

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO: os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semiculturais.

Campinas

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Romão, Arquilau Moreira.
R666f Filosofia, educação e esclarecimento : os livros de auto - ajuda para
educadores e o consumo de produtos semi - culturais / Arquilau Moreira
Romão. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Ideologia. 4. Formação. 5. Livros. I. Nunes,
César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

09-019/BFE

Título em inglês : Philosophy, education and ideology : the semi cultural products to teachers

Keywords : Philosophy ; Education ; Ideology ; Formation ; Books

Área de concentração : Filosofia e História da Educação

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Orientador)

Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanches Gamboa

Profª. Drª. Ana de Pellegrin

Prof. Dr. Valério José Arantes

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa

Data da defesa: 17/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : tantpalavras@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

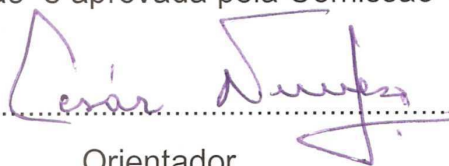
**FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO: os livros de auto-ajuda para
educadores e o consumo de produtos semi-culturais.**

Autor: ARQUILAU MOREIRA ROMÃO
Orientador: CÉSAR APARECIDDO NUNES

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Arquilau Moreira Romão e aprovada pela Comissão Julgadora.

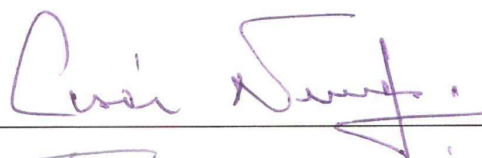
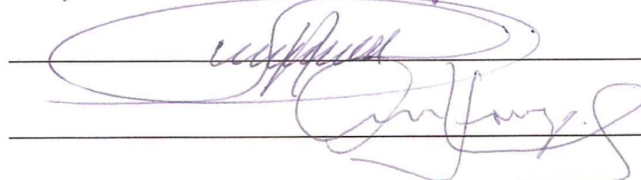
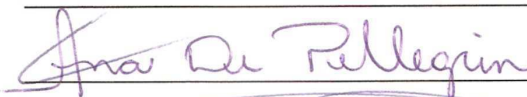
Data: 17/02/2009

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


N.T. 2

2009

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. César Aparecido Nunes, pelo acolhimento, generosidade e grandeza de alma; um verdadeiro mestre.

Aos mestres, Prof. Dr. Joaquim Brasil, Prof. Dr. Jose Luis Sanfelice, Prof. Dr. Silvio Gamboa, Prof. Dr. Valério José Arantes, Profa. Dra. Ana de Pelegrin, Prof. Dr. Vanderlei Barbosa, Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza, Profa. Dra. Maysa Tuckmantel, Prof. Dr. Gilberto Abreu, pela interlocução afetuosa e contribuições que possibilitam a concretização desse trabalho.

IN MEMORIAM

Minha mãe, Arminda Thereza Romão, pelo dom e crença na vida.

Minha irmã, Arlete Thereza Romão, pela simplicidade e delicadeza de gestos amorosos.

Minha madrinha, Profa. Dra. Edna Silva, pelo incentivo e amizade que me conduziram ao mestrado e a este doutoramento.

RESUMO

Essa tese de doutorado pretende, à luz da teoria crítica, compreender o processo de explosão comercial do livro de auto-ajuda que vem sendo disseminado no campo educacional, interpretando os conteúdos destinados a professores. Faremos reflexões sobre a sociedade de consumo, sobre as matrizes da educação brasileira, sobre a história do livro e as novas maneiras de apresentação do livro como mercadoria, revestidas de uma aura de valor absoluto. Iremos mobilizar os conceitos de indústria cultural, semi-cultura e semi-formação para investigar um total de vinte obras de cinco autores que se "especializaram" em escrever livros endereçados ao universo docente. Nos últimos anos, o consumo destas obras expandiu-se muito, apresentado como um saber científico, como uma receita eficaz com rápidos resultados. As fórmulas prontas de oferta da felicidade, os manuais de sucesso, as cartilhas de como dar aula e administrar conflitos indicam o quanto é preciso refletir sobre o que julgamos ser uma visão estreita do mundo baseada na consciência ingênua e no senso comum que vê a educação como autônoma.

Palavras-chave: emancipação, esclarecimento, livros de auto-ajuda.

ABSTRACT

That doctorate thesis intends, to the light of the critical theory, to understand the process of commercial explosion of the book of solemnity-help that has been disseminated in the educational field, interpreting the contents destined to teachers. We will make reflections on the consumption society, on the head offices of the Brazilian education, on the history of the book and the new ways of presentation of the book as merchandise, covered of a breeze of absolute value. We will mobilize the concepts of cultural industry, semi-culture and semi-formation to investigate a total of twenty works of five authors that you/they specialized " in writing books addressed to the educational universe. In the last years, the consumption of these works expanded a lot, presented as a scientific knowledge, as an effective revenue with fast results. The ready formulas of offer of the happiness, the success manuals, the spelling books to give class and to administer conflicts indicates him/it all of how it is necessary to contemplate on the one that we judged be a narrow vision of the world based on the naive conscience and in the common sense that sees the education as autonomous.

Keywords: emancipation, explanation, books of solemnity-help.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
 Capítulo 1 - O itinerário da Teoria Crítica: subsídios para a compreensão dos conceitos de razão instrumental, indústria cultural, semicultura, semiformação e sociedade de consumo.....	11
1.1 A razão instrumental e o homem reduzido no ocaso de suas potencialidades.....	15
1.2 A Indústria cultural, semiformação, semicultura e auto-ajuda.....	21
1.3 O consumo sustentador do imaginário de liberdade e felicidade.....	32
 Capítulo 2 - O livro em sua materialidade: do registro ao bem de consumo.....	39
2.1 O conteúdo dos livros: o abandono do mito e as primeiras perguntas sobre homem.....	47
2.2 A religião inscrita nos livros: uma forma de representar o homem, o pensamento, o mundo.....	51
2.3 O mundo moderno tematiza a razão em seus livros.....	57
2.4 O mundo pós-moderno: as páginas do livro de silício.....	62
2.5 Os livros de auto-ajuda: maná ilusório de felicidade, liberdade e sucesso a cair das páginas do impresso.....	63
 Capítulo 3 - Matrizes filosóficas da educação e o contexto educacional brasileiro: cenário para entender que professor consome os livros de auto-ajuda.....	77
3.1 No contexto brasileiro: o modo como as matrizes educacionais foram tecidas.....	78
3.2 Quem consome os livros de auto-ajuda e por quê?.....	88
 Capítulo 4 - Análise dos livros de auto-ajuda para educação.....	91
4.1 Novos paradigmas para a educação na voz dos autores de livros de auto-ajuda.....	92
4.2 A necessidade do afeto e do amor para educar.....	104
4.3 O ensinar e o aprender no contexto escolar a partir dos livros de auto-ajuda.....	114
4.4 Como o professor é apresentado.....	119
4.5 Vários modos de definir o aluno ideal.....	142
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161

INTRODUÇÃO

“Se os homens não cultivam o ideal de um mundo melhor, eles perdem algo. Se o único ideal dos homens é a busca da felicidade pessoal por meio do acúmulo de bens materiais, a humanidade é uma espécie diminuída.”

