

O conceito de transposição em Simone Weil e a aprendizagem escolar

The concept of transposition in Simone Weil and school learning

DÉBORA SARAIVA DALMASO ¹

Resumo: Neste artigo investigamos o significado do conceito de transposição na filosofia de Simone Weil, principalmente a partir do *Enraizamento* (1943), e discutimos a sua aplicabilidade na atualidade. Entendemos a transposição como a capacidade de reconhecer relações de analogia entre diferentes campos de conhecimento e elementos do cotidiano, de maneira a contribuir significativamente para a leitura da realidade e para condução das ações. Neste sentido, defendemos a proximidade do conceito weiliano de transposição com a noção contemporânea de transferência de aprendizagem, própria à psicologia cognitiva, que é, ao mesmo tempo, processo e resultado da aprendizagem com efeitos mais duradouros na memória.

Palavras-chave: Simone Weil; transposição; transferência de aprendizagem.

Abstract: In this article, we investigate the meaning of the concept of transposition in Simone Weil's philosophy, mainly from *Enraizamento* (1943), and discuss its applicability today. We understand transposition as the ability to recognize analogous relationships between different fields of knowledge and elements of everyday life, in a way that contributes significantly to the interpretation of reality and the conduct of actions. In this sense, we defend the proximity of Weil's concept of transposition with the contemporary notion of transfer of learning, typical of cognitive psychology, which is, at the same time, a process and a result of learning with more lasting effects on memory.

Keywords: Simone Weil; transposition; transfer of learning.

Introdução

Desde a Constituição Cidadã e as políticas públicas que visavam a universalização da Educação Básica, as matrículas no Ensino Médio aumentaram significativamente a partir da segunda metade da década de 1990, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Brasil, 2007). Em 2022, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já haviam 6,6 milhões de matriculados em alguma das três séries do Ensino Médio nas escolas estaduais. O que, por um lado, foi um sucesso a favor da ampliação do acesso à educação, por outro, foi um processo acompanhado

¹ Licencianda em Filosofia na UFMG desde 2019. É bolsista do Programa Residência Pedagógica pela CAPES (2023), atuando em escolas estaduais de Belo Horizonte. Fez estágio na Escola Estadual Pedro II (2023) acompanhando os primeiros e segundos anos do Ensino Médio. Além disso, fez estágio na Escola Estadual Professora Benvinda de Carvalho (2023) nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. E-mail: deboradalmaso@hotmail.com

pelo receio de que, ao invés de universalização e democratização do ensino, estivéssemos diante da massificação deste, isto é, que diminuindo o valor gasto por aluno para que pudéssemos ter mais alunos matriculados, a qualidade do ensino não acompanhasse a quantidade de matrículas (Castro; Pinto; Amaral, 2011), em oposição ao quadro anterior de uma educação considerada de qualidade, porém acessível apenas a uma parcela pequena e elitizada da população.

Reflexo disso, por exemplo, é a discussão no campo do ensino de filosofia sobre se é possível e que sentido tem ensinar obrigatoriamente nas escolas públicas conteúdos de uma área cuja própria tradição consolidou como difícil e distante, exclusiva para “iniciados”, tratando os alunos de classes populares como sequer possuidores de “competências mínimas exigidas pela reflexão filosófica, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual, seja em relação às referências culturais de aspecto mais amplo”(RODRIGO, 2009, p.11). Em resposta a isso, entre teóricos que pesquisam a prática docente de filosofia, parece haver uma constante em indicar que uma condição para um ensino-aprendizagem satisfatório envolve um esforço, por parte do docente, de aproximar os conteúdos filosóficos da realidade dos estudantes, de modo a torná-los significativos e favorecer a sua apropriação, mais que uma ilusória “absorção”.

Nesse sentido, nossa pesquisa visa investigar e apresentar ao leitor a perspectiva da filósofa Simone Weil, que no contexto da França da década de 1940, já rompia com originalidade o “falso problema” do ensino escolar para as classes populares, além de discutir as possibilidades e desafios dessa significação dos conhecimentos escolares para a juventude operária através do conceito de “transposição”, que buscaremos definir ao longo de nossa investigação.

Defenderemos a importância da proposta weiliana de ter a transposição como objetivo central da educação, relacionando-a com o que os estudos mais recentes da psicologia cognitiva sobre a aprendizagem chamam de “transferência”, para então discutir as possibilidades e desafios de aplicar essa prática em sala de aula. Para isso, apresentaremos algumas pesquisas presentes no livro “Como aprendemos?” de Héctor Ruiz Martín.

Iniciaremos contextualizando a discussão sobre a transposição na obra “O Enraizamento”, com o cuidado de introduzir suficientemente ao leitor alguns conceitos da filosofia weiliana necessários à compreensão desta investigação.

O Enraizamento

“O Enraizamento” é a obra derradeira da filósofa francesa Simone Weil, escrita em 1943, enquanto participava da resistência francesa na Inglaterra durante a ocupação nazista na França. Embora inacabada, encontra-se aí um precioso compilado do pensamento da filósofa. Escrita para seus compatriotas que lideravam a resistência, a obra traz reflexões sobre “como e a partir de que princípios deveriam reconstruir a França após o fim da ocupação?”. Para responder tal questão, para ela, essencial para que não ocorresse de se debaterem em ações sem primeiro pensar os princípios e objetivos que as motivam, Weil aborda com notável unidade diferentes temas em cada uma das partes que compõem o livro, estando o “reenraizamento” da população operária no centro de sua proposta.

Três partes compõem “O Enraizamento”: “As necessidades da alma”, “o desenraizamento”, e “o enraizamento”. A primeira parte se ocupa de postular o conceito de “obrigação” e em listar quais são as necessidades fundamentais dos seres humanos. Esta obrigação se trata, aqui, da obrigação que cada ser humano tem com todos os outros seres humanos. Aproximando-se do tratamento dado por Kant, a noção de “obrigação” possui caráter incondicionado, eterno, vinculado à “parte mais secreta da alma humana” (WEIL, 2001, p.8), estando “acima deste mundo”, e é o reconhecimento dela que garante o cumprimento dos direitos, enquanto a noção de direito, sozinha, seria dependente de condições de fato e, por isso, imperfeita e insuficiente. Esta é uma importante premissa para sua obra, pois afirma que “é relativamente a ela que se mede o progresso” (WEIL, 2001, p. 9).

