como que nos tirassem as referências do passado que “presentificaram” em nós. É na história que emerge toda a problemática humana e é nela que deve ser trabalhada para se constituir um ser e uma humanidade realmente sadios.

3 EDUCAÇÃO E ENRAIZAMENTO

3.1 PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO PARA OPERÁRIOS E CAMPONESES

Para Santos (2013, p. 9), em seu artigo *A Servidão Involuntária: Trabalho, Educação e Enraizamento em Simone Weil*,

outro “veneno” que agrava o desenraizamento operário é o modelo de instrução vigente em seu tempo. Tal modelo remonta a um corte produzido no Renascimento, nos albos da modernidade, entre a cultura aristocrática, “cultura”, clássica, cujos modelos são herdados da antiguidade greco-romana, e a cultura de massas, identificada com as tradições populares.

Essa cultura duplamente desenraizada que Weil denuncia e que fizemos referência no capítulo anterior a partir da citação de Santos, dá-se com o distanciamento das tradições nacionais e do patrimônio clássico, fazendo perder a visão universal e as características locais, conforme Simone já havia diagnosticado:

Separada do mundo, em uma 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).

Um dos desafios observados por Simone Weil é como formar o operário. Caso confie somente na fábrica, corre-se o risco desta submeter a formação do trabalhador tendo em vista somente o critério mercadológico; também é problemático confiar na escola tradicional, que transmite uma cultura limitada à formação social dos intelectuais burgueses que a produziram, tornando-se de difícil compreensão do povo trabalhador, não por possuir um alto nível intelectual, mas por ser de baixo teor humano. O desafio, portanto, está em apoiar-se nas experiências propiciadas pelo mundo do trabalho e no que for acessível da cultura clássica, possibilitando assim o surgimento de uma cultura popular ao invés de vulgar e intelectual ao invés de abstrata, conforme defendeu a própria Simone, ao sugerir que a formação da juventude trabalhadora deve ultrapassar a mera formação profissional, mas não necessariamente esta formação deva se dar nas escolas, mas inserida na produção, sem, contudo, tirar dela a formação do pensamento, isto é, intelectual. O que Weil tenta evitar aqui é a estratificação da formação do operário que gera, invariavelmente, a divisão social do trabalho entre quem pensa e quem executa, tão criticada pelo marxismo. Ao invés de uma educação compartimentada, defendemos uma educação enraizada, capaz de instrumentalizar o trabalhador com uma compreensão maior de todo o processo, como desejava Simone Weil, uma escola que formasse 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”, nesse sentido, Weil tece sua crítica à tendência à especialização e à fragmentação do conhecimento. Para ela, toda a nossa civilização está calcada na especialização, gerando assim a escravização dos trabalhadores manuais – que executam o trabalho – pelos pensadores – os que coordenam o trabalho; essa é a base da opressão na nossa sociedade contemporânea.

Consoantes Santos (2013, p. 13), outro desafio para a formação da juventude trabalhadora é a transmissão da cultura intelectual, forjada a partir de uma linguagem bastante diferente da sua. Ele complementa:

Nessa cadeia descendente de transmissão da cultura moderna, o saber que já nasce vulgarizado e estanca no extrato mais alto da pirâmide, torna-se ainda mais estanca e vulgar à medida que vai para a base, até chegar ao estudante operário, já quase destituído de sentido, como puro dado informativo. Principal sintoma disto é a perda da perspectiva da relação entre os saberes, como se cada dado apreendido constituísse um ídolo mental destinado à pura retenção mnemônica, a exemplo do que ocorre no ensino da geometria, cujas noções dizem respeito às relações necessárias que estruturam o cosmo e incidem sobre grande parte dos fenômenos do mundo, não obstante desabarem sobre a cabeça do educador como um conjunto arbitrário e fragmentado de fórmulas.

Dessa forma, também a educação campesina está totalmente desenraizada, pois torna o professor camponês indiferente ao campo de onde teve origem. Simone compara esse professor camponês desenraizado a um indígena das colônias “untado com um pouco de instrução europeia” que despreza seu povo mais do que faria um europeu culto. Para ela, o seu reenraizamento só se dará se a formação que ele receber para ser professor seja totalmente distinta da formação de um professor que atuará na cidade, e não uma formação padronizada como se todos saíssem do mesmo molde.

Para Simone, 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 seja comunicada de forma fragmentada, “aos pedaços”, vulgarizada. Há alguns obstáculos que dificultam o acesso do povo ao conhecimento e à cultura; um deles, talvez o mais explícito, é o cansaço, a falta de tempo para se dedicar ao esforço intelectual.

Além de outros obstáculos como falta de lazer, doença, dor física – que impedem a absorção da cultura pela classe operária –, Weil observou que o segundo 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 de “pedagogia da tradução” é a apresentação da poesia grega para o povo operário, que traz em si a ideia nítida de infelicidade. Tais poemas, de rara beleza e autenticidade, apresentam problemas existenciais tão humanos que o povo simples e sofredor se identificaria muito mais com eles que qualquer intelectual:

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, 1979, 367).

O que Weil propõe é um esforço do educador a fim de traduzir a linguagem culta em uma 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 contos e poemas da literatura grega clássica, num esforço brilhante de tradução. Para ela, tanto *Ilíada* quanto *Antígona* estão mais próximas do povo do que se imagina:

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, 1979, 312).

Os biógrafos de Simone Weil atestam os prodígios dessa professora militante, a qual 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 nos diz que, quando se “transpõe” a cultura erudita para o conhecimento popular, é ainda melhor para aquela, uma vez que, assim, a cultura erudita vê-se divulgada, compreendida, saindo desta atmosfera de erudição onde se encontra encarcerada, como se fosse acessível somente aos “especialistas”. Da forma que nos é apresentada, a cultura formal torna-se um instrumento manipulado por professores como um molde para fabricar professores.

Fernando Puente (2013, p. 75), em sua obra *Exercícios de Atenção: Simone Weil leitora dos Gregos*, 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 a acompanhará até o fim de sua vida, pois no seu derradeiro texto, *O Enraizamento*, escrito no mesmo ano de sua morte, em 1943, ela retorna a essa

ideia. A filósofa afirma claramente que melhor do que falar em vulgarização da cultura seria falar em “tradução”.

Ao traduzir clássicos da literatura grega para os operários da fábrica, Simone Weil traduz a linguagem dos contos para o contexto atual, em uma linguagem de fácil compreensão. Ela oferece diversos exemplos transpostos da literatura grega para o contexto moderno, como no caso da aparente oposição entre fascismo e comunismo, cuja semelhança estrutural ela já havia desmascarado. Simone 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 Puente (2013, p. 76):

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.

Em Homero e Tucídides, Simone via uma síntese da teoria da força que rege soberanamente toda a nossa realidade sociopolítica. 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. Como exemplo, ela nos adverte quanto à nossa tendência a admirar e até reverenciar os “vencedores” da história, considerando, por vezes, sua versão de “vencedor” como versão única da história, esquecendo-nos dos “vencidos” como se esses simplesmente não existissem.

Em Reville, onde tirou férias à beira-mar antes de assumir seu posto na escola de Le Puy, Simone aproximou-se dos pescadores e de suas famílias e saía para pescar à noite. Quando fazia mal tempo e não podia sair para pescar, Simone lhes dava aulas. Há relatos de alguns desses homens simples chamando-a, inclusive, de “santa”. A três horas de Le Puy, ela 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, passando as noites a corrigir suas composições, mesmo sofrendo de fortes dores de cabeça por dias seguidos, a ponto de ir para as aulas do Liceu apoiada em uma colega.

Simone participou não só da vida laboral daqueles operários, como também de sua luta diária. Quando os mineiros foram reivindicar melhores condições de vida ao Conselho Municipal de Le Puy, lá estava a filósofa, 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.

Simone continuou seus cursos para os mineiros, inclusive com um curso extra sobre Karl Marx; para isso, precisava levantar às quatro da manhã. Nas horas de descanso, dedicava-se a ensinar geometria para um jovem tuberculoso da vila. Os operários reconhecem seus esforços, conforme depoimento de um deles: “Quanto a nós... não esquecemos o ensino que ela nos ofereceu gratuitamente durante três anos e nos sentimos felizes por mostrar a ela nossos sentimentos de reconhecimento e amizade.” (idem, *ibidem*, p.21). Também suas alunas do Liceu, que a livraram de tantos apertos, souberam reconhecer seus méritos. A convivência entre elas se mostrava fraterna e amigável; Simone juntava-se com suas alunas por longos períodos para conversar e cantar, num tom fraternal, às vezes recitava poemas em grego, que suas alunas apreciavam, embora não entendessem nada da língua.

Gustave Thibon, filósofo católico, dono de uma granja nos arredores de Paris, recebeu certa feita uma carta remetida de um amigo de Marselha, pedindo-lhe para acolher em sua propriedade “uma jovem israelita, filósofa e militante de extrema esquerda” que desejaria trabalhar como criada, por algum tempo, em sua granja. Ele hesitou a princípio, mas recebeu a jovem Simone. De início, percebeu que em nada eles combinavam: “(...) exteriorizava, com uma espontaneidade tremenda, o lado desagradável de sua natureza, mas foi necessário muito tempo, afeto e pudor vencido para manifestar o que havia nela de melhor.” (THIBON apud WEIL, 1986, p. 9).

Todas as tardes, após a cansativa jornada de trabalho na vindima, Weil explicava os textos clássicos de Platão ao filósofo fazendeiro. Na parte introdutória da obra *A condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão* (1979), encontramos outro elogio de Gustave Thibon aos dons pedagógicos da filósofa:

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. (WEIL, 1979, 48-49).

3.2 LEITURA COMO SIGNIFICAÇÃO DO MUNDO

O conceito de leitura é fundamental na filosofia de Simone Weil, pois, para ela, o mundo é um texto pelo qual a realidade é interpretada e significada de diversas maneiras através do corpo, assim como, na aprendizagem do alfabeto, este entra pela mão através do traçado das letras. A leitura é a significação do mundo, mas depende do exercício do hábito, tal qual na analogia do aprendizado do alfabeto. Há dois níveis de leitura: pela força e pela aprendizagem. Simone relata, por exemplo, as diferentes experiências de um soldado ao ver outro homem em tempos de paz ou em tempos de guerra, denotando que a força altera a leitura da realidade. Por outro lado, a aprendizagem pode conduzir o homem a outro nível de leitura, ao segundo ou terceiro níveis, até ao ponto de chegar à “não leitura”, ou seja, à completa integração (harmonia) do homem com a ordem do mundo.

Existe um mistério na leitura. Pois a leitura que fazemos das coisas nos surpreende qual a sensação que nos vem de fora, e nos atinge como um soco no estômago ou quando tocamos algo que queima. Da mesma forma, os pensamentos nos surpreendem e nos causam emoção. Ora, as sensações nos invadem pelas suas significações, assim como, numa carta ou jornal com más notícias, o que nos golpeia como uma dor física não é propriamente o escrito, e sim a significação que damos a este, a qual atinge nosso espírito imediatamente, como se a dor residisse no papel. Assim também são as significações que damos ao que nos afeta pela aparência.

Como Platão, Simone Weil acredita que o mundo é constituído de significações e, a cada instante de nossa vida, somos invadidos pelas significações que lemos nas aparências que nos cercam. Nesse sentido, o real não é as significações que lemos no mundo exterior, mas as sensações que as significações nos oferecem – estas, sim, são reais. Parece contraditório, o fato é que sensações e significações não nos são dadas, só o que lemos nos é dado. O mar, o sol, o céu, os seres humanos, tudo o que nos rodeia, são também “leituras” nossas. O que chamamos de “ilusão dos sentidos” nada mais é do que uma “leitura modificada”: por exemplo, à noite, ao ver a sombra de uma árvore, imagino ser uma pessoa e tenho medo; ao me aproximar, vejo simplesmente uma árvore. O que me faz temer é a “leitura modificada” que faço da árvore. Geralmente, chama-se a isso de “imaginação”, mas é leitura.

Da mesma forma quando admiramos ou odiamos alguém; não é, necessariamente, a pessoa que me traz tal sensação, mas a leitura que fazemos dela ou de alguma característica sua que nos aproxima ou rechaça. Se alguém faz uma leitura diferente da mesma pessoa que eu odeio, seria ela mentirosa ou louca?

Não há perigo ou maldade naquilo que vejo, mas na leitura que faço dele, da mesma forma que uma carta ou notícia de jornal podem representar perigo para mim e não para outra pessoa. A significação que dou para o que leio é que tem importância para mim, é que vai formar as minhas sensações. Por exemplo, quando escuto o barulho de uma explosão ou de uma metralhadora, a sensação de medo ou de temor é resultado do significado que dou à leitura do barulho que ouço, ou quando, numa situação de guerra, mata-se o outro porque a leitura que se faz dele, nesse contexto, é como inimigo; ao contrário dos tempos de paz, quando vejo no outro a necessidade de respeitá-lo e preservá-lo.