Eric Hobsbawn

Esse trabalho pretende, à luz da teoria crítica, desenvolver critérios analíticos e constituir categorias interpretativas que possibilitem compreender o processo de massificação do livro de auto-ajuda que vem sendo disseminado no campo educacional e que envolve algumas reflexões sobre a sociedade de consumo e as novas maneiras de fetichização das mercadorias, revestidas de uma aura de valor absoluto. Ao lado disso, iremos investigar os processos pelos quais os conceitos de *indústria cultural*, *semicultura* e *semiformação* têm relação com o universo docente da escola pública, em geral, marcado pela ação de um contingente de professores de formação precária e pela execução de projetos pedagógicos inconsistentes, esvaziado pelas políticas públicas educacionais de coloração neoliberalizantes. Nesse universo expande-se a literatura de auto-ajuda de cunho educacional. A forma como esse tipo de obras tem se dirigido a educadores e pais vende a imagem de um saber científico, sem que tenha o rigor de evidências, a acuidade crítica e a revisão de literatura característicos do fazer científico, nutrindo-se preferencialmente de fórmulas prontas de oferta da felicidade e receituários de sucesso, que teriam apenas o “eu”, o referencial iconográfico do sujeito e a sua vontade de realização pessoal como condicionamento. Em tais obras predomina uma visão estreita do mundo baseada na consciência ingênua e no senso

comum que vê a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma (Saviani, 1985). Isso abre espaço para que tais obras abordem uma variação que vai do enfoque religioso, ao paradigma *biologizante* e ao senso comum como seus pilares centrais.

Tendo definida a temática da pesquisa, vale marcar a sua relevância social. Um estudo sobre a educação reclama a compreensão de que a escola é um dos aparelhos em que a ideologia dominante deixa, com mais intensidade, as suas marcas. Sendo assim, na chamada sociedade pós-industrial, a ideologia de consumo e de liberdade - suposta liberdade de consumir, de votar, de ir, de navegar na rede eletrônica, de ser feliz, - tenta nos convencer de que todos são iguais, fazendo crer que a liberdade do mercado (FIORI, 2001) cria cidadãos livres, quando, na verdade, esse processo de crença na liberdade não passa de um engodo como sinaliza FRIGOTTO (2003, p. 63/64):

O capitalismo tem que engendrar o sujeito livre e igual ante o direito, o contrato e a moeda, sem o que não poderia existir sua ação seminal: compra e venda da força de trabalho e apropriação de valor. Essa liberdade efetiva implica como paralelo seu a igualdade abstrata da cidadania (O' Donnel, 1981). Trata-se de uma ilusória liberdade, na medida em que as relações de força e poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais. É sob esta ilusão e violência que a ideologia burguesa opera eficazmente na reprodução de seus interesses de classe.

Juntamente com essa idéia de liberdade, outras são tecidas: a de que a escola precisa de um professor livre e feliz, de que o conhecimento pode ser comprado sem a implicação ou envolvimento político do educador, de que, em qualquer produto da cultura de massa, existe uma gama de informações relevantes para o professor saciar a sua sede de saber, e que tais produtos potencializariam a liberdade do professor em trabalhar conteúdos, aprender metodologias, fazer escolhas acertadas. Tais vestígios de liberdade idealizada e falsa são muito apregoados pelos livros de auto-ajuda e contrastam-se com as enclausurantes condições de trabalho de professores exauridos por uma sobrecarga de aulas e demandas muitas vezes excessivas, expostos a salas com uma heterogeneidade de alunos e de conflitos, afogados por uma comprometida formação advinda de formações basilares restritas, sem tempo de ler e estudar e, também, sem o exercício de conviver com textos científicos.

Assim, temos o livro de auto-ajuda como síntese dessa contradição: de um lado, contribuindo para tamponar tal aprisionamento do professor, de outro, propagando idéias de que o professor é livre, sim, para escolher ser um mestre inesquecível, para ensinar com seu coração,

para formar alunos brilhantes e para se comportar como um super-herói em meio a adversidades de toda sorte. Julgamos que esse trabalho busca apresentar um estudo teórico-metodológico aprofundado para avaliar esse processo que, longe de ser simples e de fácil apreensão, implica uma imensa complexidade para além do fazer docente, das relações de trabalho na escola, dos projetos político-pedagógicos em curso, pois busca vender fórmulas de liberdade, de realização pessoal e desejos de felicidade. Talvez por isso, o discurso da auto-ajuda tenha capturado a inúmeros professores de diferentes níveis de ensino como propagadores desse tipo de literatura.

Pretendemos desvendar a ideologia, os engodos e as armadilhas desse discurso, não para proceder de modo iconoclasta e deixar um vazio em relação aos tempos de vidas desperdiçadas (BAUMAN, 2005) e propagandas silenciosas (RAMONET, 2002), mas para sinalizar um outro modo de problematizar a educação, para abrir um caminho de reflexão sobre o campo filosófico e o eixo político em relação à escola e seus atores, enfim, para afirmar e reafirmar nossa crença na educação emancipadora (HORKHEIMER e ADORNO, 1985).

Nesse sentido, nosso olhar está sustentado pela certeza de que a educação de alunos cidadãos passa pelo reconhecimento do professor como agente político de práticas políticas, éticas e estéticas, incapaz de se conformar com a padronização dos gostos e das consciências e intolerante em relação à banalização da vida e o aceite da barbárie.

Quando as pessoas se dessensibilizam em relação aos outros e em relação a si próprias, ou quando os objetos são construídos sem o objetivo de auxiliar a composição de uma vida melhor para todos, estamos diante de um sistema social, cujas relações favorecem um clima cultural favorável à reincidência da barbárie (ZUIN, 1999: p. 71).

Queremos sinalizar uma resistência a esse clima cultural de aceitação passiva da injustiça real e da ingerência tecnológica soteriológicas, além de acreditar na possibilidade de existência do professor crítico, capaz de estabelecer relações, pensar processos, usar a sua racionalidade para criar novas condições de trabalho em sala de aula e atuar como o sujeito de transformações sociais. Dessa forma, desprezamos a idéia muitas vezes apregoada pelos livros de auto-ajuda de que os sentimentos dos indivíduos bastam para mudar a realidade, alardeando o voluntarismo, ou seja, a mudança educacional brasileira dependeria de um ato de vontade de professores bem intencionados, o que escamoteia qualquer análise estrutural do contexto sócio-histórico. Desprezamos o fazer descomprometido e apolítico dos indivíduos munidos apenas de desejos, vontades e/ou retos propósitos, pois tomamos a realidade a partir das relações sócio-históricas em

que os poderes são distribuídos de maneira desigual, em que há hierarquia de saberes, em que o poder econômico separa os indivíduos em classes e em que as condições materiais determinam a consciência (MARX, 1983). Com isso, queremos dizer que colocamo-nos como sujeitos históricos, o que inscreve em uma posição teórica, nesse caso, crítica em relação à banalização dos conteúdos de auto-ajuda, pois para nós tais obras anestesiavam a consciência crítica e adormecem a razão política, real e possível.