Essa obrigação com outros seres humanos só pode ser expressa de maneira real e efetiva mediante as necessidades terrestres dos homens. Portanto, todas as obrigações derivarão dessas necessidades. Para listar as necessidades vitais do ser

humano, que são materiais e morais, Weil apresenta a fome como necessidade básica primeira, a partir da qual todas as outras podem ser compreendidas por analogia, e conseqüentemente as obrigações que correspondem a elas, considerando ser uma “obrigação eterna para com o ser humano não o deixar passar fome, quando se tem ocasião de socorrê-lo” (WEIL, 2001, p. 10).

Sendo as necessidades físicas mais evidentes a nós (como a proteção contra a violência, moradia, roupas, calor, higiene, cuidados em caso de doença), a filósofa passa a expor as menos evidentes, mas que

Se não forem satisfeitas, o homem cai pouco a pouco num estado mais ou menos análogo à morte, mais ou menos próximo de uma vida puramente vegetativa. (...) Todo o mundo tem consciência de que há crueldades que atingem a vida do homem sem atingir seu corpo. São as que privam o homem de um certo alimento necessário à vida da alma. (WEIL, 2001, p.11)

Estas necessidades são catorze: a ordem, a liberdade, a obediência, a responsabilidade, a igualdade, a hierarquia, a honra, o castigo, a liberdade de opinião, a segurança, o risco, a propriedade privada, a propriedade coletiva e a verdade. Em cada uma, a filósofa não apenas dá uma explicação, mas propõe em maior ou menor detalhamento como seriam as condições ideais para a satisfação delas numa sociedade. Para dar prosseguimento à nossa investigação, não iremos nos aprofundar na exposição dessas necessidades vitais, mas retornaremos a algumas delas conforme for conveniente aos propósitos de nossa pesquisa.

A segunda parte do livro, “O Desenraizamento”, trata dos problemas da condição operária, e também camponesa, vistas a partir da necessidade “mais importante e mais desconhecida da alma humana” (WEIL, 2001, p.43): o 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 de futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente. (Weil, 2001, p.43)

Para Weil, o desenraizamento está associado a “se sentir estrangeiro” onde isso não deveria ocorrer. Os maiores exemplos disso são as situações de conquista militar e de colonização.

Entendendo que nossa sociedade seria uma sociedade do trabalho por excelência, em que essa dimensão tem grande parte na realização dos homens, para ela era urgente pensar como resolver o “desenraizamento” da população operária, por se tratarem de uma enorme parcela da população em situação de “desgraça”, que é como a filósofa chama o estado de vida análoga à vegetativa ou à morte, que reduz um ser humano ao estado de coisa. O desenraizamento dos operários seria, então, um sintoma grave do adoecimento geral da sociedade.

A causa desse desenraizamento estaria associado às condições concretas do trabalho nas fábricas, como a sujeição dos trabalhadores a movimentos repetitivos ajustados ao ritmo das máquinas, o tratamento desumano dos patrões e supervisores, as mudanças aleatórias de função que impediam a familiaridade com um trabalho contínuo, e o ambiente insalubre, mas não se limita a elas.

Uma vez que não há necessidade ou abertura para exercer a inteligência e a criatividade para a resolução de problemas na maioria das atividades, e desconhece-se aquilo que se trabalha para fabricar e seus fins, o desenraizamento se torna mais agudo, pois dificulta para o operário que o trabalho seja objeto de orgulho e espírito de cooperação entre a comunidade dos trabalhadores. Esses fatores, diríamos, associados à motivação, sentido, apropriação e realização, são elementos que, para a filósofa, são tão igualmente necessários para que um operário se sinta de alguma maneira “em casa”, enraizado, na atividade e no ambiente em que passa a maior parte da vida, que sua ausência total ou quase total são causas profundas da desgraça que não seriam resolvidos somente com reformas salariais (na época, recebiam por peça produzida), embora fossem necessárias.

Nesse cenário, o dinheiro torna-se o único móvel para o trabalho, e a educação formal como ocorria então nas escolas apenas colaborava com tal sistema. Para a filósofa, o dinheiro é um estimulante que rapidamente destrói

todos os outros numa sociedade por exigir um esforço muito menor de “atenção”, um outro conceito da filosofia weiliana, que, associado ao conceito de “leitura”, são chaves essenciais para a compreensão de seu pensamento.

Leitura, atenção e analogia

No texto “Ensaio sobre a noção de leitura”², Weil defende que nossas percepções do mundo pelas sensações são acompanhadas de maneira imediata, indissociável, e não posterior, de significações, em um processo inconsciente. Da mesma forma que quem foi alfabetizado é incapaz de ver uma palavra que conhece numa folha de papel sem ler seu significado, e não apenas uma série de caracteres impressos em preto no branco, somos incapazes de receber de fora qualquer estímulo sem que eles tenham certo significado que geram em nós reações particulares.

Um dos exemplos usados por ela para explicar este fenômeno é que quando estamos andando na rua à noite e percebemos uma determinada sombra a uma certa distância, podemos sentir medo por parecer uma figura humana que surge como uma ameaça para nós, e então é isto que vemos e é a isto que todo o nosso corpo reage, mas se caminhamos mais um pouco e entendemos que se tratava apenas de uma árvore, todo o nosso estado muda novamente. Hoje, a psicologia cognitiva confirma que

172

O fato é que o cérebro nos "engana" quanto ao que percebemos. Da mesma forma que modifica nossa percepção, ele também tem mecanismos para "ajustar" a maneira que pensamos e lembramos (Kahneman; Tversky, 1972). Em outras palavras, nosso raciocínio e nossas memórias estão sujeitos a mecanismos cerebrais que operam fora da nossa consciência e nos condicionam quando tentamos analisar a realidade. Sem sequer nos darmos conta da sua existência, esses mecanismos intervêm nos processos que nos permitem interpretar o mundo ao redor e tomar decisões. O problema é que eles não evoluíram para podermos apreciar o mundo como ele é, mas para, de forma prática, facilitar nossa sobrevivência nele e permitir a perpetuação da nossa espécie. (Martín, 2024, p. 11).

² Œuvres complètes IV: Écrits de Marseille – Philosophie, science et religion, questions politiques et sociales (1940-1942). Paris : Gallimard, 2008; v. 1, p. 73-79.