Assim, as significações que, abstratamente, parecem simples pensamentos, surgem de toda parte e me invadem a todo instante. Enfim, toda nossa vida é feita de significações que se impõem sucessivamente e que entram pelos nossos sentidos através da leitura que fazemos do mundo à nossa volta. Nós possuímos o poder de mudar as aparências por meio do trabalho, mas esse poder é limitado pelas forças físicas. Eu posso colocar o papel branco sobre o livro preto e assim mudar a sensação do livro preto; da mesma forma, nós podemos mudar a significação de algo que nos cerca através da leitura que fazemos dele, assim como o marinheiro experiente “lê” a tempestade à sua frente de modo diferente da “leitura” do passageiro; onde o passageiro lê “perigo”, o marinheiro lê “coragem”. A ação sobre si e sobre os outros consiste em transformar as significações; a política, a guerra, a arte, o ensino e toda ação sobre o outro consiste em transformar o que os humanos lêem, ou seja, consiste na ressignificação da leitura.

Traduzindo o conceito de “leitura” weiliano para uma perspectiva de Paulo Freire, portanto dialogando com a concepção freiriana de educação, veremos que, à diferença da prática bancária que “anestesia” o educando, inibindo seu poder criador, a educação problematizadora propõe uma prática reflexiva, um constante desvelamento da realidade, de modo que as dimensões objetiva/subjetiva não sejam dicotômicas, mas dialéticas. Ao invés da *imersão*, a educação proposta por Freire requer uma *emersão* das consciências, para assim se obter uma inserção crítica na realidade. A consequência disto é uma “leitura de mundo” já

tecida de engajamento, superando o antigo solipsismo da consciência, tão presente na educação domesticadora:

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 propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato 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, 1982, 81).

Com vista a uma educação libertadora, faz-se necessário a superação das dicotomias consciência/corpo, homem/mundo, para que a educação envolva a experiência existencial do aprendiz, seja criativa, crítica, fomenta sua curiosidade e engenhosidade, propiciando uma leitura mais laicizada e ampla da realidade que o cerca; numa palavra freiriana, para que o educando seja “corpo consciente”, ao invés da leitura condicionada pela educação bancária, que concebe o ser humano numa perspectiva mecanicista, na qual sua consciência fica dissociada de seu corpo, como um recipiente vazio, pronto para ser “preenchido”.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1982, 77).

Se a leitura que o educando faz da realidade que o cerca for estática e alheia à sua experiência existencial, a sua educação será bancária; nesta, o educador – centro do processo ensino-aprendizagem – deposita os conteúdos para que o educando possa memorizá-los e reproduzi-los. Na educação libertadora, pelo contrário, o educando é convocado a uma leitura dinâmica e dialógica da realidade, de modo que os sujeitos do conhecimento (educador/educando) aprendem juntos sobre o mundo em que estão inseridos, numa autêntica construção do conhecimento a partir da realidade social compartilhada por ambos. O conhecimento adquirido não provém, portanto, de exercícios meramente intelectivos, mas da práxis, de situações concretas que são codificadas e recodificadas, ao modo da concepção weiliana de leitura. Em Freire, esta leitura é mediada por dois contextos que se interpõem: o teórico (a análise crítica) e o concreto (o fato existencial humano), cuja descodificação dá-se no diálogo entre os dois sujeitos cognoscentes, o que Freire define ao dizer que “o objeto de conhecimento não é o termo do conhecimento dos sujeitos cognoscentes, mas a sua mediação.” (idem, *ibidem*, 101).

Noutros termos, em Freire, o processo educacional consiste em “dizer a palavra”, ou seja, em exercer o direito de expressar a si e ao mundo, criando e recriando-se simultaneamente. Tal processo dialógico é também denominado de “palavra-ação”, num sentido de unidade dialética entre ação e reflexão, linguagem e pensamento, em que a iniciação à palavra passa, necessariamente, pela práxis como elemento constitutivo. Neste sentido, o diálogo pressupõe uma linguagem existencial que reflete sobre os problemas e dilemas da existência-humana-no-mundo, e se compromete com sua realidade.

Para Freire, subjetividade e objetividade, reflexão e mundo não se separam, estão imbricados dialeticamente, pois a verdadeira reflexão crítica surge no interior da práxis; desse modo, distanciando-se de seu mundo, problematizando-o, descodificando-o, o ser humano descobre-se à medida que descobre seu mundo. Este processo reflexivo sobre si e seu mundo é o que Freire denominou de conscientização. Não por acaso, segundo Freire, a alfabetização surge enquanto conscientização do mundo, ou seja, no momento em que a cultura enquanto reflexão de si marca a irrupção do humano na “evolução cósmica”.

Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se (...) Neste sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. (Fiori in: FREIRE, 1982, 12-13).

4 EDUCAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA

4.1 A MÍSTICA ENGAJADA

De descendência judaica, Simone Weil não tinha nenhuma prática da religião de seus pais, a ponto de confessar nunca ter entrado numa sinagoga. Foi na juventude, durante o curso de filosofia com Alain que, de algum modo, Simone despertou para o Cristianismo, a partir de uma curiosidade intelectual que a levou ao encontro e à leitura de alguns autores cristãos, como uma preparação para vivenciar, mais tarde, suas experiências místicas, conforme relataremos mais adiante. Ela reconheceu, nestas experiências, sua vocação singular, situada no vértice entre a profunda adesão à fé cristã e sua distância do Cristianismo institucional. Eis o porquê de sua recusa em afirmar-se católica e membro da Igreja: “Numa época em que grande parte da Humanidade vive submergida pelo materialismo, não desejará Deus que haja homens e mulheres que se entreguem a Ele e a Cristo e que, todavia, permaneçam fora da Igreja?” (WEIL, 1987, p. 39).

Ao que parece, Simone Weil foi chamada a situar-se entre os dois mundos, de crente e não-crente, numa religião de intersecção, portanto, fora de toda estrutura institucional. Para alguns biógrafos, ela viveu a “estranha mística” de alguém que realizou uma viagem ao mistério do Crucificado, buscando viver na própria carne o sofrimento da paixão de Cristo, na partilha do sofrimento dos explorados e oprimidos deste mundo. Eis porque ela se identificou tanto com a paixão de Cristo, a ponto de afirmar “a cruz me basta”, para resumir a essência messiânica e redentora de Jesus de Nazaré; ao passo que, para os cristãos propriamente ditos, a ressurreição é, de fato, a razão de ser do Cristianismo (cf. Paulo Apóstolo em 1Cor. 15,14: “E, se Cristo não foi ressuscitado, logo é vã a nossa pregação, e também é vã a vossa fé”).

Simone Weil viveu uma mística baseada na com-paixão e no serviço ao outro, numa verdadeira práxis da reflexão cristã, com atitudes tão propícias ao seu tempo, sobretudo para com os excluídos do sistema dominante que ela tanto rechaçou: “Nenhuma poesia sobre o povo é autêntica se a fadiga não está presente nela e a fome e sede nascidas da fadiga.” (WEIL, 1986, p. 181). Tais atitudes encarnam o verdadeiro sentido do amor cristão, este amor que move a pessoa humana a sair de si, superando os limites do seu eu e partindo ao encontro do outro, sobretudo dos mais fracos. Ela viveu na radicalidade da entrega ao outro, experimentando o sofrimento, os riscos e a infelicidade alheios, não como imolação ou autoflagelo, mas como testemunha desta compaixão pelas vítimas das injustiças sociais deste mundo. Neste sentido, pode-se dizer que a união da contemplação e da ação aparece em toda

sua biografia existencial. Como intelectual e mística, contemplou os mistérios do amor de Deus, a beleza de sua criação, sua entrega na cruz pela redenção do sofrimento humano. Como militante, vivenciou a “condição escrava” enquanto operária e na simplicidade do campesinato, identificando-se com os seus e com o próprio Cristo, numa opção de entrega e serviço incondicional ao outro.

Em 1942, já em Marselha, Simone Weil escreveu uma longa carta endereçada ao padre Joseph-Marie Perrin, seu amigo e confidente. Pelo estilo confessional da carta, acabou por se transformar em uma autobiografia espiritual, retratada em sua obra mística *Attente de Dieu*, escrita em 1950 e traduzida para o português em 1987 com o nome *Espera de Deus*. Nela, Simone confessa que nunca havia buscado a Deus; na adolescência, pensava que a única forma de resolver o “problema de Deus” era não pensar nele, assim que durante todo esse tempo nem O afirmava nem O negava.

Com o tempo ela percebeu que, de algum modo, sempre adotou uma atitude cristã perante a vida e, de certa forma, nasceu, cresceu e permaneceu sempre com a inspiração cristã, ainda que o nome de Deus não fizesse parte de seus pensamentos, mas havia o respeito aos problemas do mundo, da vida e à concepção cristã. Ela cita como exemplo o fato de, embora se proibisse pensar em uma vida futura, sempre acreditou que a hora da morte, para quem vive de forma adequada, é o instante em que a verdade pura, nua, indubitável e eterna penetra na alma; que jamais desejou outro bem, por saber que a vida que conduz a esse bem não é definida somente pela moral comum, mas por uma sucessão de atos e acontecimentos que são rigorosamente pessoais e obrigatórios; e que sempre seguiu por intuição sua “vocação”, como um impulso imposto, e não escolhido pela razão; assim o foi quando decidiu ingressar na fábrica e viver a dor intensa como uma vida determinada pelas circunstâncias e pelos impulsos.

Ela cita na carta o fato de, aos 14 anos, ter desejado morrer devido a um sentimento de desespero juvenil por perceber-se medíocre perante as faculdades extraordinárias de seu irmão André Weil, que era um exímio matemático:

Não sentia falta dos êxitos exteriores, e sim de não poder esperar nenhum acesso a esse reino transcendente onde só os homens autenticamente grandes podem entrar e onde habita a verdade. Queria antes morrer do que viver sem ela. Após meses de trevas interiores, tive de súbito e para sempre a certeza de que, não importa qual seja o ser humano, mesmo que suas faculdades naturais sejam quase nulas, pode penetrar neste reino da verdade, reservada ao gênio, se somente deseja a verdade e faz perpetuamente um esforço de atenção para alcançá-la. (WEIL, 1987, 42).

Quanto ao espírito de pobreza, Simone confessa que não se lembra de quando esse espírito esteve ausente dela. Sentiu-se fascinada por São Francisco de Assis desde que escutou

falar dele e imaginava um dia ter a força dele de viver na mendicância. Desde a infância, teve a noção de caridade, à qual denominava justiça, tão presente nos evangelhos cristãos. A ideia de pureza, com toda carga que esta palavra implica a um cristão, veio a ela depois de atravessar a turbulenta fase sentimental da adolescência. Assim como a aceitação da vontade de Deus como o primeiro e mais necessário dos deveres cristãos. Simone sabia que sua concepção de vida era cristã e, por isso, jamais veio a ideia de “entrar” para o cristianismo, pois tinha a impressão de ter nascido em seu interior. E, embora gostasse de estar num templo cristão, evitava, por pudor, frequentá-lo. Mesmo assim, Simone teve três contatos cruciais com o Cristianismo.

O primeiro, depois de uma temporada no árduo trabalho na fábrica automobilística, quando refugiou-se para descansar. Em um vilarejo português, ela vivenciou sua primeira experiência religiosa, ao assistir, fragilizada, um grupo de mulheres muito pobres cantando cânticos tristes, enquanto davam voltas em barcos ancorados na praia: “Ali, tive de improviso, a certeza de que o cristianismo é por excelência a religião dos escravos, que os escravos não podiam deixar de aderir a ele, e eu entre eles.” (WEIL, 1987, p. 46). Outra experiência mística forte Simone teve ao adentrar a capelinha de Santa Maria dos Anjos, em Assis, onde São Francisco costumava rezar: “Algo mais forte que eu me obrigou, pela primeira vez na minha vida, a pôr-me de joelhos.” (Idem, ibidem, p. 46).