Nossa preocupação em relação ao tema dessa pesquisa deriva do itinerário pessoal, marcado pelo envolvimento com adolescentes e jovens no 2º e 3º graus, ministrando aulas de Filosofia, e também em função da participação em muitos congressos e eventos educacionais no país. Em tais situações, temos nos deparado com a realidade de pessoas escolarizadas e não raro bem intencionadas, bebendo receitas de realização pessoal em livros de auto-ajuda, que vão em direção diametralmente oposta ao lema filosófico do “*conhece-te a ti mesmo*”. Temos encontrado coordenadores que iniciam trabalhos de estudos citando tais autores, temos visto a utilização dos textos de auto-ajuda em reuniões de estudo, temos observado cópias de textos de auto-ajuda pregados em murais de salas de professores, temos encontrado professores em cujas mãos estão postos livros de auto-ajuda e, com frequência, temos ouvido perguntas, afirmações e interpretações de professores baseadas nos livros de auto-ajuda como se fossem citações de autoridade. Também temos observado a massificação dessas obras com o fenômeno de um mercado editorial crescente não apenas nas livrarias de *shoppings* mas, sobretudo, dentro das escolas, sendo consumidas como se tais obras garantissem algo, assegurassem um caminho menos tortuoso, emblematizassem suavidades e levezas ao professor submerso em uma realidade tão cinzenta de trabalho. Concordamos, então, com SAID (1996, p.37), quando ele diz ser o pesquisador afetado por seu objeto de estudo e escolhê-lo por necessidades derivadas de seu cotidiano.

Enquanto isso, tão severa e racionalmente quanto pude, tentei manter uma consciência crítica, além de empregar os instrumentos de pesquisa histórica, humanística e cultural de que a minha educação me tornou afortunado beneficiário.

Também registramos que não acreditamos na neutralidade absoluta do pesquisador, pois ele está inserido num contexto histórico determinado e, sendo assim, é afetado por ele.

“O que importa é a seriedade e competência intelectual, sabendo-se de antemão que o pesquisador também é interpelado em sujeito pela ideologia (...). O analista também é uma posição-sujeito a investir sentidos, interpelado ideologicamente.” (ROMÃO, 2002: 3).

É também importante, nesse momento de exposição introdutória do estudo, sinalizar as etapas de reflexão do nosso itinerário: no primeiro capítulo, faremos a apreciação do legado histórico deixado pela escola de Frankfurt e pelas idéias de seus principais representantes. Além do contexto histórico da fundação e emergência histórica dessa teoria, buscamos definir em que medida Adorno e Horkheimer (1985) são precursores de reflexões que hoje questionam valores sobre a “pós-modernidade”, visto que representam um rico instrumental para observar a dormência das consciências, e os apelativos processos de massificação e consumo. Mobilizaremos, em especial, os estudos relacionados aos conceitos teóricos de indústria cultural, semi-formação e semicultura (ADORNO e HORKHEIMER, 1985.).

No segundo capítulo faremos uma digressão histórica sobre a trajetória do livro, esse registro singular do homem e das suas indagações, que transformou-se em bem de consumo, fetichizado por fórmulas vendidas como milagrosas para os problemas atuais, dentre eles, aquele dirigidos para professores. Das tabuletas de argila ao livro eletrônico (CAMPOS, 1994), o homem desenhou o trajeto de criar novos suportes e, com eles, novas linguagens. Ao visitar a grandeza do livro, o investimento na sua criação, a espessura de memória que ele encerra, percorreremos os temas que o livro guardou dentro de si mesmo, desde as representações e proposituras míticas, religiosas até as idéias racionais de investigação do homem sobre si mesmo. Depois, buscaremos compreender quais são as singularidades do livro de auto-ajuda (CHAGAS, 1999), sua matriz histórica, os conteúdos, e os temas que aborda, que tanto mobiliza as livrarias a montarem estandes imensos com tarjas de destaque onde está escrito “auto-ajuda”. Por fim, nosso interesse está ligado ao olhar de como essa literatura funciona como um anestésico da consciência crítica, de como tem se ampliado na medida em que a formação de professores e educadores está fragmentada e sugada de qualquer perspectiva histórica e política.

No terceiro capítulo iremos mapear as matrizes filosóficas da educação, marcando como elas foram tecidas em diferentes conjunturas sócio-históricas ao longo da história política e cultural do nosso país. Faremos a ligação entre elas e o professor que, formado pela escola pública, é a síntese histórica do sucateamento e das políticas compensatórias implantadas a partir dos governos e poderes hegemônicos. O livro de auto-ajuda é apresentado para o professor como

a chave do sucesso centrado na competência individual, deslocado de qualquer contexto sócio-histórico, pontuado por conteúdos de frases-feitas, idéias e temas do senso comum e histórias sem profundidade que beiram o risível. Os professores, como reféns desse tipo de literatura, acreditam que estão consumindo um saber de última geração, que estão tendo acesso a novas metodologias de ensino, quando, na verdade, estão sendo cooptados pelo que existe de mais sucateado pela ideologia neoliberal, ou seja, por uma ideologia que tenta apregoar a abolição das grandes narrativas, do coletivo e das categorias modernas (GOERGEN, 2001), impondo a superficialidade, o verniz ralo do individualismo e das soluções particulares e da felicidade dos consumismos da atual indústria cultural.

No capítulo quatro apresentaremos as análises das obras de autores de auto-ajuda voltados para educação, quais sejam Gabriel Chalita, Hamilton Werneck, Içami Tiba, Augusto Cury. Escolhemos vinte livros dos mais consumidos por professores e fizemos um levantamento dos temas que mais se repetem, dos tópicos mais recorrentes e das mensagens mais freqüentemente anotadas por estes autores. A análise dos conteúdos dessas obras foi desenhada a partir de cinco feixes temáticos que nos parecem interessantes:

- 1- A criação de novos paradigmas educacionais
- 2- A necessidade imprescindível do afeto e do amor para educar
- 3- O educar na sala de aula
- 4- Atores do processo educacional: a representação do professor
- 5- A representação do aluno

Mostraremos alguns trechos desses livros, interpretando quais são as idéias que eles difundem e como sustentam uma série de representações sobre a escola, o professor, o aluno, o processo educacional, o aprendizado, sempre pontuando uma relação deles com a teoria mostrada anteriormente. Na seqüência, estão postas as considerações finais da pesquisa e a bibliografia de apoio que orientou esse trabalho, pois como sabemos, uma pesquisa se faz a partir daquilo que já foi produzido por outros pesquisadores em outros momentos históricos e que nos alimenta a continuar o traçado do fazer científico e crítico, desconfiando dos cantos de sereia do neoliberalismo, desafiando o adormecimento das consciências ao acordar de suas potencialidades e acreditando no sonho de que uma sociedade justa é aquela em que todos possam desenvolver suas potencialidades sem a necessidade de um panfleto que lhes diga como fazê-lo.