Assim, a afirmação de Simone Weil de que “lemos” o mundo constantemente por lentes subjetivas dialoga com tais conhecimentos que temos hoje. Mas não apenas isso. Esse fenômeno, fruto de um processo evolutivo, é também causa de vieses cognitivos que distorcem a maneira como percebemos, interpretamos e nos lembramos das informações (MARTÍN, 2024), e estão associados a preconceitos, racismo e misoginia, por exemplo. A filósofa já observava o papel inegável que as leituras que fazemos individual e coletivamente têm nas estruturas sociais, assim como a dificuldade de alterá-las em vista de um bem, mas considerava tal operação possível. Como explica Rey Puente,

A verdadeira ação, seja ela em relação a si mesmo, seja em relação a outrem, consiste sempre, de acordo com Simone Weil, em transformar as significações que se leem. E como se podem modificar as significações que se leem ou que outra pessoa lê no mundo? Principalmente por meio da guerra, da política, do ensino e da arte. (PUENTE, 2013, p. 70).

Aqui entra, pois, o papel da atenção. Para Weil, as leituras moldadas pela propaganda em estados totalitários, por exemplo, exigem um grau mínimo de atenção, repetindo mentiras e mobilizando nossas paixões, e por isso permeiam com incrível facilidade a leitura de mundo de uma população, enquanto é necessário um esforço extraordinário de atenção para perceber a perversidade que tal imaginário construído busca justificar. O que sabemos hoje sobre os vieses cognitivos também nos ajudam a entender ainda mais esses fenômenos. Para a filósofa, era necessário exercitar a atenção para evitar leituras que não correspondem à realidade, pois só assim podemos olhar com o respeito devido da obrigação para um outro ser humano e suas necessidades quando sua presença não despertaria aos nossos sentidos senão a repulsa.

Como falávamos anteriormente, o dinheiro sozinho é um móbile indigno do trabalho como um todo e que exige pouca atenção, mas além dele, Weil aponta que a educação escolar também era causa do desenraizamento operário por não oferecer móveis adequados (dentre outras coisas, para o trabalho futuro), por não oferecer sentido para os alunos:

A educação - quer tenha por objeto crianças ou adultos, indivíduos ou um povo, ou ainda a si mesma - consiste em suscitar móveis [...]. Querer conduzir criaturas humanas - outrem ou a si mesmo - para o bem indicando somente a direção, sem ter o cuidado de assegurar a presença dos móveis correspondentes, é como se se quisesse, pisando no acelerador, fazer avançar um automóvel sem gasolina. (Weil, 2001, pp. 171-172).

Mas então quais seriam os móveis adequados que a educação deveria suscitar? Antes de responder a essa pergunta, acompanhemos o caminho que a autora faz. Ainda sobre os problemas da educação formal da época, Weil afirma que

O Renascimento provocou em toda a parte um corte entre as pessoas cultas e a massa; mas ao separar a cultura da tradição nacional, ele a mergulhava pelo menos na tradição grega. Desde então, os laços com as tradições nacionais não foram reatados, mas a Grécia foi esquecida. Disso resultou uma cultura que se desenvolveu num meio muito restrito, separado do mundo, numa atmosfera confinada, uma cultura consideravelmente orientada para a técnica e influenciada por ela, muito tingida de pragmatismo, extremamente fragmentada pela especialização, completamente desprovida ao mesmo tempo de contato com este universo e de abertura para o outro mundo. (Weil, 2001, p. 45).

174

Vários pontos podem chamar a atenção do leitor. De antemão, podemos perceber que Weil critica o distanciamento entre o que é “culto” e o que é “da massa” na produção e no acesso à cultura e ao conhecimento de diversas áreas, além do isolamento da produção desses conhecimentos entre si, ou seja, a especialização.

A “cultura” que constitui os conteúdos curriculares a serem aprendidos seria elaborada e “possuída” por intelectuais e especialistas em círculos fechados e, por isso, eram algo de estrangeiro à realidade dos estudantes da população operária. Isso está intimamente ligado, por um lado, a uma barreira associada à dimensão de prestígio social dado ao estudo formal, incorporada por toda a sociedade da época, e que não contempla as atividades da classe operária, como seria caso fossem assistidas as necessidades da igualdade e da honra, descritas na primeira parte do livro e anteriormente apresentadas. Este é um ponto importante uma vez que, como vimos, o desenraizamento envolve tanto fatores materiais quanto

fatores de natureza social e psicológica, sendo que, para a filósofa, a dissolução de desigualdades materiais não teria como consequência natural e imediata a extinção das outras. Deveria fazer parte já da educação básica, portanto, uma leitura de mundo que abarcasse o respeito a todas as realidades de vida como simplesmente outras, nem melhores, nem piores, pois “Um sistema social está profundamente doente quando um camponês trabalha a terra com o pensamento de que, se é camponês, é porque não era suficientemente inteligente para se tornar professor primário” (Weil, 2001, p. 46).

Sem uma leitura de mundo assim, a cultura seria vista como “elevada demais” para os estudantes da classe trabalhadora –visão que os próprios estudantes acabarão por incorporar– e o esperado é a “vulgarização” dessa cultura, promovida pelo impulso de torná-la “mais fácil”, mas sem proveito algum para os estudantes senão, no máximo, garantir notas suficientes para “passar de ano”.

Por outro lado, graças à especialização característica a partir da Modernidade, não há, no estudo de quaisquer áreas, mas principalmente nas ciências, uma orientação de “valores”, o que significa, em outros termos, tratar a produção de conhecimento como isenta de responsabilidade fora de seus próprios propósitos de pesquisa diante de seus pares, como se imparcial, inofensiva e objetiva por natureza. Nesse modelo, não há obrigações éticas intrínsecas ao fazer científico sobre as consequências reais que o desenvolvimento científico pode ter para uma sociedade em seu tempo, fato acompanhado da grande segmentação e isolamento da produção acadêmica, e das disciplinas entre si. Se hoje perguntássemos a um aluno do Ensino Médio em que disciplina ele pode aprender sobre as descobertas científicas, tecnológicas ou biomédicas, ele provavelmente nos diria alguma disciplina das ciências da natureza, enquanto se perguntássemos em que disciplina ele poderia aprender sobre o custo de vidas humanas que tiveram algumas dessas descobertas, como circunstâncias de guerra e de violação dos direitos humanos, ele provavelmente nos responderia com alguma disciplina das ciências humanas, sem ser capaz, no

momento das aulas de ciências da natureza, de relacionar essas informações. Weil aponta para as consequências desse tipo de desassociação. Para ela, o principal problema disso para o contexto escolar do aluno operário é que, apenas memorizando fórmulas e informações para fazer provas, ele deixa de aprender que estas dizem respeito ao mundo que ele habita, e perde a oportunidade de deslumbrar-se com elas olhando ao seu redor.