Por último, em 1938, quando Simone passou dez dias no Mosteiro beneditino de Solesmes, durante o período da Semana Santa, seguindo os ritos pascais. Ela sofria fortes dores de cabeça, e cada som tinha como um golpe, exigindo dela um esforço extremo de atenção, fazendo-a “sair da carne” e encontrar paz e alegria na beleza do canto gregoriano. Essa experiência a fez “amar o amor divino através da desgraça”, uma vez que, durante esse ofício, a paixão de Cristo arrebatou de uma vez por todas seu pensamento e sua alma. Ali ela conheceu um jovem católico inglês que a presenteou com um poema cujo título era “Amor”, fazendo-a conhecer os poetas metafísicos do século XVII. Esse jovem representou para Simone uma espécie de mensageiro. Toda vez que as fortes dores de cabeça golpeavam-na, ela recitava o poema que havia memorizado, com tanta atenção como se fosse uma oração. Ela que, confessava, nunca havia orado antes. Foi durante uma dessas recitações – conta Simone – que Cristo desceu até ela. Embora nunca tivesse lido sobre o contato com Deus em outros místicos, jamais imaginou “presenciá-lo” com um amor igual:

(...) as histórias de aparições me chocavam, assim como os milagres no Evangelho. Por outro lado, neste súbito descenso de Cristo em mim, nem os sentidos, nem a

imaginação tomaram parte; somente senti, através do sofrimento, a presença de um amor análogo àquele que se lê no sorriso de um rosto amado. (WEIL, 1987, 48).

Simone temia a oração devido ao poder de autossugestão que ela possui, confessou nunca ter dirigido antes uma prece ou sequer uma palavra em voz alta a Deus, a não ser a Salve Rainha, recitada meramente como um poema, que lhe parecia lindo. Traduzindo o Pai Nosso do grego, ficou impressionada com a beleza de suas palavras, acabou por memorizá-lo e repetia sempre durante a colheita, quando trabalhava no campo, de modo a se impor como prática recitá-lo a cada manhã com toda atenção, a ponto de, “às vezes, durante esta recitação ou em outros momentos, o Cristo em pessoa está presente, porém com uma presença infinitamente mais real, mais pungente, mais clara e mais plena de amor do que naquela primeira vez em que me tomou.” (WEIL, 1987, p. 51).

Para ela, não se pode resistir a Deus se se busca a verdade, pois, como Cristo é a verdade, não se pode desviar dEle em busca desta verdade, pois logo se O encontrará. Estas três experiências místicas de Simone fizeram-na enxergar Platão como um místico, a *Ilíada* como uma obra carregada de princípios cristãos e Dionísio e Osíris, em certo sentido, como o próprio Cristo e, dessa forma, seu amor por Ele redobrou.

Sobre o batismo, um dos sacramentos cristãos mais cobrados na vida de nossa autora, ela confessou ao seu interlocutor nunca ter pensado nesta questão; sentia que não podia abandonar os sentimentos frente a outras religiões não cristãs e a Israel, sequer pensara na possibilidade de um sacerdote haver lhe proposto esse sacramento; e acreditava que Deus não a queria na Igreja, conforme seu próprio depoimento:

Creio que presentemente se pode concluir, enfim, que Deus não me quer dentro da Igreja. (...) Ele não o quer, ao menos, até agora. Porém, salvo erro, parece-me que sua vontade é que eu fique fora também no futuro, a não ser, talvez, no momento da morte. (WEIL, 1987, 54).

Não obstante sua resistência em receber o sacramento do batismo, Simone nutria um grande respeito pelos sacramentos da Igreja, pois, para ela, os sacramentos da Igreja têm seu valor por constituírem um mistério, por serem sinais de contato com Deus, aparentemente misterioso, mas real. Também têm valor humano e social por constituírem-se em símbolos e cerimônias. Por assim ser, a participação social nos sacramentos enquanto símbolos é saudável como etapa de crescimento, no entanto, somente aqueles que estão acima de certo nível de espiritualidade, podem ter parte nos sacramentos enquanto membros efetivos da Igreja. Nesse sentido, Simone considerava-se abaixo deste nível, portanto indigna de receber tal sacramento.

Em uma carta anterior, o Padre Perrin havia lhe dito que seria uma grande alegria o dia de seu batismo, ao que Simone, mesmo sofrendo, lamenta não conceder-lhe tal alegria e que só Deus poderia persuadi-la do contrário. Em outro trecho de sua autobiografia espiritual, Simone sintetiza seu sentimento em relação à Igreja e à fé católica:

Amo a Deus, a Cristo e a fé católica tanto como pode fazê-lo um ser tão miseravelmente capaz de amá-los. Amo os santos através de seus escritos e os relatos concernentes às suas vidas. [...] Amo seis ou sete católicos, de uma espiritualidade autêntica, que o acaso me fez encontrar no transcurso de minha vida. Amo a liturgia, os cantos, a arquitetura, os ritos e as cerimônias católicas. Porém não tenho em nenhum grau, o amor à Igreja, propriamente falando, fora de sua relação com todas estas coisas que amo. Sou capaz de simpatizar com aqueles que têm este amor, mas não o experimento. Bem sei que todos os santos o experimentaram. Mas também sei que eles foram quase todos nascidos e educados dentro da Igreja. [...] Pode ser, também, que minha vida termine sem que jamais tenha experimentado este impulso. Porém uma coisa é absolutamente certa: Se um dia eu amar a Deus o suficiente para merecer a graça do batismo, eu o receberei nesse mesmo dia, indefectivelmente, sob a forma que Deus queira, seja por meio do batismo propriamente dito, ou de qualquer outra maneira. (WEIL, 1987, 24-25).

Segundo sua amiga e biógrafa Simone Pétrement, Weil pediu para ser “batizada” pouco antes de morrer. Sobre esse fato, dado no silêncio do sanatório de Ashford, Inglaterra, em 1942, ainda há controvérsias.

Certo é que Simone Weil abraçou, desde cedo, a fé cristã. Ela nutria um grande sentimento de pertença ao cristianismo e tinha, como descreve em seu relato acima, um grande respeito e amor a Deus. Para ela, Deus é “pura beleza”. É também o verdadeiro próximo, “é aquele que se inclina sobre nós, desgraçados que somos, reduzidos a ser somente um pouco de carne inerte e sangrante.” (WEIL, 1987, p. 208). Ao mesmo tempo, Deus é esse desgraçado que se mostra inanimado, sem nome e sem condição social. Deus, para Simone, é também um amigo por excelência, que, para nos pôr em pé de igualdade com Ele, nos dá a liberdade, inclusive para imaginar, para nos iludir que podemos escolher entre o universo, o homem e o próprio Deus. Em síntese, o próximo, os amigos, os sacramentos e a beleza do mundo, são todos irrealis até que a alma entre em contato com Deus. Só depois deste contato, que as coisas – antes irrealis – tornam-se realidade. Deus, para Simone, é pura misericórdia.

Em sua obra *Pensamentos Desordenados* (1995), Simone traça uma linda analogia entre os elementos do campo e os sacramentos cristãos:

Assim como o sol é a imagem de Deus, assim a seiva (clorofila) vegetal que capta a energia solar, que faz crescer as árvores e as plantas contra a gravidade, que nos oferecem para ser triturados e destruídos em nós a fim de manter nossa vida; essa seiva é a imagem do filho, do mediador. O trabalho do agricultor consiste em servir a essa imagem... É preciso que esta poesia envolva o trabalho nos campos com uma luz de eternidade. De outro modo, sua monotonia conduziria, facilmente, ao

embrutecimento, ao desespero... O homem esgota-se no trabalho para poder comer, come para ter forças para trabalhar e depois de um ano de esforço tudo está exatamente como no ponto de partida, trabalha em círculo. A monotonia só é suportável ao homem por uma iluminação divina. (WEIL, 1995, 18-19).

Da mesma forma, ela traça também uma analogia entre os trabalhos do sacerdote, do camponês e o sacramento da comunhão:

O sacerdote tem o privilégio de fazer aparecer sobre o altar o corpo e o sangue de Cristo. Mas o camponês tem um privilégio não menos sublime. Seu corpo e seu sangue, sacrificados no curso de intermináveis horas de trabalho, passando através do trigo e da uva, se convertem eles mesmos no corpo e sangue de Cristo. (WEIL, 1995, 24).

Em outra grande obra, *A Gravidade e a Graça* (1986), Simone Weil nos diz que “todos os movimentos naturais da alma são regidos por leis análogas às da gravidade material. A única exceção é a graça. Deve-se esperar sempre que as coisas ocorram segundo a gravidade, salvo intervenção sobrenatural.” (WEIL, 1986, p. 49). A gravidade, segundo ela, só é vencida pela graça. Ela desconhece, portanto, a margem de indeterminação e de “gratuidade” que Deus deixou na natureza e que permite a inserção da liberdade e do milagre no mundo. E é pelo viés da mística que “enxergamos” a ação da graça nas nossas vidas. Mas, só no absoluto desapego, é que podemos perceber outra “realidade” no mundo, pois o apego às coisas do mundo produz ilusões, uma vez que, para Simone, os bens terrestres são *metaxu*, ou seja, intermediação. Isso implica o fato de que podemos passar sem eles. A mística nos conduz a não tomá-los como um fim, mas como um meio. Assim ela nos adverte:

Só aquele que ama a Deus com um amor sobrenatural, pode contemplar os meios somente como meios. O poder, o dinheiro são puros meios... Este mundo, domínio da necessidade, não nos oferece absolutamente nada a não ser meios. Nosso querer é enviado sem cessar de um meio a outro como uma bola de bilhar. (WEIL, 1986, 234).

Na obra *Simone Weil e o Encontro entre as Culturas* (2009), Maria Clara Bingemer nos traz uma reflexão de Simone sobre a questão da relação do homem com Deus: “Não é pela forma em que um homem fala de Deus, mas sim pela forma em que fala das coisas terrenas, como se pode discernir melhor se sua alma permaneceu no fogo do amor a Deus.” (Weil in: BINGEMER, 2009, p. 7). Nesse sentido, para saber se Deus habita realmente no crente, é preciso ver como ele fala das coisas terrenas, pois pensar em Deus, amar a Deus não deixa de ser uma forma de pensar o mundo. Eis porque Simone refletiu acerca das coisas terrenas tendo como referência a dor das vítimas da injustiça com quem conviveu, inclusive propondo completar a Declaração dos Direitos Humanos com uma declaração dos deveres humanos ou “Declaração das Obrigações para com o Ser Humano”. Para ela, falar de Deus é

falar das obrigações com o outro e não só dos direitos frente a estes. Afinal, um direito a que não corresponda um dever pode se transformar num álibi para tratar mal seu semelhante. Nesse sentido, Bingemer sentencia:

Comungar com o sofrimento do outro, e não apenas fazer teorias sobre ele; participar das aflições do outro, e não apenas dissertar sobre elas; mergulhar profundamente na dor do mundo até o ponto de fazê-la sua, não ficando longe dela e tratando-a assepticamente: essas são as marcas características da mística de Simone Weil. (BINGEMER, 2009, 01).

Nesse momento em que a mística volta a ter importância no mundo contemporâneo, a mensagem encarnada de Simone Weil – voltada às vítimas do sistema dominante – é de grande autenticidade mística. Antecedendo todo o discurso de inculturação, ecumenismo e diálogo inter-religioso que a Igreja prega hoje, Simone assumiu – desde seu tempo – essa missão, no intento de respeitar tudo o que fosse obra e criação de Deus.

No texto “A alteridade como caminho de superação da violência: um estudo comparativo entre o pensamento de Simone Weil e Emmanuel Lévinas”, de Maria Clara Bingemer, presente na obra *Simone Weil e a Filosofia*, escrita em parceria com Fernando Rey Puente, a autora traça algumas considerações sobre a experiência mística de Simone:

Após sua experiência mística cristã, a compaixão e o sentimento tão agudo do sofrimento do outro não se afastaram de Simone. Ao contrário, isso foi sempre, nela, mais presente e forte... Em coerência com aquele sentimento e pensamento, Simone viveu intensamente, em cada etapa de sua vida, a partilha das condições de vida de todos os oprimidos e marginalizados do seu tempo, tomando parte ativamente nas lutas por liberdade, justiça e paz, resistência à opressão nazi-fascista e críticas ao totalitarismo de inspiração marxista. (BINGEMER; PUENTE, 2001, 160).

Por toda essa inserção junto aos desvalidos deste mundo, fazendo de sua vida um constante engajamento frente ao sofrimento do outro, Bingemer (2010, p. 1) escreve:

O itinerário de vida de Simone vai ser um contínuo servir, um despojar-se, um “abaixar-se” para uma união amorosa cada vez mais profunda, uma proximidade cada vez mais solidária com os pequenos, os humildes, os desprezados, os “párias” da modernidade.

Nem mesmo a débil saúde e o corpo frágil, sobretudo no fim de sua breve existência, foram empecilhos para a entrega de Simone ao serviço do outro, usando sua capacidade intelectual para tentar mudar a situação de injustiça de seu contexto. A contemplação lhe moveu para a ação, e esta aprofundou a reflexão de quem não entendia como os burocratas e intelectuais se limitavam a observar e dissertar sobre a situação dos despossuídos de seu

tempo. Nesse sentido, a mística weiliana é encarnada, em consonância com a própria vida de quem a inspirou:

Ele esvaziou-se de sua divindade. Nós devemos esvaziar-nos da falsa divindade com a qual nascemos. Uma vez que tenhamos compreendido que nada somos, o fim de todos os nossos esforços é de nos tornarmos nada. É com este fim que sofremos com aceitação, é com este fim que agimos, é com este fim que rezamos. Meu Deus, concede-me que me torne nada. À medida que me torno nada, Deus ama-se através de mim. (WEIL, 1986, 84).