Depositamos aqui, não apenas a crença na autonomia em pensar e refletir, que deve nortear toda prática pedagógica, mas, sobretudo, a utopia de que uma outra educação é possível, em que alunos e professores possam ser sujeitos de sua práxis e de seus pensamentos, em que a escola cumpra a função de garantir o direito de todos a uma vida melhor e menos desigual, em que a emergência de novas relações sociais e de outras formas de con-viver dentro e fora da sala de aula deixem de ser miragem e possam ser concretizadas no cotidiano. Acreditando na formação ética dos alunos e professores, ressaltamos que, se muito vale o já feito em relação à democratização da escola pública no país, ainda há muito o que conquistar.

Nesta direção, as condições objetivas da educação, do ensino, da cultura e da formação ética de nossos alunos deverão estar organicamente vinculadas a esta vertente histórica e social. Torna-se tarefa do educador e professor sistematizar este processo ético e político, transformar a luta real em um horizonte de elevação estética, de convivência política, de novas relações sociais e culturais, cooperativas, solidárias, fraternas. (NUNES, 2007:32).

Não temos uma pretensa verdade, denunciata e dogmática. Temos sim um objetivo singular: buscar esclarecer nossa prática e desvendar nossos horizontes, limites e contradições. Se assim não fosse cairíamos na mesma falácia que nos motiva a pesquisar o efeito messiânico dos discursos de auto-ajuda no campo da educação: a premissa que os unifica é que pretensamente carregam a solução universal, eficiente e rápida, para todos os erros, males e contradições da educação. Nosso propósito, ao contrário, considera a educação uma significativa dimensão da práxis social. Transformar a educação exigiria o esforço teórico de enfrentar as bases ideológicas de sua representação e os fundamentos políticos e institucionais de sua legitimidade. E essa tarefa é histórica, aberta e permanente.

Assim, afirmamos que a presente pesquisa é fruto da nossa experiência pedagógica como professor de Filosofia e como conferencista em cursos de formação para professores. Ao longo dos últimos vinte anos, em escolas da rede particular de ensino de Ribeirão Preto e região, firmamos a prática de fomentar, na sala de aula, um espaço de reflexão e indagação, exercícios tão caros à Filosofia. Nasceu daí nossa primeira escuta do senso comum e da consciência ingênua, pois muitos alunos repetiam quase literalmente dizeres da mídia e de instituições como a família, a Igreja e o governo. No mestrado, esboçamos uma reflexão sobre a inclusão da prática e do exercício filosóficos na sala de aula, sobre a escuta da voz dos alunos e sobre a maneira como eles falam de si, de seu tempo, de seu país, de seu mundo, enfim. Concluímos que a falta da

disciplina Filosofia vai muito além de uma carência curricular, mas representa uma maneira de silenciar a indagação, reflexão, crítica e questionamentos no chão da escola, lugar privilegiado para ser o útero de todas as dúvidas.

Ainda no mestrado, perguntamo-nos como os professores estariam inseridos nesse processo educacional, em cujas tramas está posto o apagamento da Filosofia. De certo modo interessava-nos investigar como eles tinham e têm sofrido, com o processo de massificação da indústria cultural, de sucateamento da escola pública e das políticas educacionais neoliberais, também uma interdição de pensarem de maneira autônoma. Mais longe, como tais professores estariam formando seus alunos e tendo responsabilidade pelo discurso dos mesmos? Como seriam eles também silenciados de exercerem a emancipação em sua prática. Essas questões tornaram-se mais pungentes a partir do momento em que começamos a ministrar cursos de formação para professores e tomar conhecimento da explosão dos livros de auto-ajuda consumidos por eles.

Ao afirmar que é preciso “*transformar a experiência vivida numa experiência compreendida*”, ARANHA (2000, p.117) destaca, tanto quanto possível, o modo como a prática filosófica e a pesquisa podem e devem lançar luz sobre a compreensão do mundo, esclarecendo a vivência a partir da reflexão crítica, que toma o real não como um dado *a priori*, mas como ponto de contradição e, longe da visão adaptativa, como elemento em construção. Vale destacar que as questões em relação ao consumo da literatura de auto-ajuda nos levaram a buscar uma investigação ousada e original, sobre a qual ainda se tem incipiente a bibliografia e os estudos sociológicos, lingüísticos, antropológicos etc. É preciso dizer que há, sim, obras sobre a literatura de auto-ajuda em geral, tornando pertinente a observância desse fenômeno como derivado da chamada “condição pós-moderna”; entretanto, sobre livros de auto-ajuda para educadores, nada encontramos. Assim, durante todo o período em que nos debruçamos sobre esse estudo, não construímos portos de chegada, mas pontos de partida e de início de uma viagem, premidos entre as exigências formais de um tipo de abordagem do conhecimento e da cultura escolar e as possibilidades e deveres de um pensar sobre si e sua vida.

Inicialmente o nosso itinerário foi construído pelo levantamento bibliográfico do tema em bases de dados, bancos de teses, bibliotecas e livrarias. Buscamos a essência do ato de filosofar, ou seja, indagar-nos sobre a relevância do tema, as causas de seu surgimento e as implicações do mesmo. Em um exercício de disciplina intelectual, levantamos as principais idéias sobre o

assunto concatenando-as com as bases da teoria crítica especialmente no tocante à *indústria cultural, semiformação e semicultura*.

Passamos a propor discussões com o orientador e continuamos as leituras sobre o tema tentados a identificar idéias pilares, rigor dos conceitos, argumentação dos autores, coerência e coesão de suas abordagens; em outras palavras, investigamos os fundamentos do agir e do pensar, cuja maior realização consiste na crítica da cultura e do mundo em que vivemos.

Construímos o corpus de análise, fazendo, primeiramente, uma escuta informal dos livros que os professores mais consumiam. Buscamos, então, as listas dos mais vendidos, o levantamento de obras junto às editoras e as pesquisas on-line sobre sites que alocam obras de auto-ajuda. Reunimos um conjunto de quatro autores, que são considerados verdadeiros ícones da literatura de auto-ajuda e que promovem um diálogo com educadores e, eventualmente, com pais. São eles consultados como referência de um saber supostamente científico, vistos como autoridades nos assuntos educacionais: orientam o olhar dos professores, têm seus textos xerocados, lidos e copiados, são amplamente convidados para palestras, fazem divulgar suas idéias e abarrotam as prateleiras das livrarias.

Nesse sentido, marcamos que foram estudadas vinte obras de auto-ajuda para educadores, o primeiro grupo de Gabriel Chalita, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, cujas obras escolhidas são:

- *Educação – a solução está no afeto Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece).*
- *Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações.*
- *Educar em oração*
- *Os dez mandamentos da ética.*

Do doutor Augusto Cury, médico com livros de muitas edições, escolhemos duas obras, visto que várias outras diziam respeito a temas distantes do universo escolar:

- *Filhos brilhantes, alunos fascinantes.*
- *Pais brilhantes, professores fascinantes.*

Do também médico Içami Tiba, escolhemos os livros abaixo; muitos deles dialogam com professores, mas trazem receitas que também podem servir aos pais:

- *Adolescentes: quem ama, educa!*

- Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas.

- Educação e amor.

- Ensinar aprendendo - novos paradigmas.

- Quem ama, educa!