Assim, essa educação

Está desassociada da vida 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. Arrancam-no ao universo que o rodeia. (Weil, 2001, p. 45).

Porém, o que a Grécia “ter sido esquecida” tem a ver com isso? E o que a filósofa quer dizer quando diz que não há mais “abertura para o outro mundo”? Há uma relação entre as duas afirmações que é preciso explicar para que o leitor não se precipite nem no erro de achar que está diante de posições sobre as quais poderíamos tender a desconfiar hoje.

Desde sua formação inicial, a admiração e apropriação do pensamento grego permeia a vida e a obra de Simone Weil. Platão, considerado por ela um herdeiro da tradição mística pitagórica foi, sem dúvida, o filósofo que mais influenciou seu pensamento, mas outros elementos importantes compõem sua reconstrução do “mundo grego”: Homero, as tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, as obras de Tucídides, a ciência grega, os estoicos gregos, e Epicteto e Marco Aurélio. Sendo estudiosa dos mitos e civilizações antigas, o destaque dado ao pensamento grego se deve à consideração de que este se expressou com inigualável clareza sobre determinados temas concernentes à condição humana. Segundo Rey Punte:

A herança grega legou-nos, segundo ela, a revelação da miséria humana, da distância e transcendência de Deus em relação aos homens e, acima de tudo, da busca de mediação entre o homem e Deus. Em linhas gerais, será no âmbito dessas três áreas que

poderemos inscrever todo o esforço exegético de Simone Weil na sua reconstrução do legado grego. (Puente, 2013, p. 47).

Quando, após certas experiências místicas ocorridas no final de sua vida, a filósofa passa a se debruçar sobre a espiritualidade cristã e os evangelhos, se apropria destes para seu pensamento como de todas as influências anteriores, sem uma ruptura, formando posições nada ortodoxas de uma coerência surpreendente. Por exemplo, para a filósofa, a prefiguração dos evangelhos estão muito mais presentes na geometria grega do que no Antigo Testamento. Com esta influência, ela consolidou certos conceitos de sua filosofia, como o de “mediação”. Para nossos propósitos, basta saber que, para Weil, Deus está ausente neste mundo, e é preciso enxergá-lo em sua ausência, no sofrimento, na forma cega e mecânica da natureza operar etc., sem nos apoiar em noções pessoais de Providência ou numa teodiceia, num espírito que nos lembra o estoicismo. Assim, o leitor pode sem prejuízo compreender “Deus” de maneira próxima ao Bem em Platão, e todo o resto como associado às obrigações que temos com outros seres humanos, com a justiça e com a verdade, de maneira concreta.

É importante que o leitor compreenda que esses “saltos” conceituais estão longe de serem anacronismos ingênuos. São parte essencial do fazer filosófico de Simone Weil, e têm importância central para compreender a própria transposição. Sobre tais relações de analogia entre diferentes áreas, conhecimentos, tradições etc., inspirada nos pitagóricos, que não separavam rigorosamente sua mística da matemática, nos explica Débora Mariz:

A analogia é, para S. Weil, uma igualdade entre duas relações tendo um termo em comum e não se assemelha à proporção matemática do tipo $a/b = c/d$, tal como a que foi atribuída a Tales de Mileto, pois esta não implicaria uma identidade, já que seus quatro termos possuem diferenças. Para nossa pensadora, a mediação própria à analogia e que permite estabelecer conexões entre o humano e o divino reside na mediação ou na proporção de três termos ($a/b = b/c$) [...]. Alguns exemplos dessas séries de analogias são: a necessidade presente na ordem do mundo (objeto da matemática) será mediadora entre a matéria e Deus; o Cristo será mediador entre o homem e Deus, assim como entre o

homem e o outro homem pela dimensão do amor (e da amizade); a desgraça será mediadora entre o sofrimento humano (inscrito no trabalho, por exemplo) e o sofrimento divino (Cruz de Cristo); as ferramentas do trabalho serão mediadoras entre o corpo e o mundo; o corpo será mediador entre o desejo e a sua concretização no mundo, bem como entre o ser humano e seu semelhante ou entre o homem e Deus etc. (Mariz, 2016, pp.50-51).

Para a filósofa, ser capaz de enxergar essas relações permeia de sentido e de uma espécie de espiritualidade a realidade concreta, especialmente o trabalho, por se tratar da forma por excelência de contato direto com o mundo.

Voltemos nossa atenção à atualidade e relacionemos essa compreensão com a crítica à excessiva especialização e isolamento das disciplinas. Durante a conturbada implementação do Novo Ensino Médio, vimos algumas posições polarizadas surgirem. Sabemos que as mudanças se apresentaram como buscando explorar uma maior interdisciplinaridade, permitir aos alunos se aprofundarem nas áreas de sua preferência e preparar para o mercado de trabalho. Por um lado, a possibilidade do ensino voltado para o mercado de trabalho, presente até então somente nas escolas técnicas, foi celebrado por muitos, assim como o aparente objetivo de conceder mais “protagonismo” aos alunos, abandonando a distribuição de carga horária do currículo anterior. Por outro lado, ao não serem acompanhadas da obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos³ em todas as escolas, tais mudanças geraram também a preocupação com a acentuação da desigualdade social, uma vez que seria possível que por quaisquer motivos fossem ofertadas nas escolas públicas e de periferia menos opções que nas privadas, por exemplo, assegurando que apenas o eixo da formação técnica e profissional fosse ofertada aos estudantes, e não os demais, enquanto nas escolas privadas, claro, todos os eixos seriam ofertados para livre escolha dos estudantes já acostumados com um mundo onde podem escolher. Assim, para alguns, um retrocesso, para outros, um avanço.