Simone Weil praticou uma militância ativa na defesa da justiça e da paz. Como mística, aliou a contemplação à ação, esvaziando-se de sua condição intelectual e assumindo a “condição escrava”, que a fez abrir os olhos para os desafios do seu tempo. Na busca por uma “civilização capaz de valer alguma coisa”, já no fim de sua vida, com as forças físicas exauridas, escreve o seu “Prelúdio a uma Declaração dos Deveres para com o ser Humano”, publicado postumamente com o título “O Enraizamento”. Sobre este texto, escrito na resistência francesa do pós-Guerra, Albert Camus declarou: “Parece-me impossível imaginar um renascer para a Europa que não tenha em conta as exigências definidas por Simone Weil”. (Camus citado na introdução de WEIL, 1987, p. 9).

Para Weil, dos vários obstáculos que nos separam de uma “civilização capaz de valer alguma coisa”, dois se destacam: a idolatria ao dinheiro – que ela denunciou como um dos fatores de desenraizamento humano – e a ausência de inspiração religiosa; afinal, para ela, a mística e a política caminham lado a lado, pois a mística iluminava seu engajamento político e este fortalecia a sua vivência ascética em busca da verdade e do verdadeiro bem.

O intuito deste capítulo sobre a transcendência na obra de nossa filósofa, fazendo uma interface com a sua biografia mística, é mostrar sua “inteireza” como pessoa humana, *demasiado humana*, em sintonia com as dimensões social, política, histórica e, também, espiritual. A mística não só a fez abrir-se para esta dimensão do Absoluto, como lhe aguçou a sensibilidade para a dor do outro – e não só, mas também para viver tal dor na própria pele, a ponto de tornar-se, como a definira sua xará Simone de Beauvoir, “um coração capaz de bater pelo mundo inteiro”. É mister lembrar que, desde a mais tenra idade, Simone demonstrava essa sensibilidade pelos sofridos e oprimidos do mundo, quando, por exemplo, aos cinco anos, deixava de comer guloseimas a fim de guardar dinheiro para doar a um dos soldados da guerra que ela adotara como “afilhado”. Aos onze anos, sua governanta fora resgatá-la numa passeata de grevistas em Paris. O que movia a menina Simone a esse envolvimento com o outro? Certamente, não o fato de ser judia ou cristã, tampouco era a mística que ela só viria

assumir em sua vida madura, nem um chamado religioso de qualquer credo. O que a movia era uma sensibilidade intrínseca, incomum a uma jovem de classe média parisiense, arredia a quaisquer rótulos e pertença que a fizessem *eleita* como povo escolhido. É essa peculiaridade que vai distingui-la dos intelectuais de sua época como a “freira vermelha”, como fora apelidada em seus tempos de intelectual militante até receber, em sua maturidade, a deferência de “testemunha do Absoluto”, segundo expressão do também filósofo e cristão Gabriel Marcel.

4.2 ATENÇÃO E BELEZA

Para Weil, aprende-se a ler pela atenção. O corpo, por exemplo, lê a necessidade por trás das sensações. A atenção é a única faculdade da alma que faz chegar a Deus. A atenção faz o homem entrar em contato com a realidade, livrando-se de expectativas futuras e preocupações passadas. Só assim o homem pode contemplar a ordem do mundo. A atenção é o que nos faz entrar em contato com Deus através da oração. A meta dos estudos é a atenção ou a formação do poder da atenção. Todos os exercícios que levam ao poder de atenção, por exemplo, os estudos, são interessantes. A verdadeira atenção, orientada para Deus, tem o mesmo valor da oração. Jamais o verdadeiro esforço de atenção é desperdiçado, sempre é eficaz espiritualmente, porque a verdadeira atenção aclara a inteligência. Mesmo que não percebamos, todo esforço da atenção traz mais luz à alma. Mais tarde se perceberá que o esforço de atenção não foi inútil, será eficaz para a solução de um problema ou para a oração. Segundo Weil (1987, p. 90),

todas as vezes que um ser humano faz um esforço de atenção, com o único objetivo de tornar-se mais apto a compreender a verdade, fortalece essa atitude mesmo que seu esforço não tenha produzido nenhum fruto visível.

Quando há um verdadeiro esforço de atenção, há implícito um desejo, “mesmo que os esforços de atenção permaneçam durante anos, aparentemente estéreis, um dia, uma luz exatamente proporcional a esses esforços inundará a alma” (idem, *ibidem*, p. 91). Por isso, os estudos, mesmo sem nenhum desejo ou aptidão, quando aplicados com atenção, têm a mesma substância da oração. A própria humildade também pode ser adquirida com o exercício da atenção, pela contemplação da própria ignorância. Nesse sentido, Simone faz uma releitura do mestre Sócrates, para quem o reconhecimento da ignorância (“Conhece-te a ti mesmo”) é o ponto de partida para o conhecimento. Se a humildade e a percepção das faltas forem

desenvolvidas com a atenção dedicada aos estudos, aí está o caminho da santidade, acredita Simone.

A atenção consiste na suspensão do pensamento, deixando-o vazio e disponível, eis o porquê da importância dos exercícios escolares, a ponto de Simone tê-los comparado com um sacramento. Da mesma forma, os estudos também nos aproximam de Deus devido ao exercício da atenção que está na alma. E como, só com o despojamento se busca a atenção, os operários e camponeses estão mais próximos de Deus, por causa de seu sofrimento, sua pobreza e sua ausência de status social. Além do amor a Deus, também o amor ao próximo tem por substância a atenção, uma vez que esta faz o ser esvaziar-se de si para preencher-se com o outro.

Para Weil, a atenção é, em seu grau mais elevado, a mesma coisa que a prece. A fé implica a crucificação do intelecto; é estar diante do outro na espera da revelação do seu ser. O amor demanda o esvaziamento de si para se estar aberto ao outro. Pelo amor e pela fé estamos em situação de esvaziamento, condição necessária para que haja o encontro com o outro. Da mesma forma, a graça é recebida sem qualquer participação humana, a não ser a de estar exposto a ela. O resto, penoso ou suave, opera-se em nós sem nós. No entanto, o estar exposto à graça pressupõe um longo trabalho de preparação. Antes de tudo, é preciso estar atento à chegada da graça. Para isso, há de se desenvolver a faculdade da atenção, suspendendo o pensamento e deixando-o permeável, afinal, na atenção, o pensamento deve estar vazio, poroso, pronto para receber o que vai penetrá-lo.

A faculdade da atenção torna o homem permeável à verdade, que deve nortear todo o seu agir: “Tal como mira as estrelas para encontrar um caminho, o homem deve mirar a verdade para conduzir a vida.” (WEIL, 1987, p. 90). A noção de atenção perpassa toda a filosofia weiliana, pois, ainda que a atenção se dirija ao pensamento, ela visa à graça, à abertura do homem para a verdade que deve nortear-lo. Para ela, a atenção é a conversão do que se vê naquilo que realmente é. O mundo weiliano é uma realidade de planos múltiplos, cuja leitura pressupõe uma aprendizagem. No processo de aprendizagem concebido por ela, a iniciação literária não tem maior valor que o aprendizado de uma profissão. Não há diferença, por exemplo, entre a natureza da aprendizagem do verso de um poema e a compreensão de uma tarefa específica de um trabalho operário, pois, para Simone, seja qual for a aprendizagem, a educação tem por fim último tornar a realidade sensível ao coração do homem.

Ecléa Bosi (2003), em seu artigo *A Atenção em Simone Weil*, nos diz que “A atenção traz consigo uma ‘liberdade para o objeto’, como se ela cortasse as peias que nos prendem a nós mesmos. É um sair de si, que pela sua qualidade de doação se assemelha à prece”. (BOSI, 2003, p. 12). Para ela,

Em Simone Weil, a atenção é uma forma alta de generosidade. Todas as outras vantagens da instrução são secundárias comparadas ao exercício da atenção: é um bem em si independente de recompensa ou aquisição de informações. Os estudos são nada mais que uma ginástica da atenção, seja qual for seu conteúdo. (BOSI, 2003, 13).

Simone nos convida a transferir tudo o que chamamos de “eu” para o que está fora de nós, à luz da atenção. E, nesse exercício de desprendimento e observação, a atenção vai penetrar a ação de uma qualidade nova, para isso basta aguçarmos nossa percepção para o que está secreto, inaudível e quase imperceptível. Sendo a atenção um conceito fundamental para nossa filósofa, frequentemente, ela é confundida com uma espécie de esforço muscular, de “franzir a testa e as sobrancelhas”, mas vai muito além. A atenção é um esforço, mas um esforço negativo, não necessariamente uma fadiga. Ela está diretamente vinculada à possibilidade de passar do pessoal ao impessoal, ou seja, ao núcleo espiritual que nos habita, ela é uma qualidade rara que só ocorre na solidão.

Além de estar presente na arte, na ciência e no trabalho físico, a atenção se faz presente também nos estudos e na oração. É a atitude de aplicar o espírito por inteiro, de modo “puro” à recepção do que nele se apresenta. Como, para Weil, a atenção é uma forma de oração, devotar atenção é um gesto primordial de generosidade e deve estar presente em nossas ações diárias. Mas, não é somente o amor a Deus que tem a atenção como substância, o amor ao próximo também provém da mesma substância, embora a capacidade de prestar atenção aos desgraçados deste mundo é coisa rara e muito difícil de ser devotada; e é desta falta de atenção que padece os desgraçados deste mundo, segundo nossa filósofa. Não à toa, ela soube, como poucos, sair de si e prestar atenção aos desvalidos deste mundo, numa atitude de total despojamento da vaidade acadêmica, da condição de intelectual, de sua classe social, de seus interesses pessoais. Por este aspecto, considera-se a atitude de “escuta” de Simone como uma verdadeira oração, porque identifica-se com o devotamento, o serviço, o esvaziamento de si na atenção. Afinal, a atenção permite ao ser humano um sair de si ao encontro do outro, inclusive assumindo como suas as angústias e sofrimentos alheios. Tal atenção permitiu a Simone vivenciar uma verdadeira imbricação entre o pensamento e a práxis, compartilhando a sorte dos mais necessitados e atestando, com sua presença, a

dignidade da pessoa humana tocada pelo *malheur*. Dessa forma, a atenção alicerça a mística weiliana, como um chamado ao serviço e à compaixão pelo outro, numa sociedade cada vez mais desenraizada de suas necessidades anímicas, de indiferença pela alteridade e desprezo pelo senso de justiça.

Em Simone Weil, a atenção está na origem da criatividade humana, e se relaciona às posturas de vigilância e de escuta. Em seu mais alto grau, a atenção equivale à oração, no sentido de que ambas têm a mesma propriedade como ligação entre o visível e o invisível, o humano e o divino, o vazio e o pleno de sentido. A atenção supõe o esvaziamento de si mesmo, do próprio egoísmo, para dar lugar ao outro, acolhendo sua alteridade num processo de construção de um bem maior; eis porque, mais do que a vontade, a atenção constitui o caminho da mística, permitindo assumir as necessidades do tempo como suas próprias necessidades.

No pensamento de Simone Weil, vemos ainda outras implicações no conceito de atenção. Por exemplo, para compreender um fenômeno, Simone sugere um olhar atento, sem a preocupação de tentar interpretá-lo, até que uma luz brote da observação. A atenção, nesse caso, é somente um olhar, nunca um apego. Tal desapego instaura o sair de si, como uma criança que acompanha o crescimento de uma planta ou de um animal de estimação, contemplando outra vida que não a sua, transcendendo assim o seu ego. Além desse desapego, Bosi (2003) ressalta, com Weil, que a atenção deve ser lenta, e que o olhar atento deve “desinteressar-se” do fenômeno a ser observado. A atenção é, por natureza, uma ascese, ela não classifica nem rotula o que busca observar. Atua na realidade que observa, pois não é um olhar apenas contemplativo, e, por ser ativa, a atenção capta as contradições e as mudanças da realidade, vive-as, pois as apreende na práxis, na conjunção de pensamento e ação, consciência e corpo.

Leitora atenta dos escritos védicos, Simone Weil nos traz o exemplo interessante de uma figueira eterna onde estão pousados dois pássaros: um come dos frutos da figueira, o outro apenas observa. Este pássaro apenas presta atenção – não tem posse nem consome o que observa –, uma atenção renunciadora que fará com que os frutos da figueira sejam colhidos por outrem. Nisto reside a origem do sofrimento: nem tudo que vemos, podemos possuir. A felicidade está em nutrir-se de tudo que contemplamos. Ela, que viveu intensamente as lutas e dores do seu tempo, comportou-se como o pássaro que apenas contemplava no galho da

figueira, renunciando à posse, numa postura ascética. Assim é a atenção em Simone Weil: renunciadora, despojada de interesses e apegos. Assim ela pensou, assim ela viveu.