Por fim, de Hamilton Werneck, encontramos o maior volume de livros, editados por empresas reconhecidas e de circulação nacional:

- Assinei o diploma com o polegar - A construção da cidadania na escola.

- Como vencer na vida sendo professor, depende de você.

- Ensinamos demais, aprendemos de menos.

- O profissional do século XXI.

- Ousadia de pensar.

- Prova, provão, camisa de força da educação.

- Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.

- Vestibular: eu quero, eu posso, eu vou passar.

Após a leitura dessas obras, escolhemos quatro feixes temáticos que foram os mais repetidos, reincidentes e constantes no conjunto estudado. Selecionamos os conteúdos e os fragmentos e partimos para análise dos mesmos, ligando-os com os postulados da teoria crítica, dos estudos sobre sociedade de massa e sobre a auto-ajuda em geral, buscando afunilar nossas análises em torno das obras destinadas a educadores.

CAPÍTULO 1 - O itinerário da Teoria Crítica: subsídios para a compreensão dos conceitos de razão instrumental, indústria cultural, semicultura, semiformação e sociedade de consumo.

“Você diz: / Nossa causa vai mal. / A escuridão aumenta. / As forças diminuem. / Agora, depois que trabalhamos tanto tempo, / Estamos em situação pior que no início.”

Bertold Brecht

A Escola de Frankfurt nasceu sob o manto de acontecimentos históricos que assombraram intelectuais e pensadores europeus nas primeiras décadas do século XX. A forma como o “desencantamento do mundo” sacrificou a racionalidade, a ascensão do totalitarismo em vários pontos da Europa e a filiação de movimentos operários e parte dos intelectuais ao alinhamento ideológico do nazi-fascismo e o holocausto provocaram um desconforto que aglutinou-se em torno de um instituto de pesquisas em torno do qual estavam alguns intelectuais que aventaram trilhar novos caminhos para a compreensão da civilização. Conforme Zuin:

E é justamente sob essa condição que os frankfurtianos se surpreenderam com a evidência de que indivíduos aparentemente portadores de ideais progressistas, se revelaram extremamente simpáticos às práticas racistas e fascistas. (ZUIN, 1999, p. 84/ 85).

No útero do pessimismo e sob o signo da indignação e angústia diante das condições históricas, foi fundado, em 22 de junho de 1924, o Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade

de Frankfurt. No discurso de abertura, o professor marxista Carl Grünberg, cujo interesse debruçava-se sobre temas como a história do socialismo e do movimento operário, afirma:

Há pessimistas que, ao verem perderem o brilho e se apagarem tantas coisas a que estão habituados, que lhes são cômodas e lhes trazem vantagens, e que eles prezam, ficam aterrorizados e estupefatos em meio aos escombros que o processo de transformação deixa rastro. Vêem neles não só os escombros de seu mundo, mas também do mundo em geral. O que percebem não é apenas a morte de alguma coisa que se formou nos limites da história, desenvolveu-se, amadureceu e agora deve, justamente por esse motivo, desaparecer, e sim a morte e corrupção em si... (...) Em contraste com os pessimistas, há também os otimistas. Não acreditam no desaparecimento da cultura ocidental, nem no da cultura mundial em geral, e não se atormentam, nem a si, nem a outros, pensando nisso... Baseando-se na experiência histórica, em vez de uma forma de cultura declinante, eles vêem emergir uma outra, de natureza mais alta. Têm a firme esperança de que Magnus ab integro saeculorum nascitur ordo (Virgílio, Bucólicas), uma nova ordem nasça da plenitude dos séculos. Eles incentivam, conscientemente, por seu lado, o esforço do passado triunfar, dentro de si, pelo amor do futuro e para levá-los a uma maturidade mais rápida. (WIGGERSHAUS, 2002, p.57).

Assim, o Instituto, nascido e nutrido pelo mal-estar diante da realidade, passa a lançar-se em um itinerário de resistência, que se desdobra na voz de vários teóricos e, aos poucos, vai se compondo como a síntese de um movimento filosófico denso e rico, que congrega reflexões no campo do marxismo, psicanálise e cultura.

Com o termo ‘Escola de Frankfurt’ procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo ‘clássico’, seja em sua versão teórica-ideológica, seja em sua linha militante e partidária. (FREITAG, 1988, p.10).

Mais do que uma escola localizada em torno de uma geografia ou de uma cidade apenas - Frankfurt -, tal movimento diz respeito a uma mundividência e uma maneira de entender as contradições da modernidade, cuja base capilar, segundo WIGGERSHAUS (2002, p. 80) estava depositada na *“indignação diante da injustiça social, diante do contraste entre riqueza e pobreza.”* Sendo assim, grande parte da produção dos intelectuais da Escola de Frankfurt dá-se fora da Alemanha, tendo em vista o fato de que seus teóricos foram forçados a fugir da Alemanha e da perseguição nazista, passando por vários lugares da Europa, dentre eles França e Suíça para, finalmente, estabelecerem-se nos Estados Unidos.

(...) o nome 'Escola de Frankfurt' refere-se simultaneamente a um grupo de intelectuais e a uma teoria social. Em verdade, esse termo surgiu posteriormente aos trabalhos mais significativos de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas, sugerindo uma unidade geográfica que já então, no período do pós-guerra, não existia mais, referindo-se inclusive a uma produção desenvolvida, em sua maioria, fora de Frankfurt. (FREITAG, op.cit., p.9)

Essa errância geográfica produziu diferentes efeitos na teoria e modificou o modo como muitos deles desenharam suas reflexões. As marcas da imigração, do que foi deixado para trás em seu país de origem, da necessidade de fugir rumo ao desconhecido, do avançar rumo a fronteiras vigiadas, muitas delas tomadas pelo fascismo, e também do medo da perseguição reforçaram, inicialmente, a descrença no homem, na racionalidade humana e nas instituições. Descrença essa intensificada pela constatação de que o acúmulo tecnológico e científico não impediu que a humanidade, representada objetivamente por ideologias e grupos sociais reais, deixasse de produzir atrocidades monstruosas. Assim, a cultura não foi suficientemente poderosa e capaz de impedir a explosão de atrocidades.

Além desse aparente pessimismo estes teóricos desenvolveram olhares diferentes e complementares em relação às questões da modernidade, quais sejam, cultura, arte, trabalho, instituições. Segundo FREITAG, algumas dessas diferenças são postas da seguinte forma:

Adorno por privilegiar os fenômenos da superestrutura, seja, como Marcuse, por colocar em primeiro plano a dimensão psicológica e pulsional, seja, como Habermas, por abandonar a categoria do trabalho como lugar social de emancipação. (op.cit., p. 150).

Entretanto, segundo a mesma autora, a despeito de todas as diferenças de objeto e de interpretação, todos eles alimentavam a mesma crença na emancipação, ainda que dimensionando com agudeza os limites impostos pela sociedade de consumo.

(...) é possível dizer que têm em comum um compromisso inquebrantável com a emancipação, apesar da solidez do mundo unidimensional, e com a razão, apesar do pessimismo final de Adorno, que exprime não a capitulação da inteligência, mas o reconhecimento da dificuldade para a razão de pensar e pensar-se a si mesma nas condições de alienação absoluta do real fetichizado. FREITAG (op.cit., p. 151).