As reflexões que encontramos no “Enraizamento” sobre o ensino escolar para a população operária situam-se num contexto em que a França lidava com

³ Conforme o Art. 36 da Lei nº 13.415/2017, o currículo do ensino médio combina a Base Nacional Comum Curricular com itinerários formativos em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica.

um dilema semelhante ao apresentado. Afinal, não haveria na escola um excesso de disciplinas “inúteis” ao jovem que depois viraria um operador de máquinas, em uma fábrica voraz que o aguarda para devorá-lo o quanto antes? A posição, que consideramos original, de Weil sobre o problema consiste em afirmar que nem um ensino voltado para a técnica garantiria uma preparação para o contato real com o trabalho, nem o ensino das letras e humanidades garantiria a geração de verdadeira reflexão e conhecimentos significativos para os filhos de operários, se em nenhum houvesse um esforço de “transposição”, como explicaremos a seguir.

Transposição

Para Weil, há na população operária uma disposição particular da sensibilidade que se deve ao “contato real com o mundo” através do trabalho e do sofrimento, que faz dela muito mais propícia para a compreensão e apropriação de certos conhecimentos, de uma maneira que intelectuais burgueses e funcionários públicos só conseguem, possuindo tempo ocioso e disposição física e mental, por um esforço artificial. Segundo a passagem em que a filósofa fala mais extensamente sobre a tradução, ou transposição:

O remédio para isso⁴ é um esforço de tradução. Não de vulgarização, mas de tradução, o que é bem 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. [...]. A busca dos modos de transposição convenientes para transmitir a cultura ao povo seria bem mais salutar ainda para a cultura do que para o povo. Seria para ela um estimulante infinitamente precioso. Ela sairia assim da atmosfera irrespiravelmente confinada em que está encerrada. Cessaria de ser uma coisa de especialistas. Pois é atualmente uma coisa de especialistas, de alto a baixo, somente degradada à medida que se vai para baixo. Do mesmo modo que se tratam os operários como se se tratasse de secundaristas um pouco idiotas, tratam-se os secundaristas como se fossem estudantes universitários consideravelmente cansados, e os estudantes universitários como

⁴ A educação escolar ser causa de desenraizamento nos operários, pelos motivos que explicamos na seção anterior.

professores que tivessem sofrido amnésia e precisassem ser reeducados. A cultura é um instrumento manejado por professores para fabricar professores que por sua vez fabricarão professores. (Weil, 2001, p. 65).

Apesar de não encontrarmos em escrito algum uma definição nem um uso sistemático e rigoroso dos conceitos de “tradução” e “transposição”, esta passagem pode trazer à luz alguns elementos próprios que caracterizam esses conceitos. Busquemos compreendê-los.

De antemão, podemos partir do sentido usual que estas palavras têm para nós: usamos “tradução” para a mudança, por exemplo, de um texto, de uma língua para outra, tentando manter o sentido original da língua de saída ao mesmo tempo que seja compreensível para o leitor na língua de chegada, mas também usamos de outras maneiras, quando queremos, por exemplo, dizer que é preciso “traduzir” nossos projetos em ações concretas, enquanto entendemos “transposição” como mudança de posição ou lugar de alguma coisa, como, por exemplo, a transposição do Rio São Francisco.

Weil não distingue as duas palavras quando usadas no sentido aqui investigado. Por exemplo, nos seus Cadernos (dedicados, dentre outras coisas, à tradução de textos, principalmente do grego antigo e do sânscrito), eram usadas de maneira intercambiável e inadvertidamente tanto no seu sentido corrente quanto no sentido aqui investigado, que parte do sentido corriqueiro para apontar para as relações de analogia que fazia entre referências textuais, históricas, literárias e culturais.

Na passagem, Weil começa afirmando a distinção entre tradução e vulgarização, e em seguida explica:

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

Sem entrar nos detalhes sobre o que a filósofa está delimitando ao falar de “verdades”⁵, vejamos que Weil chama de vulgarização o ato de “degradar, mutilar, esvaziar de seu sabor” tais verdades, quando, segundo ela, seria possível “simplesmente expressá-las, em sua plenitude, por meio de uma linguagem” que alcançasse a sensibilidade própria da população operária. Ora, qualquer tradutor profissional poderia alegar a extrema dificuldade que pode envolver traduzir algo “em sua plenitude”, havendo muitas escolhas complexas a serem feitas em um trabalho como este. Certamente, a filósofa não negaria isso, mas o que faz no início da passagem é contestar que haja verdades complexas demais para a compreensão da população operária.

Para Weil, não se deveria ter como o ideal para a educação de um operário que ele memorize fórmulas, trechos de obras literárias ou conceitos filosóficos se isso só o faria se referir a uma atmosfera que não é sua, mas, pelo contrário, que cada uma das verdades contidas nesses conhecimentos e suas relações sejam reconhecidas por ele no seu contato diário com o mundo, o que, para ela, é perfeitamente possível, pois “os obstáculos materiais - falta de lazer, fadiga, falta de talento natural, doença, dor física - atrapalham na aquisição dos elementos inferiores ou médios da cultura, não na dos bens mais preciosos que ela encerra” (Weil, 2001, p. 64).

Assim, compreendendo que no ato de ensinar há maneiras próprias de tornar verdades “sensíveis ao coração”, cabe nos perguntar qual é a sensibilidade modelada pela condição operária, e que linguagem a alcança.

Para Weil, o contato real com o mundo por meio do trabalho, o sofrimento e as relações de poder fazem da população operária mais propícia para enxergar a realidade das relações de necessidade que regem o mundo, enquanto alguém que está rodeado de conforto material e prestígio social tende a acomodar-se a uma leitura da realidade segundo convém, imprimindo nela seus desejos. Por

⁵Não aprofundaremos neste artigo todas as nuances do que Weil considera serem verdades que podem ser transpostas ou não, mas para tal indicamos o texto “La transposition comme critère de vérité”, in: CHENAVIER, Robert; PAVEL, Thomas. **Simone Weil, réception et transposition**. Paris: Classiques Garnier, 2019. p. 37-47.

exemplo, quando alguém acredita numa noção pessoal de Providência divina que intervém no mundo, pode acreditar que se um raio caiu muito perto dela e não a matou, foi porque Deus a poupou, e faz disso um motivo de louvor, mas não faz o mesmo quando um raio cai a uma grande distância de si, nem quando de fato atinge alguém e a pessoa vem a falecer, interpretando acontecimentos de maneira arbitrária (Weil, 2001, pp. 254-255). Agora, se esse gênero de crença se estende a toda uma nação, que pode se considerar superior ou “escolhida”, por exemplo, e interpreta todos os acontecimentos a partir dessa leitura que os privilegia, não é preciso se esforçar para perceber que crenças como esta não apenas não são inofensivas, como conhecemos bem exemplos históricos que se usaram disso. Sem algo que “quebre” violentamente tais ilusões, permanecerão nelas. Para Weil, é esse tipo de fenômeno que impede que pessoas de classes mais elevadas sejam capazes de deter verdadeira atenção à realidade dos “desgraçados” e possam agir com empatia, perpetuando a lei da força econômica, política e social rege a todos, mas beneficia pouquíssimos.