No texto “Reflexão sobre o bom uso dos estudos escolares em vista do amor de Deus”, da obra *Espera de Deus* (1987), Simone Weil faz uma interface da atenção com a educação, como o próprio título do texto sugere. Para ela, necessário se faz que estudemos desinteressadamente, sem esperar o sucesso nos exames escolares e sem nos apegarmos a gostos nem preferências específicas. Considerada nessa perspectiva, a atenção dispensada nos estudos escolares constitui um exercício espiritual que é condição necessária para a oração. No instante em que nos concentramos nos estudos, empregamos nele um esforço intenso, do qual nasce a vontade indispensável para que haja a aprendizagem. Esta vontade deve nos preparar e conduzir a uma intencionalidade de outro nível, que é a atenção em vista da oração. Este esforço é o que nossa filósofa chama de uso espiritual da atenção.

A aprendizagem dá-se pelo desejo e, para que haja desejo, faz-se necessário o prazer. Contrariamente ao esforço físico que alguns empreendem para prestar atenção em algo – franzindo a testa ou cerrando os dentes –, a aprendizagem de nada disso depende, porque, afinal, a atenção não resulta de meras posturas físicas, mas de motivação e desejos afetivos. A inteligência, segundo Simone Weil, nasce da alegria, que é tão indispensável à aprendizagem quanto a respiração ao corpo. Sem a alegria não teremos estudantes, senão “pobres caricaturas de aprendizes”. O papel do desejo no estudo é preparar a pessoa para a vida espiritual, porque este desejo, aplicado a Deus, é uma força capaz de elevar a alma humana. Para Simone, os bens preciosos não devem ser procurados, mas aguardados; afinal, não é pela força humana que alcançamos tais bens, mas pela atenta e ativa disponibilidade em recebê-los.

Para Fernando Rey Puente, em sua obra *Exercícios de Atenção: Simone Weil, Leitora dos Gregos* (2013), a atenção, além de ser indispensável aos estudos e ao trabalho, é o caminho de acesso à verdade, pois não é apenas uma atitude psicológica, mas, sobretudo, uma atitude espiritual. Ele cita Simone ao dizer que o olhar atento é aquele momento em que a alma se esvazia por completo de tudo para contemplar a verdade, e complementa:

Os romanos teriam confundido a verdadeira atenção com um novo esforço muscular sem virtude alguma a ele inerente, tal como se estivéssemos diante de uma competição esportiva na qual devêssemos tudo suportar graças apenas a um bom condicionamento muscular. Mas o esforço da atenção, fundamental à filosofia de Simone Weil, é algo totalmente diverso de uma simples contração muscular, esse esforço de atenção é, para ela, essencial para que se possa verdadeiramente amar a ordem do mundo e, amando-a, reconhecer a sua beleza. (PUENTE, 2013, 95).

A beleza é outro conceito fundamental no pensamento weiliano. Simone nos fala da beleza como “única força deste mundo” e relembra uma célebre frase de Dostoievsky: “A beleza salvará o mundo”. Não se trata de beleza como objeto de consumo, mas, sim, de uma beleza relacionada com o amor autêntico e com Deus. Essa beleza, que se entende como gratuidade, é a que faz ver a dor como necessária de ser eternamente compensada. A beleza é o anúncio de que a dor pede outra eternidade, uma eternidade que a redima. A sua obra *A Gravidade e a Graça* (1986), nos traz alguns conceitos da beleza:

Objeto da ciência: o belo enquanto supra-sensível e necessário. Objeto da arte: o belo sensível e contingente. O belo na natureza: união da impressão sensível e do sentimento da necessidade. A beleza seduz a carne para obter a permissão de passar até a alma. O belo é o que se pode contemplar. Uma estátua, um quadro que se pode olhar durante horas. (WEIL, 1986, 238).

A obra de arte, quando é perfeita, tem algo de essencialmente anônimo, pois imita o anonimato da arte divina, já que a beleza revela a presença do criador, suscitando em nós um sentimento de pureza, como se fosse a encarnação de Deus no mundo; eis porque, para Simone, toda arte de primeira ordem é essencialmente religiosa. Nesse sentido, o contato com o belo é, em si, um verdadeiro sacramento.

Em consonância com os pitagóricos, Weil acredita que a beleza é um atributo de Deus, é o único atributo divino “encarnado” no universo, a beleza é o elemento secular-divino usado por Deus para atrair a alma e levá-la de volta a Ele. Com a contemplação da beleza do mundo, a alma é arrastada para a presença de Deus, e aprende o significado último da obediência. A inclinação natural da alma humana para amar a beleza é uma das “armadilhas” de que Deus se serve para abrir essa alma ao sopro divino, e a filósofa compara esta armadilha com o “orifício de um labirinto” pelo qual um imprudente entra e fica nele preso, dando voltas até cair nas “garras” de Deus, e, quando consegue sair, sai transformado, convertido em outro, depois de ser “comido” por Deus. Para Weil (2001, p. 103),

a beleza do mundo é a boca de um labirinto. O indivíduo imprudente que, ao entrar, dá alguns passos é logo incapaz de encontrar a abertura. Desgastado, sem nada para comer ou beber, na obscuridade, separado dos que lhe são caros, e de tudo que ama e é acostumado, ele anda sem saber ou esperar qualquer coisa, incapaz mesmo de descobrir se está indo realmente para a frente ou está girando novamente no mesmo ponto. Mas esta angústia é como nada se comparada ao perigo que o ameaça. Para não perder a coragem, se ele permanecer andando, está absolutamente certo de que chegará finalmente no centro do labirinto. E lá Deus está esperando para comê-lo. Mais tarde, sairá outra vez, mas estará mudado, ele ter-se-á tornado diferente após ser comido e digerido por Deus.

A beleza é o instrumento de que Deus mais frequentemente se vale para fazer com que a criação se abra ao supranatural. Nesse sentido, a beleza, na concepção weiliana, não é uma

disposição da sensibilidade ou uma característica da matéria, ela é uma categoria ontológica, mediante a qual o criador se desvela à humanidade. A beleza tem um papel propedêutico no encontro com a graça. A contemplação da beleza do mundo constitui-se em um contato com a imagem do verdadeiro amor de Deus, que se manifesta em plenitude na graça.

A beleza em todas as suas formas, de poesia, teatro e toda forma de expressão artística, consegue fazer a “unidade do instantâneo e do eterno”. “O povo necessita de poesia assim como de pão”, nos diz Simone. É preciso que essa poesia circunde o trabalho dos corpos com uma luz de eternidade. A beleza é o mistério supremo aqui embaixo. É uma espécie de luz que demanda atenção, mas não lhe fornece qualquer motivo para se eternizar. Ela complementa:

A ciência como investigação da beleza do mundo, a arte como imitação da beleza do mundo, a justiça como equivalente da beleza do mundo entre as coisas humanas... O amor por Deus como autor do mundo... O trabalho como contato, por assim dizer, físico com a beleza do mundo através da dor e do esforço: todas estas faculdades intelectivas que envolvem cada atividade humana são unificadas pelo sentimento de beleza que nasce daquele amor que na unidade se torna sapiência, sabedoria. (WEIL, 1957, 86).

Na Antiguidade, o amor à beleza do mundo ocupava grande parte do pensamento ocidental, a exemplo do estoicismo grego. Isso está explícito nos escritos de alguns místicos como São João da Cruz, como também em algumas passagens do Antigo Testamento, nos Salmos, no livro de Jó, no livro de Isaías e nos livros sapienciais. Outro exemplo da beleza do mundo está em São Francisco de Assis, segundo Weil (1987, p. 149), pois “não somente seu poema é poesia perfeita, senão que toda sua vida foi poesia perfeita em ação (...) A mendicância, a pobreza, eram poesia nele, desnudava-se para estar em contato imediato com a beleza do mundo”.

No entanto, Simone ressalva que, excetuando os tesouros desconhecidos ou pouco conhecidos da Idade Média, de uma forma geral, pode-se dizer que a beleza do mundo está praticamente ausente da tradição cristã, como uma lacuna lamentável! O próprio Renascimento que acreditava ter renovado os laços com a Antiguidade, dela não herda quase nada, senão “produtos secundários” de sua produção, apenas imitando a inspiração central, sem restabelecer o contato com a verdadeira beleza do mundo.

A raça branca, com seu desejo de conquista, com suas armas, comércio e religião, fez desaparecer a sensibilidade para a beleza do mundo. E, não obstante isso, a beleza do mundo é quase a única via pela qual Deus pode penetrar, já que estamos muito distantes das outras vias, segundo Simone. O sentimento da beleza, mesmo mutilado, habita o coração do homem como algo poderoso e, inclusive, está presente em todas as preocupações humanas, afinal, a

beleza do mundo é a via mais comum, mais fácil e mais natural de revelação do criador, pois, assim como Deus penetra a alma humana daqueles que se abrem para servir aos desgraçados, da mesma forma penetra na sua criação para, por meio dela, ser amado e admirado. Com exceção de Deus, somente o universo pode ser chamado de “belo” com toda propriedade do termo. Tudo o mais é imitação desta beleza, é uma espécie de beleza secundária e, caso se deixe levar pela sedução e pela tentação, o homem é enganado e levado a amar e ter como belo tudo o que ama, pois esquece que somente a beleza verdadeira é digna de nosso amor.

Para Simone, talvez a maior dor da vida humana é a distinção entre o olhar e o comer. Retomemos aqui uma passagem do Upanishade, já citada no tópico anterior: “Dois companheiros alados, dois pássaros estão sobre o ramo de uma árvore, um come os frutos, o outro olha.” (WEIL, 1987, p. 156), para ilustrar as duas partes da alma humana. Essa separação entre o olhar e o comer é a origem da angústia humana, uma vez que, muitas das coisas que vemos, não podemos possuir. Assim também são os vícios e as depravações humanas, que apresentam nas suas essências a necessidade de “comer a beleza”, isto é, comer o que é essencialmente para contemplar. Tal foi a causa do pecado original, quando a primeira mulher não se conteve em apenas contemplar. É que, para Weil, a beleza não tem nenhuma finalidade aqui embaixo, pois aqui embaixo não há nenhum fim, só meios. Isto inclui o dinheiro, o poder e todos os bens como meros meios e nunca como fins. Só a beleza não é um meio, mas um fim em si mesma. E, por ser finalidade em si, ela deve estar presente nas preocupações humanas, embora estejamos perseguindo somente os meios, isto é, os bens.

Para nossa filósofa, a obra de arte é uma tentativa de transformar a beleza infinita do universo em uma matéria finita modelada pelo homem; se a tentativa lograr sucesso, a obra revelará toda a realidade ao seu redor:

As obras de arte, quando não são reflexos justos e puros da beleza do mundo, aberturas diretas praticadas sobre ela, não são, propriamente falando, belas; não são de primeira ordem. Seus autores podem ter muito talento, mas não autêntico gênio. É o caso de muitas obras de arte célebres e muito louvadas. Todo artista verdadeiro teve um contato real, direto, imediato, com a beleza do mundo, um contato que é algo como um sacramento. Toda obra de arte de primeira ordem foi inspirada por Deus, mesmo que se trate de um tema mil vezes profano; outras que não estas, não foram inspiradas por Ele. Por outro lado, entre estas últimas, o resplendor de beleza que recobre algumas delas, bem poderia ser um resplendor diabólico. (WEIL, 1987, 158-159).

Da mesma forma que a obra de arte, o trabalho físico também constitui um contato com a beleza do mundo, sobretudo se este trabalho marca profundamente seu corpo, como o caso daqueles trabalhadores que têm seus membros mutilados pelo esforço de uma jornada de

trabalho. Sua ignorância, sua fadiga cotidiana, a preocupação pelo dinheiro, não os deixam se aperceber disso, mas seu trabalho constitui um grande privilégio que Deus tem reservado aos pobres do mundo.

Além da obra de arte e do trabalho físico, o folclore e a mitologia também estão carregados de beleza do mundo, assim como o amor em todas as suas manifestações – desde o carnal ao platônico –, incluindo-se as mais baixas manifestações amorosas como as perversões, que têm a beleza do mundo como seu objeto. A literatura que celebra o amor é testemunha desta beleza expressa em forma de poesia. E, assim como Deus se manifesta na beleza do mundo, no próximo, na arte e no amor, também se faz presente nas práticas religiosas, sobretudo quando estas são puras:

De fato, a pureza das coisas religiosas está manifestada em quase toda parte sob a forma da beleza, quando a fé e o amor não fazem falta. Assim, as palavras da liturgia são maravilhosamente belas, sobretudo a oração que chega a nós dos próprios lábios de Cristo, que é perfeito. Do mesmo modo, a arquitetura romana, o canto gregoriano são maravilhosamente belos. (WEIL, 1987, 179).