Assim sendo, a teoria crítica nasce sob a luz da indignação e do questionamento dos valores e máximas dadas pela civilização pós-guerra¹, compreendendo um posicionamento incansável de desvelamento dos impasses dados por ela. Dessa forma, os autores que sustentam esse trabalho e as idéias postas a seguir, na sua essência, criticam e rejeitam o mundo com o qual tiveram contato.

A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com aparência racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.13).

Esgotam até a última gota as certezas ilusórias dadas pela técnica e pelo desenvolvimento da ciência; resistem ao desconfiar das promessas de equidade do capitalismo ao mesmo tempo em que revisitam a teoria marxista promovendo deslocamentos em seu arcabouço. Investem na concepção de mundo sustentada pelo desejo do esclarecimento:

(...) processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc) (...) processo de emancipação intelectual, de um lado, na superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes, etc) (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.7).

Como náufragos em meio à tempestade, lançam garrafas com mensagens de crítica e desconforto em relação ao seu tempo, na mesma medida em que irradiam o desejo de que o homem mobilize a sua racionalidade para a, como canta o poeta (ANDRADE, 1988), “*perene e insuspeitada alegria de conviver*”.

¹ O fenômeno político da guerra foi o enfoque histórico do século XX. A Escola de Frankfurt atua nos desdobramentos e causa da 1ª Guerra Mundial (1914-1919) e 2ª Guerra (1939-1945).

1.1. A razão instrumental e o homem reduzido no ocaso de suas potencialidades.

“O pior acontece, como sempre, àqueles que não têm escolha.”

Adorno

Um dos motivos do desencantamento adorniano diz respeito à temática da razão instrumental, tendo em vista o fato de que o uso da razão, manifesto pelo desenvolvimento tecnocientífico, não foi capaz de sustentar relações mais justas e mais humanizadas entre os indivíduos e, pior, tornou-se o motor a guiar a instalação do totalitarismo, da barbárie e ser o responsável pelo holocausto.

Esta razão instrumental, depois do declínio dos grandes sistemas idealistas e da razão autônoma, acedia ao ser pelo viés de uma certa concepção de identidade e de universalidade suficientemente capazes de constranger o indivíduo às suas finalidades. A razão se convertera no critério subjetivo emanado da classe dominante que organizava a realidade social, política e econômica em função de seus interesses próprios. Uma totalização que facilmente se converteria em totalitarismo. (ALMEIDA, 2003, p. 195).

Com o Iluminismo, a máxima racionalista de Descartes “penso, logo existo” tornou-se a estrutura sobre a qual o homem supôs ser capaz de encontrar um novo modo de se relacionar com a natureza e os outros homens. O expansionismo econômico europeu acumulou o capital econômico e reverberou em um acúmulo também cultural, que determinou o apego ao uso da razão para dominar a realidade externa ao homem. O Iluminismo lançou as bases de uma análise que a religião narcotizava as consciências, nutrindo de obscurantismo a vida humana; assim sendo, o domínio da natureza, a verificação de experimentos, o desenvolvimento da técnica, a experiência empírica comprovada e o apego ao uso da razão se faziam necessários para contemplar a descoberta de que o mundo não era o desenho predestinado da vontade dos deuses. Tampouco poderia funcionar ao sabor de coincidências espirituais, acidentes episódicos, crenças sobrenaturais ou misticismos, visto que tais práticas teriam se esgotado diante de um mundo em expansão, cujas relações sociais eram dadas por um outro arcabouço da conjuntura sócio-histórica. Surgiam, então, mercadores, comerciantes, artistas, pensadores a desafiar os dogmas que mantiveram a Europa presa aos grilhões da religião por longos e pesados séculos. O banimento dos deuses e das forças místicas indicam o caminho de que o homem, finalmente,

poderia se libertar do jugo da ignorância e da irracionalidade, pois, segundo ADORNO E HORKHEIMER (1985, p.22):

O sobrenatural, o espírito e os demônios seriam as imagens espetaculares dos homens que se deixam amedrontar pelo natural. Todas as figuras míticas podem se reduzir, segundo o esclarecimento, ao mesmo denominador, a saber, ao sujeito.

Dessa forma, poderia observar com maior acuidade o mundo material, conhecendo-o e dominando não apenas a natureza com equações, raciocínios lógicos, equipamentos inventados, experimentos científicos etc, mas, sobretudo, lançando mão desse saber para construir relações sociais mais justas, menos violentas, desiguais e predatórias.

Nesse momento, acreditava-se que a razão seria capaz de fazer com que o homem tomasse as rédeas de sua história nas mãos, tornando-se o único senhor do seu destino e sendo o artífice de relações em que o próprio homem fosse o centro das atenções. Isto quer dizer que o projeto iluminista trazia consigo a promessa, não apenas de um presente mais refletido e mediado pela racionalidade, mas, sobretudo, o ideário de que o futuro fosse regido pela medida do homem. Entretanto, tais expectativas foram abolidas, resultando no acirramento da dominação, pois, segundo ADORNO E HORKHEIMER (1985, p.43):

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação.

Assim, manifesta-se o desencanto em relação ao uso que foi feito da razão humana, conduzindo a humanidade, na expressão de sua materialidade européia, ao ponto em que o esclarecimento rendeu-se a novas formas de dominação. Como consequência, a razão tornou-se ela própria um mito de si mesma, isto é, o que havia sido refutado e condenado em relação à religião, agora tornava-se também um mito: a razão instrumental como mito implica uma representação da irracionalidade humana. *“O mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua.” (HORKHEIMER & ADORNO, 1973, p.98).*

Para ilustrar a relação entre mito, dominação e trabalho, os autores acima criam uma das reflexões mais densas de sua teoria crítica, trazendo à teoria frankfurtiana a narrativa Odisséia de Homero, na passagem em que Ulisses encontra-se com as sereias. Consideradas mulheres com extremo poder de sedução no canto, na voz e no corpo, essas figuras lendárias teriam o poder de conduzir o homem ao fundo das águas em busca de um tesouro de riquezas e um paraíso sem fim, ou seja, a sereia canta e, ao cantar, promete uma Pasárgada subterrânea de gozo e realização. Nesse momento, Ulisses prevendo o perigo pede que os seus subalternos amarrem-no no mastro do barco, imobilizando seus impulsos de seguir o movimento da voz encantadora e impedindo que a irracionalidade dos impulsos o dominassem.

A sedução que exercem é a de se deixar perder no que passou. Mas o herói a quem se destina a sedução emancipou-se com o sofrimento. Nos perigos mortais que teve de arrostar, foi dando têmpera à unidade de sua própria vida e à identidade da pessoa. Assim como a água, a terra e o ar, assim também separam-se para ele os domínios do tempo. Para ele, a preamar do que já foi recuou da rocha do presente, e as nuvens do futuro estão acampadas no horizonte. O que Ulisses deixou para trás entra no mundo das sombras: o eu ainda está próximo do mito de outrora, de cujo seio se arrancou, que o passado por ele vivido se transforma para ele num outrora mítico. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 43/44).