Dois exemplos importantes para a filósofa podem nos ajudar a compreender de que maneira a sensibilidade operária pode permitir uma melhor compreensão de certos conhecimentos: o da geometria e das tragédias gregas. Weil, remontando a maneira com que os pitagóricos entendiam as relações geométricas no mundo como uma forma de contemplar a beleza e a ordem do mundo nas suas relações de necessidade, faz pensar sobre como noções como essa fariam sentido e envolveriam de maravilhamento vê-las no trabalho (assim como a noção de transformação de energia, para os camponeses que trabalham a terra). Assim também ocorreria com o que chamamos de “Letras”. Para Weil, as obras literárias “de primeira categoria” sempre têm como objeto a condição humana, como são as tragédias gregas, e por isso conviriam muito mais ao povo:

Somente seria preciso saber traduzi-la e apresentá-la. Por exemplo, um operário, que tem a angústia do desemprego metida até à medula dos ossos, compreenderia o estado de Filocteto quando se lhe tira o arco, e o desespero com que olha suas mãos impotentes. Compreenderia também que Electra tem fome, o que um burguês, exceto no período presente, é absolutamente incapaz de compreender. (Weil, 2001, p. 67).

Assim, a “linguagem” capaz de alcançar a sensibilidade operária é a que parte de sua realidade não como de algo inferior para então elevar-se, mas a que valoriza sua realidade porque envolve a beleza e o que há de precioso nas dores e alegrias da condição humana tanto quanto tudo que é verdade e está presente nos conhecimentos escolares.

Podemos dizer que o próprio estudo e ensino decolonial, que vemos no século XXI ganhar espaço por meio de luta e resistência, devem ter nessa discussão um lugar privilegiado de reflexão⁶. Nos mantendo na sua discussão sobre o ensino das “Letras” para a população operária em geral, Weil tinha consciência de que, no âmbito literário, a população operária, só tinha a voz de outros para falar por si, como intelectuais que, artificialmente misturados a ela, jamais compreenderiam o âmago de sua condição para poder expressá-la. Daí também a importância da discussão no âmbito escolar brasileiro sobre a divulgação de livros como os de Carolina Maria de Jesus, que têm a força de representação de uma coletividade, que enquanto tal guarda tesouros passados e compartilha projeções futuras comuns (Weil, 2001, p. 11).

Talvez o leitor compreenda o que acabamos de afirmar e concorde com a importância de planejar aula partindo da realidade do aluno, mas não que seja possível que certos conhecimentos se tornem relevantes por poderem ser relacionados com sua realidade e o trabalho, como na perspectiva de aprender com a geometria pitagórica a enxergar a beleza e a ordem do mundo. Essa possível desconfiança do leitor não é à toa, afinal estamos acostumados com uma forma de lidar com o conhecimento que seria estranha aos gregos com os quais Simone Weil aprendeu a olhar para o mundo e construir conhecimentos de maneira intrinsecamente relacional, mas não ingênua; rigorosa, mas não

⁶ Sem querer cometer anacronismos nem especular o que nossa autora diria hoje, apenas apontamos que no próprio “Enraizamento”, mas também em diversos textos escritos ao longo de sua vida, como “Novas questões sobre o colonialismo”, “A agonia e uma civilização vista através de um poema épico”, apontamos para o fato de que o pensamento de Weil é marcado pelo anticolonialismo e pela dor dos tesouros que são perdidos quando civilizações tem destruídas não apenas sua população ou sua terra, mas sua memória.

sistemática. Podemos ver, na verdade, toda a filosofia weiliana como um contínuo esforço de transposição, de reconhecer aproximações e relações de analogia. Mas é preciso que esta perspectiva faça sentido para nós para que faça sentido para os alunos.

O que diz a psicologia cognitiva

Podemos afirmar até aqui que a transposição está associada à capacidade de reconhecer relações de analogia entre diferentes campos de conhecimento e elementos no cotidiano, de maneira que contribuam para a leitura da realidade, para condução de suas ações e para a forma de pensar sua existência.

Agora, para pensarmos a aplicabilidade da transposição, escolhemos abordar a questão pela perspectiva do que dizem as pesquisas em psicologia cognitiva acerca da aprendizagem. Nos perguntaremos, então, de que fenômeno cognitivo estamos tratando quando falamos de transposição, como ele ocorre em nós, e como provocá-lo no contexto de sala de aula. Para isso, iremos dialogar com os estudos reunidos e expostos no livro “Como aprendemos?”, de Héctor Ruiz Martín (2024).

Primeiro, é preciso apresentar o chão comum desta área de estudo: tudo que aprendemos, aprendemos com a memória, que, aliás, não é apenas uma, mas há vários sistemas de memória com diferentes funções, e objetos de aprendizagem diferentes envolvem tipos de aprendizagem diferentes. Para nossos propósitos, podemos focar na memória de curto prazo (ou “memória de trabalho”) e na memória de longo prazo, que são as memórias que temos de toda informação que processamos de maneira consciente, ou seja, que “prestamos atenção” em algum momento, seja um conceito estudado na escola, seja um cheiro, um som, uma informação nova que alguém nos conta, etc. Sabemos que uma informação está na nossa memória de longo prazo se passado algum tempo conseguimos evocá-la, ou seja, trazê-la de volta à memória de trabalho, diríamos, “nos lembrar” dela.