A beleza, em toda a sua dimensão, tem uma preponderância na obra de Simone Weil. Não à toa, as três experiências místicas mais fortes protagonizadas por ela, têm a beleza ou a sensibilidade como motivações cabais. Na primeira experiência, ao ouvir os cantos “tristes e dilacerantes” das mulheres dos pescadores num vilarejo português à beira mar, cantos que lhe remeteram ao sofrimento e à opressão dos escravos e a fizeram sentir-se incluída entre eles. Na segunda experiência mística, é a beleza singela da capela românica de Santa Maria *degli Angeli*, capela frequentada anteriormente por Francisco de Assis, que a fez ajoelhar-se pela primeira vez na vida. Na terceira experiência, foi a beleza do canto gregoriano e da liturgia pascal que a atraíram para o mosteiro beneditino de Solesmes, onde a beleza de um poema metafísico do século XVII, de George Herbert, denominado “Love”, oferecido por um também belo jovem inglês que ali se encontrava, a fez recitá-lo como um mantra ou oração, sendo numa destas recitações que ela veio a ter um encontro com o próprio Cristo.

Em síntese, a beleza, para Simone, é sempre um milagre, mas há milagre ainda maior quando a alma recebe uma impressão de beleza não sensível, não abstrata, mas uma impressão real e direta como quem ouve um canto, como um silêncio que não é ausência de sons, mas algo infinitamente mais real que os sons: “Há um silêncio na beleza do universo que é como um ruído comparado ao silêncio de Deus.” (WEIL, 1987, p. 208).

5 POR UMA FILOSOFIA ENRAIZADA

5.1 FILOSOFIA COMO PRÁXIS EXISTENCIAL

Simone Weil fez o curso de filosofia na prestigiada *École Normale Supérieure*. O professor Alain, nome de referência da escola francesa de filosofia da percepção, de inspiração cartesiana e kantiana, encantou-se pelos dons intelectuais da nova aluna, que logo se tornou sua discípula. Ela reconheceu a grande importância do mestre no seu filosofar e na construção de sua personalidade. A teoria do conhecimento moral e religioso, e ideias como sacrifício, abnegação na dor, fidelidade, compromisso consigo mesma, valor da atenção, relação entre pensamento e prática, foram derivadas do convívio ou da influência de Alain na vida de nossa filósofa.

Como professora de filosofia no Liceu para moças de Roanne, Simone teve poucas alunas, mas mantinha um clima familiar em sala, ministrando aulas numa classe afastada do pavilhão central, quase independente do resto do Liceu, ou à sombra de uma grande árvore, quando o tempo permitia. As aulas, às vezes – contam suas alunas – transformavam-se em conversas amigáveis, só interrompidas pela diretoria que vinha em busca de notas, que Simone se recusava em fornecer. 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 ensinar-lhe, 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. (WEIL, 1979, 22).

Não é possível distinguir a “Simone Weil mística” da “Simone Weil anarquista”, talvez a “mística” fosse a própria “anarquista” em busca da verdade interior. A Simone Weil cristã (mais de alma, que de batismo), que se recusava a comer “mais que a sua ração”, era a mesma que partilhava sua alimentação com os operários da fábrica. A orgulhosa discípula do mestre Alain era a mesma anônima da fábrica *Renault* ou da fazenda de Thibon. A Simone Weil que se entregava ao duro trabalho no mar com os pescadores durante as férias era a mesma que ensinava aritmética a alguns adultos da aldeia ou geometria a um doente terminal que não podia ir à escola. A Simone chamada de “excêntrica” por uns e “comunista” por outros, era a mesma que era chamada de “santa” e ensinava as lições de catequese às crianças da comunidade. Enfim, a intelectual de esquerda que ensinava filosofia e grego, era a mesma

que participava das atividades sindicais daquele povo e o acompanhava em suas manifestações e labutas diárias. Simone não distinguia pensamento de ação, vida de obra, filosofia de práxis. Para ela, “Agir é fácil, pensar é difícil, adequar a ação ao pensamento é a coisa mais difícil. Ela não tinha medo das coisas difíceis, e ela não sabia que as realizava.” (Reynaud, citada na introdução in: WEIL, 1991, p. 11).

Simone Weil concebe a filosofia como uma “práxis” existencial humana. Maria Clara Bingemer, em sua obra *Simone Weil e o Encontro entre as Culturas*, define o filosofar em Weil não como uma mera atividade abstrata e teórica, com o objetivo de construir doutrinas, incompreensível para muitos e restrito a uma elite de intelectuais, mas como uma purificação e uma transformação da alma; assim como os filósofos clássicos, Simone compreendeu que a filosofia é um método do progresso espiritual que exige uma conversão e uma 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).

De acordo com Bingemer, em Simone Weil, a vida e a filosofia podem seguir juntas, pois a sua vida testemunhava a veracidade de sua filosofia, e sua filosofia testemunhava a autenticidade de sua vida, de maneira que viver era um treinamento incessante para a verdade, a beleza, a justiça e o bem; e filosofar era um exercício contínuo para iluminar e compreender estes mesmos princípios. Para Simone, só há reflexão filosófica se houver, concomitantemente, uma transformação na sensibilidade e na prática da vida, transformação essa que alcança tanto as ações mais corriqueiras quanto as mais trágicas da vida.

Em sua obra *Exercícios de Atenção: Simone Weil, Leitora dos Gregos (2013)*, Fernando Puente destaca a concepção filosófica weiliana 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 foi fortemente dedicada às causas sociais e 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. (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 humana, da transcendência divina e da distância infinita entre Deus e o homem; eis porque, para Simone, todas as invenções gregas, desde a filosofia até a ciência, passando pelas artes, consistiram em meras pontes que ligassem Deus aos homens, diminuindo assim a distância entre terra e céu.

Segundo Gustave Thibon, Simone acreditava que a criação verdadeiramente genial exige um nível superior de espiritualidade, e que não era possível alcançar a expressão perfeita sem passar por severas purificações interiores. Para buscar essa pureza, essa autenticidade íntima, era necessário cultivar o estilo totalmente despojado, tradução da nudez da alma, pois, enquanto não se alcançar a desnudez na expressão, o pensamento sequer se aproxima da verdadeira grandeza. É por isso que, para ele,

os textos de Simone são textos desnudos e simples, como a experiência interior que traduzem. Nenhum recheio se interpõe entre a vida e o pensamento. A alma, o pensamento e a expressão constituem um bloco sem fendas; seu estilo é uma garantia de autenticidade de seu testemunho. (Thibon in: WEIL, 1986, p. 21).

Não à toa, Gabriel Marcel considerou Simone Weil “a testemunha do Absoluto” e Albert Camus “o único grande espírito do nosso tempo”; seu amigo Gustave Thibon arremata:

Simone Weil não pode ser compreendida senão no nível em que ela fala. Sua obra se dirige, se não a almas tão despojadas como a sua, ao menos àquelas que conservam no fundo de si mesmas uma aspiração a esse bem puro ao qual ela dedicou sua vida e sua morte. (Thibon in: WEIL, 1986, 46)

5.2 SUGESTÃO DE UM PROGRAMA DE FILOSOFIA “PÉ-NO-CHÃO”

Ao propor a seguinte sugestão, considere minha realidade como educador do ensino básico: leciono filosofia em um programa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o EMITEC – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica –, que atende a mais de dezessete mil estudantes de cerca de 150 municípios do interior do Estado, alijados da escola regular, seja pela distância de um centro urbano, pela dificuldade de se encontrar professor capacitado, ou pela dificuldade de transporte de tais comunidades.

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 em uma 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 e indígenas, entre outros.

Nessa situação, 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. Ocorre, nesses casos, seguramente, uma educação fragmentada, precarizada e, por que não dizer, desenraizada.

O que proponho a seguir é um programa mínimo de filosofia para estudantes deste contexto supracitado, onde não existe educação regular e presencial. Notem que não há um referencial teórico específico sugerido para cada unidade, como se fosse um manual estabelecido; a ideia é exatamente propor um programa para as três séries com um conteúdo básico com algumas sugestões metodológicas, permitindo assim uma maior liberdade docente. Em cada unidade de ensino, apresento “pistas” de como costumo trabalhar cada um desses conteúdos em contextos de distintas escolas por onde passei nessa minha caminhada como educador de jovens do ensino médio das classes populares. É necessário que se façam adaptações e “traduções” para cada contexto singular, considerando a diversidade cultural e social de nosso Estado.

1ª SÉRIE

I UNIDADE:

- O que é Filosofia?
- Noções básicas e preliminares sobre o surgimento, contexto do surgimento na Grécia antiga, conceitos, “objetos” e preocupações da filosofia.
- Qual a importância do estudo da filosofia em nosso contexto hoje?

Com base em cada contexto sociocultural, proponho aqui uma reflexão da importância de se estudar filosofia. Trará contribuições? É possível pensar o mundo (o “seu” mundo) a partir da reflexão filosófica ou a realidade local é demasiado dura, pobre e difícil, de modo que pensar sobre ela não trará nenhuma contribuição? O público-alvo está interessado em uma disciplina reflexiva ou quer tão somente

concluir o Ensino Médio, se possível com um conhecimento técnico para aplicar no dia a dia?

Nesta primeira unidade, em que o aluno está ingressando no ensino médio e a ele está sendo apresentada esta “nova” disciplina, costumo partir de uma aula de “boas vindas”, seguida de uma dinâmica muito conhecida – a “tempestade mental” –, onde os alunos são motivados a expressar, livremente, que noção mais básica eles trazem do que seja a filosofia. Anoto no quadro todos os conceitos e definições trazidos por eles e, no final, remetendo aos conceitos trazidos, traço um painel com minhas considerações. Esta dinâmica, além de motivacional, é um verdadeiro “teste de sondagem” para se perceber o conhecimento que eles, seguramente, já possuem sobre a disciplina.

II UNIDADE

- A gnosiologia: De que forma conhecemos?
- Discussão acerca das formas e dos ramos do conhecimento humano: O mito, a ciência, o senso comum, a filosofia...
- Como conhecemos o mundo que nos cerca?

A partir dessa discussão, rever as dualidades entre mito x filosofia e senso comum x senso crítico, atribuindo a devida importância aos conhecimentos do senso comum, passados pela oralidade da sabedoria popular de geração para geração.

Para explorar este tema, costumo propor um projeto pedagógico para que, em forma de exposição ou feira, se resgatem os conhecimentos culturais e populares que cada comunidade tem, sobretudo o conhecimento da sabedoria popular, em especial, a dos mais idosos. Em dia previamente combinado, faz-se a culminância do projeto com exposição de elementos, histórias e contos populares, como também palestras com pessoas da comunidade, amostra de fotos, vídeos ou produtos e comidas da cultura local.

III UNIDADE

- Ética e Moral.
- Conceitos, diferenças, caracterização dos problemas éticos e morais.
- Como refletir a ética e a moral em nosso tempo hoje?
- Quais os principais problemas e desafios da ética e da moral na nossa realidade?

Por ser um tema sempre atual e abrangente, a ética e a moral devem ser tratadas à luz dos fatos reais da sociedade brasileira e local, buscando refletir, com base na filosofia, como até os acontecimentos mais corriqueiros do dia a dia são passíveis de discussão e “juízo” moral e ético.

Como sugestão metodológica, a dinâmica do “júri-simulado” pode ajudar a discutir esse assunto, trazendo para o “tribunal” um tema ou questão que dizem respeito à realidade de cada comunidade. De um lado, um “advogado de defesa”, do outro um “advogado de acusação”, no centro o “réu/a ré” (a questão trazida para o júri), na frente “o juiz” que julgará quem apresentou as melhores argumentações, no fundo da sala os “jurados”, compostos por um número razoável de estudantes que ajudarão no “veredicto final”.

IV UNIDADE

- A política
- O “verdadeiro” significado da política
- A política no contexto do surgimento grego
- A política nossa do dia a dia: O jovem se interessa por ela?

Discutir política requer um conhecimento prévio do contexto sócio-político, uma vez que este tema desperta discussões acaloradas, passionais e geralmente parciais, sobretudo nas comunidades do interior onde a prefeitura e a câmara de vereadores estão mais próximas do povo.

Uma boa sugestão para o início ou término da discussão do tema é a simulação de um “debate político”, onde um mediador conduz a discussão de “propostas” entre os “candidatos”, geralmente personagens travestidos de “políticos” com características, trejeitos, falas e promessas bem locais. Essa dinâmica auxilia os estudantes a se envolverem com as questões de sua comunidade, além de ser bastante lúdica.