Se, por um lado, o herói emancipa-se do perigo de acreditar naquela promessa inegável de prazer vinda da boca das sereias, de outro, ele permanece preso ao mastro depois que elas partem, pois, na ânsia de impedir a dispersão de seus companheiros, ele tamponou os ouvidos deles com cera. Surdos, eles não conseguem compreender as ordens de Ulisses, quando este implora para que seja solto do mastro. Temos aqui duas ordens de aprisionamento, primeiro Ulisses preso diante do objeto mítico do qual não quer ser cativo, depois Ulisses preso à própria estratégia que criou, imobilizado pelo que sua racionalidade lhe permitiu criar como estratégia de sobrevivência.

O pensamento de Ulisses, igualmente hostil à sua própria morte e à sua própria felicidade, sabe disso. Ele conhece apenas duas possibilidades de escapar. Uma é a que lhe prescreve aos companheiros. Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a prova não deve prestar ouvidos aos chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado (...) A outra possibilidade é a escolhida pelo próprio Ulisses, o senhor de terras que faz os outros trabalharem para ele. Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro, e quanto maior se torna a sedução, tanto mais

fortemente ele se deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento de seu poderio. O que ele escuta não tem conseqüências para ele, a única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas é tarde demais, os companheiros – que nada escutam – só sabem do perigo da canção, não da sua beleza – e o deixam no mastro salvar a ele e a si mesmos. Eles reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não consegue mais escapar a seu papel social. (...) As medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das Sereias pressagiam alegoricamente a dialética do esclarecimento. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 44/45).

Essa alegoria nos leva a crer que todo o inventário de criações humanas, algumas delas potencializadas pelo Iluminismo - linguagem, armas, máquinas, ciências - não foram alcançados por todos nem contribuíram para que as prisões aos mastros da ignorância fossem abolidas. Se antes, a prisão advinha da entrega ou recusa a processos divinatórios e religiosos, fortalecendo a ignorância, agora há uma outra ordem de prisão em que os homens estão inebriados pelo trabalho repetitório, pela forma de acompanhar as máquinas, pelo consumo inebriante, pela crença na ciência (cujo interesse tem se debruçado mais sobre a destruição do que a preservação da vida, ou seja, na modernidade a ignorância cega seus filhos, impedindo-os de apreciar a beleza, viver sem dominações, suprir suas necessidades de vida e horizonte. A ciência foi transformada na base material da expansão do capitalismo.

Tudo isso tem relação com o tema dessa pesquisa, visto que os livros de auto-ajuda para educação funcionam como um novo canto de sereias, revestidos pela imagem poderosa de que, ao adentrá-los, o professor terá acesso ao reino dos saberes mais refinados e práticos, podendo mudar a sua vida para sempre. Qual um canto de promessas, eles receituam novas formas de ensinar, de avaliar, de planejar trabalhos e de lidar com os conflitos interpessoais, apagando tanto quanto possível o contexto sócio-histórico-ideológico em que estão inseridos seus atores. Ao fazê-lo, amarram o docente ao mastro da superficialidade seqüestrando dele a possibilidade de ação, tapam os seus ouvidos em relação ao trabalho docente e as políticas que o sustentam e, por fim, criam a consciência do senso comum revestida de uma mundividência em que a crítica é sabotada. Consciência esta que em nada dialoga com o que ADORNO E HORKHEIMER (1985, p. 8) definiram como a única possibilidade de emancipação, isto é, aquela que significa “*a ilustração pelo estudo e pela leitura (...) que resulta da reflexão e da crítica*”.

Ao avaliar o legado do ideal iluminista e relacioná-lo ao início do século passado, os referidos autores são contundentes ao mostrar que a racionalidade não apenas não conduziu a

humanidade a relações mais justas, como também produziu e sustentou episódios de violência, dominação e totalitarismo: a ascensão do nazismo em grande parte da Europa, os campos de concentração, a lógica da dizimação dos judeus, o maccartismo dos anos 1940 na América, o surgimento do socialismo stalinista na União Soviética e em grande parte do Leste europeu. Conforme FREITAG (1988: p. 108):

(...) Habermas destaca os três fatores que de forma implacável aceleraram a descrença de Adorno e Horkheimer no projeto iluminista da modernidade, ao qual ainda se encontravam –de certa forma- presos: 1) a direção e o ritmo dos movimentos operários da primeira metade do século XX, com sua tendência crescente de burocratização partidária e administrativa, já denunciadas para a União Soviética de Rosa de Luxemburgo; 2) a capacidade do sistema capitalista moderno de gerir as crises econômicas e políticas, respondendo aos movimentos revolucionários com mudanças estruturais na organização da cúpula de poder (Estado fascista); 3) a eficácia das modernas democracias de massa do capitalismo contemporâneo em estabelecer uma simbiose entre as forças produtivas e as relações de produção, cooptando a consciência das massas, e produzindo assim mecanismos de integração jamais suspeitados (cf Habermas, *Theorie des sozialen Handels*, vol1. p.490).

Assim, Adorno e Horkheimer (1985) sinalizam como o uso da razão não modificou as relações entre os homens quando afirmam que:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. A meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos (...) O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria auto-consciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 20).

A elaboração de que novas formas de dominação se espalham como um rastilho de pólvora deriva da compreensão de que as relações sociais de desigualdade favorecem a emergência de consciências embrutecidas e ignorantes, que pouco ou nada refletem sobre o seu

fazer e sobre o seu viver. Sobre o arcabouço econômico e as contradições sociais estariam repousadas as causas desse processo:

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 114).

No entanto, à medida que crescia o pessimismo em relação à razão instrumental e à forma como ela criou armadilhas para a civilização ocidental, também avolumava-se a crença em uma outra racionalidade, qual seja, a espera de que os grupos sociais pudessem fazer explodir a racionalidade embrenhada na história. Isso porque o objeto que se merece tematizar *“não é o bem, mas o mal, que é objeto da teoria. Ela já pressupõe a reprodução da vida nas formas determinadas em cada caso. Seu elemento é a liberdade, seu tema a opressão”* (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 43/44).

Assim, os dois teóricos citados até aqui nunca desertaram da certeza de que uma outra razão pudesse emergir e objetivar-se na história, emancipando a humanidade do jugo sombrio da escravidão e da barbárie.

A razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, representativa. Enquanto o mito original se transformava em Iluminismo, a natureza se convertia em cega objetividade. Horkheimer denuncia o caráter alienado da ciência e da técnica positivista, cujo substrato comum é a razão instrumental. Inicialmente essa razão tinha sido parte integrante da razão iluminista mas no decorrer do tempo ela se autonomizou, voltando-se inclusive contra as suas tendências emancipatórias (...) a razão alienada que se desviou do seu objetivo emancipatório original, transformando-se em seu contrário: a razão instrumental, o controle totalitário da natureza e a dominação incondicional dos homens. A essência da dialética do esclarecimento consiste em mostrar como a razão abrangente e humanística, posta a serviço da liberdade e emancipação dos homens, se atrofiou, resultando na razão instrumental. (FREITAG, 1988: p. 35).