Acontece que todas as nossas memórias, ou seja, nossos aprendizados, são organizados em sistemas ou redes nos quais “para incorporar novos conhecimentos, ele deve estar conectado às estruturas de conhecimento

existentes com as quais tem relação semântica” (Martín, 2024, p. 41). Isso significa que, no contexto escolar, trata-se de uma condição necessária para a aprendizagem que os conhecimentos prévios dos alunos sejam mobilizados para que se possa eficazmente introduzir ou aprofundar qualquer assunto. Mas não apenas isso. Segundo a teoria dos níveis de processamento, “quanto mais profundamente processamos a informação em termos de significado, mais solidamente ela se enraiza em nossa memória de processamento” (Craik; Lockhart, 1972), e conseqüentemente, mais forte será sua assimilação. Não é o caso somente de pensarmos, por exemplo, em quando dizemos que no Ensino Médio os alunos aprofundam os conteúdos vistos no Ensino Fundamental, mas de mobilizar tudo que estiver ao nosso dispor. Quando não fazemos esse esforço didático,

Esse conhecimento dificilmente está vinculado aos conhecimentos prévios do aluno, mas sim apenas a elementos do contexto escolar e da unidade didática (ou da prova). Por isso, torna-se um conhecimento inerte, impossível de ser ativado em outros contextos e cujo destino acaba sendo o esquecimento. Não sabemos se ele desaparece da memória de longo prazo ou simplesmente se perde nela para sempre porque não têm boas conexões com o resto do conhecimento existente. (Martín, 2024, p. 50).

O que há de mais próximo do aluno senão sua vida, sua rotina, seus afetos, as questões que perpassam a adolescência e a juventude, as mazelas sociais que o afetam, as mídias que consomem? Se aprenderão o que desejamos ensinar na medida em que conseguirem compreender como as novas informações se relacionam com o que já “ocupa” sua memória, não deveria ser um dos nossos principais objetivos didáticos sermos capazes de mobilizar tudo isso desde o princípio? Isso exige, é claro, um esforço de empatia e de conhecer a realidade em que os alunos estão inseridos, sendo o primeiro passo para fazê-los se sentir “em casa no mundo do pensamento” (Weil, 2001, p.63). Esse exercício exige também tempo e uma diversidade de estratégias que exijam dos alunos evocar o que aprenderam em diversos contextos, atividade que se torna mais custosa à medida do tempo decorrido desde a apresentação da informação, mas, porque a memória

faz um trabalho reconstrutivo e não reprodutivo, se torna também uma aprendizagem mais duradoura e eficaz.

No entanto, se essa condição é, por um lado, necessária, não é suficiente para garantir que, aprendendo algo (no sentido aqui explicado), os alunos sejam capazes de evocar esse conhecimento em momentos de sua vida em que poderiam ou precisariam fazê-lo, ou seja, não garante que os alunos façam transposições, apesar de se lembrarem. É a partir desse problema que a psicologia cognitiva lança mais luzes às nossas perguntas sobre o conceito weiliano.

Apresentando o que Perkins e Salomon (1992) nos dizem sobre o que a psicologia cognitiva passou a chamar de “transferência”, Martín afirma que:

A transferência da aprendizagem ocorre quando o aluno pode apoiar-se nos conhecimentos ou habilidades que adquiriu em um contexto específico ou por meio de atividades específicas, para alcançar novos propósitos, resolvendo novos problemas, respondendo a novas perguntas ou aprendendo novos conceitos ou habilidades. (Martín, 2024, p. 86).

Defendemos que o que nossa filósofa chama de “transposição” está muito próximo do que a psicologia cognitiva chama de “transferência”, porém, estudos mostram que há muito mais barreiras para que a transferência ocorra do que poderíamos pensar dados apenas os argumentos apresentados pela filósofa.

Weil, ao formular seu pensamento sobre a atenção e a transposição, partia de algo parecido com o que chamamos hoje de “doutrina da disciplina formal”, que tem suas bases em Platão, quando propunha, por exemplo, o estudo da matemática como iniciação para o raciocínio especulativo. Esse pensamento se estendeu até o século XX, quando ainda propunham o estudo do latim e do grego como uma forma de desenvolver habilidades intelectuais gerais que seriam úteis para quaisquer estudos posteriores. Seria preciso entrar em detalhes mais melindrosos sobre o conceito weiliano de atenção para distinguir as duas concepções, mas o fato que nos interessa apontar é que os estudos que estavam sendo desenvolvidos em sua época sobre o tema (os quais não há registros de que a filósofa tenha tido acesso) indicavam uma perspectiva pessimista quanto ao processo de transferência. O pesquisador Thorndike, distinguindo entre a “transferência próxima”, isto é, a que acontece em contextos ou atividades

idênticas, e a “transferência distante”, que é a que ocorre em contextos ou atividades diferentes, observou que a primeira é comum, mas a segunda é excepcional (Thorndike, 1923). Essa perspectiva não sofreu grandes alterações até estudos mais recentes, que continuam a afirmar a transferência distante como um processo difícil e raro em comparação à transferência próxima (Barnett; Ceci, 2002).

O seguinte estudo, apesar de simples, pode ajudar a ilustrar o que está em jogo: em 1985, Nunes-Carraher e Schliemann abordaram 5 crianças e adolescentes entre 9 e 15 anos que trabalhavam vendendo produtos nas ruas de Recife. O estudo descreveu como eles eram capazes de realizar agilmente os cálculos matemáticos que envolviam as transições monetárias que envolviam sua atividade, enquanto tiveram muita dificuldade em resolver os mesmos problemas, com os mesmos números e operações, quando apresentados de maneira abstrata, ou em forma de problema em um contexto imaginário (Nunes-Carraher; Schliemann, 1985). Numerosos e mais elaborados estudos que nos levam à mesma conclusão poderiam ser citados.