2ª SÉRIE

I UNIDADE

- Fé x Razão
- Discussão acerca da distinção e da imbricação de religião e ciência
- Contextualizando a discussão central da filosofia medieval

- E hoje? O que é religião? Qual a importância dela no contexto atual?

Outro tema que gera acalorada discussão é a religião, sobretudo nos contextos onde, notadamente, percebe-se a presença de seitas e/ou denominações religiosas neopentecostais. A discussão filosófica deve ser, a meu ver, a mais imparcial possível, permitindo a livre abordagem e defesa de pontos de vista e tendências religiosas, enfatizando o respeito pelas diferenças de culto e de convicções, bem como combatendo toda e qualquer forma de proselitismo, intolerância e fanatismo.

Para esta discussão, costumo levar um texto, apresentando, de forma sucinta, distintas formas de religiosidade, como o Cristianismo e o Candomblé (as duas predominantes), além de fragmentos de pensadores ateus como Marx e Nietzsche (negando Deus e/ou a importância da religião). O texto é só um “aperitivo” para se estabelecer a discussão livre sobre religião, fomentando a interatividade, a tolerância e o respeito pelas diferenças. Música também é um bom instrumento; canções populares clássicas, como “Milagres do povo” de Caetano Veloso, “É d’Oxum” de Gerônimo ou “Amor de Índio” de Beto Guedes, são muito bem-vindas.

II UNIDADE

- Filosofia da linguagem
- Elementos da comunicação, tipos de linguagens, hermenêutica...
- Que linguagens utilizamos no cotidiano?
- Como interpretamos o mundo à nossa volta?

Essa discussão permite a percepção dos vários tipos de linguagens que utilizamos no nosso dia a dia, desde a linguagem falada (verbal) – a mais utilizada – até as linguagens musical, corporal (“o corpo fala”), gestual, simbólica, de sinais (LIBRAS), artística, etc. A partir do reconhecimento dos vários tipos de linguagens, a discussão deve abordar a interpretação e o significado dados às linguagens utilizadas, bem como a compreensão das dificuldades e “entraves” culturais na utilização da linguagem, isto é, compreender que toda comunicação envolve riscos e “ruídos” necessários e por vezes inevitáveis.

Costumo introduzir esta discussão com uma dinâmica infantil, bastante conhecida: o “telefone sem fio”, onde uma mensagem é passada de ouvido em ouvido (a classe é disposta em círculo) e, no final, ela é revelada e decodificada. Geralmente, a mensagem final nunca é a mesma mensagem inicial, o que fomenta a discussão

sobre os “ruídos” da comunicação, a interpretação, a importância do canal, do código, etc.

III UNIDADE

- A lógica
- Importância da lógica para a nossa comunicação e argumentação
- Síntese da lógica aristotélica e da lógica dialética
- Como posso utilizar a lógica para entender o mundo?

Ainda no rastro da discussão sobre a linguagem, da unidade passada, daremos ênfase à lógica. Tratar da lógica é, antes de tudo, entender sua importância para a argumentação não só na filosofia, mas em toda e qualquer discussão.

Nesse tópico, costumo ressaltar a importância dos filósofos sofistas para o exercício da argumentação e contextualizá-los nos diversos “sofistas” da atualidade, isto é, aquelas pessoas que se utilizam da argumentação e da retórica nos mais variados campos profissionais: os políticos, os profissionais do direito, os padres e pastores, os pregadores, os conferencistas, os professores, os vendedores, os locutores, jornalistas etc. Esta contextualização, por si só, gera uma boa discussão.

IV UNIDADE

- A estética: Filosofia da arte
- Os vários conceitos e “usos” da estética
- A importância da arte para a compreensão do mundo
- Como entender as diferenças entre arte popular x arte erudita, diversidade cultural x cultura local?

Após a delimitação dos conceitos de “estética” (à primeira vista, a palavra designa o “cuidado com o corpo”, na acepção mais popular do termo), inicia-se a discussão de estética como “filosofia da arte”. Partindo daí, penso que a discussão chegará ao seu ápice ao abordar a importância da arte popular, presente no cotidiano de cada comunidade e no reconhecimento da diversidade cultural que tange cada contexto, compreendendo e resgatando a riqueza presente em cada manifestação artística e cultural e relacionando arte popular e indústria cultural.

Gosto de trabalhar este tema partindo da seguinte sensibilização: Que tipos de artes encontramos à nossa volta? De preferência, num ambiente ao ar livre, como um parque, por exemplo. A turma é motivada a perceber as diversas artes à sua volta,

compreendendo que o conceito de arte é bem amplo e inclui toda e qualquer produção humana. Após essa motivação inicial, a turma é orientada a visitar um espaço cultural da sua comunidade (ou de uma comunidade vizinha) e trazer de lá “a sua percepção do que seja a arte” no espaço visitado. A culminância do trabalho deste tema pode ser uma feira cultural, mostrando as diversas manifestações da arte e da cultura de cada comunidade.

3ª SÉRIE

I UNIDADE

- Ideologia
- O que se entende por ideologia?
- Conceitos e usos da ideologia na sociedade atual
- Quais os outros “instrumentos ideológicos” além da mídia, da religião e das propagandas?

O primeiro momento dessa discussão deve ser a definição do que é ideologia, um bom e claro texto de filosofia sobre o assunto guiará a discussão inicial. No segundo momento, faz-se necessário um levantamento das diversas ideologias presentes em nosso dia a dia, veiculadas pelas propagandas, pela mídia e pelos mais variados “instrumentos ideológicos”; este exercício, necessariamente, inspirará os interlocutores a “descobrirem” os diversos instrumentos ideológicos, além dos mais óbvios.

Para discutir este tema, costumo apresentar um texto com um bom referencial epistemológico e conduzir a discussão livre para a necessária “desconstrução” das ideologias opressoras que, conscientemente ou não, povoam o nosso imaginário político e social. A partir do momento que as turmas forem percebendo tais ideologias como “armadilhas conceituais”, o trabalho de desconstrução mostra sua eficácia. Este é o objetivo principal da discussão.

II UNIDADE

- A liberdade humana
- Concepções filosóficas acerca da liberdade humana
- O ser humano é realmente livre?
- O que nos impede de exercemos a liberdade plenamente?

Após a necessária “desconstrução” das ideologias que nos tornam cegos diante da realidade, a discussão acerca da liberdade humana vem à tona. A leitura reflexiva de um texto contendo as concepções sobre a liberdade em alguns filósofos (dentre eles, Jean-Paul Sartre) nos iluminará na discussão desse tema sempre empolgante nas mais distintas épocas.

Sugiro um debate (mediado pelo professor ou por um aluno) sobre o seguinte tema: “O ser humano é realmente livre?” Essa questão deve permear a discussão, trazendo os “ônus” e os “bônus” da liberdade humana, a liberdade como condição da existência humana e quais os entraves à mesma no contexto atual. Munidos de um bom referencial epistemológico (lido anteriormente em classe ou em casa), os alunos poderão lançar mão de argumentos, tendo sempre a liberdade como foco de discussão.

III UNIDADE

- O homem e seus problemas contemporâneos:
- Estamos vivenciando o “mal estar da civilização”?
- Síntese de teorias existencialistas contemporâneas
- Que problemas existenciais nos afligem?

Já que falamos em liberdade na unidade passada, outras questões existenciais surgirão na berlinda. Podem-se citar alguns filósofos que se debruçaram sobre questões da existência humana no mundo, bem como enfatizar os problemas do homem e da mulher contemporâneos, sempre em uma abordagem mais concreta-existencial e menos metafísico-espiritual, contemplando problemas que dizem respeito à comunidade local e à civilização humana como um todo.

Gosto de trabalhar este tema mediado por um texto de estudiosos e/ou filósofos (como Nietzsche, Sartre, Kierkegaard, Schopenhauer, Freud e Heidegger) que poderão ser citados e discutidos ao longo desta unidade. Tais sugestões servem como guias ilustrativos. Outros teóricos e/ou filósofos podem ser contemplados a partir de outros contextos e do rumo que cada discussão tomar.

IV UNIDADE

- A pós- modernidade
- Características na sociedade, no pensamento humano, nas artes, na filosofia etc.
- Como viver nesta sociedade pós-moderna? Ela, de fato, existe?
- Que características pós-modernas “desumanizam” o homem e a mulher?

Sabe-se que a pós-modernidade como fato ainda é bastante discutível; há algumas controvérsias quanto a seu conceito, período de vigência e características que a marcam, no entanto, trazer o tema para as aulas de filosofia é bastante necessário, como uma extensão da discussão anterior.

Como forma de trabalhar este tema, costumo levar para sala de aula um vídeo ou filme que aborde questões afins e lançar um fórum pós-filme: Estamos vivendo a pós-modernidade? Como essa tal pós-modernidade nos afeta? Estamos vivendo em uma sociedade “pós-moderna”? Que características da pós-modernidade aparecem no vídeo (ou filme)? Que características da pós-modernidade percebemos em nossa realidade?

Como expressei no início dessa sugestão, não se trata de um manual para ser aplicado, à risca, em sala de aula. Manuais dessa natureza já existem e devem ser reconsiderados, adaptados, contextualizados. A proposta é apresentar um conteúdo mínimo de filosofia, passível de “tradução” para uma linguagem de fácil compreensão, para alunos do Ensino Médio, distantes dos centros urbanos e das escolas regulares, que lhes permitam o contato com o pensamento clássico e global sem, contudo, tirar-lhes o “chão” da cultura local, fazendo-os sentir “seu pensamento em casa”, como quis a filósofa Simone Weil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO PÉ-NO-CHÃO

Simone Weil viveu intensamente as lutas e dores de seu tempo. Sofreu as agruras do trabalho na fábrica e no campo, vivenciou de dentro as lutas sindicais, foi professora, viveu a “condição escrava” como operária, submeteu-se à humilhação, passou fome, experimentou situações de extremas desgraça e decadência humana (*malheur*), colocando-se à frente de seu tempo, onde nenhum intelectual de esquerda se submeteu a estar. Sua vida foi uma verdadeira “práxis política” e sua filosofia, uma “práxis existencial humana” que leva à purificação e transformação da alma, já que, para ela, não é possível alcançar a perfeição sem passar por severas purificações interiores e, para alcançar esta pureza, faz-se necessário cultivar um estilo totalmente despojado, uma verdadeira “nudez da alma”.

Nossa filósofa viveu essa experiência na pele, como “testemunha do Absoluto” que foi. Tomou as coisas materiais como “*metaxu*”, isto é, como meios, nunca como fins em si mesmos. Refletiu sobre as coisas terrenas tomando como referência a dor das vítimas da injustiça com quem conviveu. Viveu como autêntica mística, respeitando a tudo que fosse obra divina, respeitando as diferenças, a inculturação, o diálogo inter-religioso e pluricultural. Viveu intensamente seu engajamento, inserida nas lutas e labutas do povo. Não dissertou ou teorizou sobre o sofrimento alheio, viveu-o na pele. Sua vida foi um constante despojar-se, um serviço, uma imolação. Para ela, a educação tem como objetivo primordial tornar a realidade sensível ao coração humano, por isso nossa filósofa-militante introjetou, desde sempre, o conceito de enraizamento.

Imbuída de vigor intelectual e de experiência ímpares, 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. Com o respaldo de ter vivenciado esta experiência, Simone 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 da alma por onde passa.

Se analisarmos com o mesmo grau de criticidade weiliano, veremos que o modelo educacional vigente em sua época em nada difere do modelo educacional contemporâneo: um ensino fragmentado, que forma cada vez mais “especialistas” em vez 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 e onde o saber passa a valer exclusivamente tendo em vista o sucesso profissional; um sistema de ensino a serviço do mercado dominante e que, em vez de formar cidadãos, forma consumidores, no qual o educando é mero “cliente”, o professor é mero operário, logo o produto (a educação) é mera “mercadoria”, fruto da “inculcação social”. A consequência nefasta desse 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 – esta é, em síntese, a crítica que empreendemos ao sistema educacional capitalista contemporâneo, que em nada difere da crítica empreendida por Weil em sua época.

Assistimos hoje, com frequência assustadora, ao crescimento de uma horda de jovens sem sonhos, sem horizonte, sem utopias, “privados de futuro”, vítimas desse sistema dominante que fabrica consumidores e esmaga cidadãos. No entanto, segue possível a construção de uma educação que dê aos jovens igualdade de oportunidade, sem excluir ninguém pela sua origem ou classe social, que fale a linguagem do aluno, dialogando com suas perspectivas humanas, seus sonhos e suas frustrações.

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

Por tradução, entende-se o trabalho do educador no sentido de traduzir a linguagem culta em 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 conviveu, Simone lia para eles contos e poemas da literatura clássica, num esforço brilhante de tradução. Para ela, tanto *Ilíada* quanto *Antígona* estão mais próximas do povo do que se imagina.

Não obstante o caráter elitista e classificatório que a educação brasileira assumiu desde os primórdios de sua colonização, reproduzindo a estratificação social em vez de significar a emancipação e a mobilidade social, algumas práticas em curso no Brasil se sobressaem deste “lugar comum”. Não cabe aqui, no âmbito desta pesquisa, citar as diversas iniciativas em educação que, de forma audaz ou sutil, desobedeceram as diretrizes do modelo vigente, aproximando-se do que chamaríamos de “educação pé-no-chão”. Um desses exemplos é a

“pedagogia da alternância”, surgida 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 no campo, no intuito de incentivar os jovens a frequentar a escola sem ter de abandonar a propriedade rural. No Brasil, essa 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 práticas 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; nesse sentido, percebe-se que iniciativas como a da pedagogia da alternância conseguiram unir educação escolar e educação técnico-profissionalizante no campo brasileiro, fomentando inclusive uma mudança de perspectiva no processo ensino-aprendizagem para uma perspectiva mais emancipadora, 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 a uma escola que não fique presa às quatro paredes, mas que articule o conhecimento formal com o da vida cotidiana.

A prática da pedagogia da alternância visa à participação dos alunos em atividades educacionais durante um período em tempo integral, como no internato; no período seguinte, eles retornam 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 e aprendizagem, ao possibilitar que, com a alternância de tempo de estudos com as práticas no campo, os jovens não abandonem a propriedade de suas famílias para poder estudar, facilitando, inclusive, o seu deslocamento, uma vez que eles permanecem um período em regime de internato; isso favorece os que moram longe e não podem se deslocar para a escola diariamente, desenvolvendo, por outro lado, o convívio com outros jovens que, como eles, querem continuar os estudos sem abandonar o campo.

A pedagogia da alternativa 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. Essas propostas educacionais nascem em consonância às especificidades locais de cada comunidade, seja de agricultores populares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados,

entre outros; cada vez mais tais organizações percebem 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 ao nosso projeto de uma “educação pé-no-chão”: como já me referi no capítulo 3 deste trabalho, a experiência do EMITEC é uma delas. O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – que nasceu em 2011, em substituição ao Programa Ensino Médio no Campo (EMCAMPO), criado em 2008, um trabalho também de intermediação tecnológica com a proposta de tornar-se 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 EMITEC, visa articular o conhecimento formal (o currículo) com os acontecimentos regionais e locais de mais de 400 comunidades do estado da Bahia, por meio de videoaulas, 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 garante tal transmissão. 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 a 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 trilharam o caminho de uma educação mais humanizada, que “fale a língua do povo” e que dialogue com as diferenças. Morín (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 Morín leva em consideração a probabilidade e o acaso, a ordem e a desordem, o acerto e o erro, as incertezas, o todo, o múltiplo e o plural na educação. Nesse mesmo caminho, outro teórico, Boaventura Souza Santos (1940), denuncia o que ele denomina de “conhecimento-lixo”, um conhecimento produzido incessantemente, movido pela lógica do fluxo rápido e utilitarista do sistema capitalista de produção; conhecimento produzido em série, desprovido das questões fundamentais da experiência humana,

reproduzindo assim um conteúdo superficial, que chamamos popularmente de conteúdo “*fast food*”, tão em voga nas escolas e academias mercantilistas da atualidade.

Como não citar aqui o 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, no qual a educação transforma-se num mero ato de “depositar”. Nesse modelo de educação, o educador é o sujeito, o educando o objeto, a “vasilha”, o recipiente pronto para receber, passivamente, o conteúdo. Nesse contexto, a educação é algo estático, compartimentado; o educador é o agente, tanto melhor quanto mais exerce seu papel de derramar conteúdo, enquanto o educando é o paciente, tanto melhor quanto mais recebe e absorve, docilmente, o conteúdo. Esse modelo de educação está a serviço da opressão e da dominação, uma vez que se utiliza 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 uma educação problematizadora, onde os dois lados, educador/educando, não são opostos, mas complementares. Esta forma de educar não se funda na compreensão do homem como um vazio a que a educação irá preencher, 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 em ação consciente, dialógica, onde o educador perde o pedestal de autoridade e torna-se 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. A relação de contradição (educador x educando) dá lugar a uma relação dialógica (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 e educação opressora, a educação brasileira, com raríssimas exceções, permanece alheia à realidade existencial de nossos educandos? Porque, embora com honrosas e poucas exceções,

o educador, sobretudo o educador-educando das classes populares, permanece alheio à despolitização, à imbecilidade e à mediocridade que, historicamente, tem acometido 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 para com os desmandos da política e a corrupção, com uma visão de mundo quase sempre conservadora – quando não estreita – 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 a educação dialógica, como mediador do processo de construção do conhecimento, que também é político, a educação advinda desse ator e construtor social deve ser uma educação para a inserção política, para o engajamento, para o comprometimento, nunca uma educação “neutra”, mecânica, fragmentada, dissociada do mundo sócio-político-cultural em que a escola esteja inserida. Isto nos remete à noção de práxis libertadora, que se 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 os direitos humanos, os direitos das minorias, dos pobres, dos analfabetos, dos “sem-direitos”, alijados do sistema capitalista de produção.

A minha pesquisa sobre Simone Weil e a educação começou com um questionamento dirigido ao meu orientador: “Escrever sobre Simone Weil e a educação não seria tirar leite de pedra?” A este questionamento inicial, qual um *thauma* grego, somaram-se outros questionamentos: “Como construir, na contemporaneidade, uma prática educativa enraizada no sentido proposto por Simone Weil? Como é possível apropriar-se da “pedagogia da tradução” utilizada por Simone Weil para transformar a educação formal em educação para as classes populares? Como ser educador neste contexto de exclusão social e descaso do poder público vivido pelos nossos jovens? Enfim, como é possível pensar e sonhar uma proposta pedagógica fincada no chão de nosso contexto?”

Penso que nosso desafio como educadores do século XXI seja esse “esforço” de transformar uma educação alienante em 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 emancipação enquanto cidadania, tomada de consciência e crescimento como pessoa humana complexa, em suas dimensões física, social, política e cultural.

Penso que uma educação enraizada seja aquela que parte do contexto sócio-político-econômico e cultural do educando, jamais o considerando como “tábula rasa”, vazio de conteúdo e conhecimento, como 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 esta não fizesse parte de sua vida e não tivesse importância para sua aprendizagem.

A educação contemporânea apresenta facetas diversas, não é possível caracterizá-la aqui como se fosse homogênea. Além de distinguir-se quanto à concepção de ensino, ela distingue-se também quanto à demanda material e física, a depender de cada contexto social; ela difere de lugar para lugar, às vezes num mesmo município. Há escolas privadas, com uma parafernália de equipamentos eletrônicos, facilidade de pesquisa, laboratórios diversos, material humano bem preparado e alunos bem antenados com o mundo que os cerca, dominando bem a informática e as tecnologias da informação, cujos pais pagam caro para seus filhos terem acesso a tais escolas; por outro lado, há escolas públicas “caindo aos pedaços”, depredadas, carentes inclusive de cadeiras, banheiros, equipamentos diversos. Onde a educação parece ser mais viável? A filósofa Simone Weil, que frequentou diferentes contextos, no campo e na cidade, na fábrica ou no sindicato, deparou-se com desafios semelhantes aos nossos... Certamente, ela percebeu que, independentemente do contexto sociocultural, o humano é o mesmo, tem os mesmos anseios, as mesmas necessidades, apresenta uma gama imensa de riqueza e potencialidades a ser explorada. E, mística como era, ela levava em consideração sempre o ser humano e sua possibilidade de encontrar a transcendência do sentido mesmo submetido a condições de extrema opressão.

Penso que a educação enraizada se contextualiza nas mais distintas realidades, que germina nas mais distintas culturas, que considera o que o educando já traz e é capaz de construir junto com ele o conhecimento, que é sempre construção dialógica e coletiva, como quis Paulo Freire. Penso que a educação enraizada “fala a linguagem” do educando, pois parte sempre de elementos conhecidos por ele. Que a escola é capaz de construir o conhecimento com o aluno ao invés de somente transmitir-lhe conteúdo, como se “enfiasse goela abaixo”, que o educador é capaz de traduzir para o contexto sociocultural 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 pode ser 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 pode interagir com a escola, sentir nela uma aliada na formação de seus filhos e não permitir a depredação e a violência; enfim, uma educação enraizada deve ser uma educação “pé no chão”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições LDA, 1997.

BINGEMER, M. C. L (org.). **Simone Weil e o encontro entre as culturas**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paulinas / Editora PUC-Rio, 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: <http://www.revistacult.uol.com.br/home/2010/03/filosofia-e-mística-em-simone-weil>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____; PUENTE, F. R. (org.). **Simone Weil e a filosofia**. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio / Loyola, 2011.

BORDIN, L. **Simone Weil, a paixão e a provocação da verdade**. In: revista Síntese Nova Fase, V. 22, nº 68, p. 13-24, Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1130>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BOSI, E. **Atenção em Simone Weil**. In: revista de psicologia da USP, nº 14, ano 01, p. 11-20. São Paulo, 2003.

_____. **Simone Weil: a razão dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____.(Org.). **Simone Weil – a condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Tradução: Therezinha G.G. Langlada; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CAMPOS, C.J.G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Brasília, DF: rev. bras. de enfermagem, nº 57, set/out, 2004, p. 611-614.

CARVALHO, G.; FACHIN, P. **Simone Weil: a vida em busca da verdade**. In: revista IHU (Instituto Humanitas Unisinos), ed. 313, ano IX, São Leopoldo/RS, 2009; Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br>. Acesso em: 16 dez. 2016.

ESCOBIO, M.A.S. **A revolução como teodicéia: Simone Weil e a persistência da opressão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed., 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 44ª ed., 2013.

FROCHTENGARTEN, F. **A memória oral no mundo contemporâneo**. In: revista eletrônica Scielo, Estudos avançados, vol. 19, nº 55, São Paulo, Set/Dez 2005; Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 nov. 2016.

Fundação Betânia. **Profetas para o nosso tempo: Simone Weil**. Disponível em: <http://www.fundacao-betania.org/biblioteca/profetas/profetas06.htm>. Acesso em: 22 mai. 2017.

MAIA, T. L. de O. **Simone Weil: pensamento moderno e razão supranatural**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Departamento de Filosofia, Instituto de Ciências Humanas da UNB- Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

MARIZ, D. **A influência platônica na espiritualidade no trabalho proposto por Simone Weil**, In: Kalagatos- Revista de Filosofia, V. 11, nº 21, p. 197-215, Fortaleza-CE, 2014. Disponível em: < http://www.uece.br/kalagatos/documents/Artigo_Debora_Mariz.pdf >. Acesso em: 14 fev. 2016.

NAWROSKI, A. **Aproximações da pedagogia da alternância com a escola nova**. Florianópolis: UFSC, 2012; disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 29 nov. 2016.

PUENTE, F. R. **Exercícios de atenção: Simone Weil leitora dos gregos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paulinas / editora PUC-Rio, 2013.

QUEIROZ, H. B.; DÓREA, M.A.S.; VAZ, M.R.C. Enraizamento em Simone Weil: filosofando sobre a própria existência, In: SANTOS, L. M. dos (org.). **Educação básica com intermediação tecnológica: tendências e práticas**. v. 3, Salvador: Fast Design, 2015, p. 267-279.

SANTOS, L. C. **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.

_____. **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, L. M. dos (org.). **Educação básica com intermediação tecnológica:** tendências e práticas. v. 1, Salvador: Fast Design, 2012.

Simone Weil: um coração capaz de bater pelo universo inteiro. Disponível em: http://amaivos.uol.com.br/amaivos2015/pg=noticias&cod_canal=31&cod_noticia=822. Acesso em: 17 abr. 2016.

Simone Weil- atualidade de uma estranha mística para os nossos estranhos tempos. Disponível em: http://www.fundacao-betania.org/biblioteca/profetas/Simone_Weil.pdf. Acesso em: 23 mai. 2017.

SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. (org.). **Entre-Linhas:** educação, fenomenologia e alteridade. v. 3, Salvador: Editora EDUFBA, 2016.

WEIL, S. **A gravidade e a graça.** 2 ed. São Paulo: ECE, 1986.

_____. **Aulas de filosofia.** Tradução Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papyrus, 1991.

_____. **Espera de Deus.** São Paulo: ECE, 1987.

_____. **O enraizamento.** São Paulo: editora EDUSC, 2001.

_____. **Opressão e liberdade.** Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

_____. **Pensamientos desordenados.** Madrid: Editora Trotta, 1995.