Porém, ainda que as evidências apontem para essa dificuldade de realizar transferências, a psicologia cognitiva tem investigado e apresentado ao longo dos anos estratégias que facilitem sua ocorrência. No cerne das propostas, está a premissa de que não é preciso “escolher entre ensinar com exemplos concretos ou ensinar a partir da abstração, mas de combinar ambas as abordagens” (Schwartz et al, 1999), alinhado ao que Weil afirma, quando fala sobre o ensino técnico, que não seria preciso escolher entre demonstração e experiência, dando um exemplo do que poderia ser realizado em sala:

Haveria uma maneira simples de introduzir a necessidade geométrica numa escola profissional, associando o estudo e a oficina. Dir-se-ia às crianças: "Eis um certo número de tarefas a executar (fabricar objetos satisfazendo tais, tais e tais condições). Um são possíveis, as outras, impossíveis. Executem as que são possíveis, e as que vocês não executarem, obriguem-me a aceitar que são impossíveis." Por esta fenda, toda a geometria pode introduzir-se no trabalho. A execução é uma prova empírica suficiente da possibilidade, mas para a impossibilidade não há

prova empírica; é preciso uma demonstração para isso. A impossibilidade é a forma concreta da necessidade. (Weil, 2001, p. 67).

Ainda assim, somos forçados a aceitar que o fenômeno da transferência distante –no qual enquadraríamos o grau de transposição exigido para permear de significação o trabalho operário por meio dos estudos escolares– é um caso excepcional. Como, portanto, poderíamos tê-lo como objetivo principal da atividade docente?

Não consideramos que a proposta de Weil é ingênua. Toda a sua filosofia, e particularmente suas propostas para a França do pós-guerra, são de uma exigência, diríamos, utópica, mas a seriedade com a qual filósofa tratou suas propostas nos obriga a compreender o senso de urgência de alguém que compartilhou com a população operária as angústias e o cansaço de sobreviver do trabalho das fábricas, e ao mesmo tempo a determinação filosófica de pensar a fundo as raízes dos problemas de sua época, o que a levou a considerar a transposição nas escolas, por mais desafiadora que fosse, essencialmente necessária.

Seria difícil, porém não impossível, e a psicologia cognitiva não nos tira essa esperança, nos indicando as condições necessárias para que a transposição ocorra. Defendemos, com Weil, que é possível e desejável que toda a vida escolar seja significativa para os alunos, que as “verdades” essenciais podem ser transmitidas e guardadas em todo o seu sabor, ainda que não todas, ainda que desprezando tudo que não é essencial, contribuindo para que um operário viva com sentido suas atividades, e que isso seria de um valor inestimável para a sociedade aliadas a mudanças estruturais. As ações a serem tomadas para isso, sem dúvidas, passam por inúmeras contingências do contexto em que nos encontramos, e devem ser pensadas por quem conhece não somente o chão da universidade e da escola, mas do trabalho em que a população periférica está inserida, assim como as culturas das juventudes, pois, como afirma também a autora: “O que a torna difícil [a arte de transpor verdades] , é que, para a praticar, é preciso ter-se colocado no centro de uma verdade, tê-la possuído em sua nudez,

por trás da forma particular sob a qual ela se encontra por acaso exposta”. (Weil, 2001, p. 65).

Considerações finais

Ao final desta pesquisa, indicamos uma definição para o que Weil chamava de “transposição”, sendo a capacidade de enxergar relações de analogia entre diferentes campos de conhecimento, reconhecer, relacionar e dar sentido a elementos do cotidiano a partir destes conhecimentos, de maneira que contribuam para a leitura da realidade ao seu redor, e conseqüentemente para condução de suas ações e para a forma de pensar sua existência. Apontamos também para a semelhança deste conceito com o que hoje os estudos da psicologia cognitiva aplicados à educação chamam de “transferência”, sendo ao mesmo tempo processo e resultado da forma mais plena de aprendizagem, a aprendizagem com compreensão, que tem os efeitos mais duradouros na memória. Ainda que as evidências da psicologia cognitiva sobre a transferência distante a apontem como um objetivo ambicioso para a atividade docente, tornando a proposta da filósofa para a educação da população operária exigente, é interessante levar em conta as convergências entre as duas fontes no que diz respeito às condições necessárias para que ocorra o processo de transposição. Além disso, consideramos válido ressaltar a originalidade da resposta de Weil, na década de 1940, sobre que conteúdos são adequados para o ensino da população operária, questão discutida até hoje.

Por fim, afirmamos também a importância de continuar a explorar as possibilidades de aplicação de métodos que favoreçam a transposição na sala de aula, utilizando dos conhecimentos interdisciplinares que temos hoje, uma vez que traz benefícios incomparáveis para a aprendizagem, sendo um dever lutar principalmente para que os alunos que dependem do ensino público sejam beneficiados por esses esforços.

Referências

BARNETT, Susan; CECI, Stephen. When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, v. 128, n. 4, p. 612-637, 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12081085/> Acesso em: 26 mai. 2024.

CRAIK, Fergus; LOCKHART, Robert. “Levels of processing: a framework for memory research”. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 11, n. 6, p. 671-684, 1972. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002253717280001X>. Acesso em: 16 set. 2024.

MARIZ, Débora. *O corpo e o trabalho na obra de Simone Weil*. São Paulo: Liber Ars, 2020.

MARTÍN, Hector Ruiz. *Como aprendemos? Uma abordagem científica da aprendizagem e do ensino*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

NUNES-CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. “Mathematics in the streets and in schools”. In: *British Journal of Developmental Psychology*, v. 3, n. 1, p. 21-29, 1985. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.1985.tb00951.x>. Acesso em: 26 mai. 2024.

PERKINS, David. N.; SALOMON, Gavriel. “Transfer of learning”. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (ed.). *International Encyclopedia of Education*. 2. ed. Oxford: Pergamon, 1992.

PINTO, J; AMARAL, N; CASTRO, J. “O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública”. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

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

RODRIGO, Lídia Maria. “A didática da filosofia na escola da massa”. In: *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 7-33.

SCHWARTZ, Daniel. et al. *Toward the development of flexibly adaptive instructional designs*. In: REI-GELUTH, C. M. (ed.). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. V. 2, p. 183-213.

THORNDIKE, Edward. “The influence of first year Latin upon the ability to read English”. *School Sociology*, v. 17, p. 165-168, 1923.

WEIL, Simone. *O enraizamento*. São Paulo: EDUSC, 2001.

DALMASO, D. S.

VVAA. MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022. Ministério da educação, 08 fev. 2023. In: Assessoria de Comunicação Social do Inep. Disponível em: <www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022#:~:text=Os%20alunos%20do%203%C2%BA%20ano,%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202021>. Acesso em: 5 nov. 2023.

VVAA. BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

Submissão: 09. 01. 2025

/

Aceite: 10. 02. 2025