Em MAAR (2003, p. 462), encontramos o respaldo para fazer a transição entre as sessões desse capítulo, promovendo a passagem da teoria emancipadora da consciência da classe operária para a teoria crítica da semiformação da classe burguesa:

A teoria emancipadora da consciência de classe proletária, construção ideal-típica a orientar a intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente, seria substituída pela teoria crítica da semiformação da classe burguesa vigente, decifrada em sua forma social determinada, entre outras, como

ordenamento de adequação, de sujeição aos termos existentes da reprodução social.

1.2. A indústria cultural, semiformação, semicultura e auto-ajuda.

“Por que pensar, imaginar? / A máquina o fará por nós. / Por que fazer um poema? / A máquina o fará por nós.”

Cassiano Ricardo

Foi nos Estados Unidos, entre as décadas de 1940 e 1960, que mais fortemente ADORNO e HORKHEIMER buscaram compreender o processo de transformação das obras de arte em bens culturais, tendo como pano de fundo a alarmante contradição entre, de um lado, a barbárie de Auschwitz e, de outro, a emergência luminosa do cinema em Hollywood. Cunhado nos anos 1940, o termo *indústria cultural* quer manter em estado de vinculação dois mundos até então não aproximados, isto é, o da arte e o da produção industrial. Se o termo *cultura* originalmente remete ao campo dos processos antropológicos, seja no aspecto da criação ou da recepção, agora ela é trazida para o contexto da fábrica e da linha de montagem. O rádio e o cinema provocaram um deslocamento, não apenas nos processos de produção artísticos, então afetados pela maquinaria que lhes possibilitou amplificar vozes e editar imagens, mas também pela possibilidade de que os frutos desse processo se transformassem em bens, produzidos em série em um ritmo de reprodutibilidade acelerado, apagando o aspecto peculiar, antes próprio da arte ou, no limite, aspecto atribuído a ela.

Afora isso, também o modo de circulação e distribuição da obra de arte foi alterado pelo *boom* das tecnologias de comunicação e de entretenimento. Se antes uma obra de arte mostrava-se tão somente para aqueles que dela se aproximavam, se antes havia dificuldade de disseminação dos objetos artísticos, visto que as distâncias e o transporte impunham barreiras físicas para o deslocamento delas, agora novas tecnologias de reprodução permitem a difusão das mesmas. Nesse sentido, os programas de rádio e os filmes são irradiados de um ponto para vários de uma só vez e, com rapidez, atingem grandes públicos simultaneamente, tornando a obra de arte um bem de consumo mais acessível e próximo do consumidor.

A obra de arte se mantém escondida, inacessível ao olhar do espectador. Basta pensar nas esculturas góticas de santos, embutidas nas colunas das catedrais, escondidas em nichos, confundindo-se com a estrutura arquitetônica como um

todo. Na medida em que o mundo se dessacraliza, a obra de arte vai sendo liberada para o olhar do espectador. Mas o valor de culto não desaparece. Ele sobrevive nas formas seculares da arte como culto ao belo. A idealização extrema da arte mostra claramente sua origem religiosa, por mais profanas que sejam suas manifestações. O valor de exposição aumenta (...) (FREITAG, 1988: p. 74/75).

De acordo com BENJAMIN (1978), a passagem do mundo medieval para o mundo burguês foi marcada pela secularização da obra de arte; no entanto, a passagem da sociedade burguesa para a sociedade de massa é caracterizada pela reprodutibilidade da obra de arte, processo que garante a sua tecnificação e a massificação de consumo dos mesmos bens culturais. Isso contribui para que a aura de singularidade, peculiaridade e unicidade da obra de arte se perca, banalizada pela produção em série, ficando, em lugar dela, a exposição excessiva, o consumo imediato, a massificação generalizada e a homogeneização de gostos e da estética. Vendida para vários consumidores em várias partes do mundo e tratada como mercadoria, a obra de arte é produzida e vendida como tal.

Filho tardio do debate realizado entre Adorno e Benjamin na década de 1930, no qual as consequências do desenvolvimento de novas tecnologias de reprodução haviam sido pensadas também a partir do primado do fetichismo inerente à transformação da cultura em mercadoria, o conceito de indústria cultural pretendia se contrapor à ilusão, amplamente disseminada pela sociologia de esquerda e de direita, de que os novos tempos seriam marcados pela ascensão democrática das massas ao reino da produção artística e cultural. (ALMEIDA, 2003: 155).

BENJAMIN (1978) propõe rastrear a história da obra de arte a partir da Idade Média até os dias atuais, assegurando que a perda da aura da obra de arte tem dois efeitos sociais: de um lado, destrói a sua unidade e a peculiaridade; de outro, amplia o seu valor de exposição. Circulando de maneira mais acessível, ela deixa de ser algo distante do cotidiano dos indivíduos, passa a estar inserida na vida deles como algo a ser consumido, e tudo isso faz com que ela assuma um valor de consumo. A obra de arte, definida como forma de conhecimento, circula mais “livremente” entre as massas, o que produz como consequência o “*arrefecimento da experiência estética*” (ZUIN, 1999, p. 68), tendo em vista o fato de que a obra de arte perde o seu valor de autenticidade.

Adorno, Horkheimer e Marcuse sentenciam, com intensidade, a dissolução da obra de arte, tendo em vista que a mesma lógica exploratória que faz mover a esteira da fábrica mantém-se inalterada em relação à indústria cultural, cativando agora os consumidores com mercadorias

fetichizadas pelo que o capitalismo tardio produzira. “*Sai de cena o flâneur, aquele passante de pensamento desinteressado, e entra em cena o homem dessensibilizado, acotovelado pelas multidões.*” (ZUIN, 1999, p.69).

Além disso, a massificação da obra de arte não contribuiu para uma democratização dos bens culturais, tampouco colaborou para que os trabalhadores tivessem acesso à cultura, já que ela reproduz os padrões do mundo burguês. Ou seja, tal processo serviu para manter alienado o trabalhador, oferecendo-lhe bens culturais que em nada aliviavam as marcas da dominação de que eram vítimas. O jazz, o surrealismo, os filmes westerns, os happenings não tinham outra função que não padronizar os gostos, homogeneizar e manipular as consciências e narcotizar as horas livres dos trabalhadores para que, sob uma suposta liberdade de consumir bens culturais, as relações sociais de desigualdade, a assimetria de poderes e a dominação mantivessem todos acomodados em seus lugares sob a anestesia de mudanças ou rupturas.

(...) é assim precisamente que o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra filmica (...) é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitas de tal forma que proíbem a atividade intelectual do espectador (...) (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Essa estética alienada, especialmente aquela observada por Adorno em relação aos filmes hollywoodianos, aos horóscopos divulgados em jornais diários, às edições de livros de bolso, aos programas televisivos e radiofônicos, faz com que o autor elabore as bases de sua teoria estética:

O horror gerado pelo regime nazista, a paralisação imposta pelas sociedades industriais massificadas, a estupidez da vida humana inserida em relações de trabalho e dominação que a transforma em acessório da máquina produtiva e do aparelho de dominação- tudo isso só pode ser captado hoje no campo da estética. (...) Depois que a cultura se transformou gradativamente em indústria cultural, depois que a arte perdeu sua aura, dissolvida no consumo de massa, e depois que a filosofia e a ciência se reduziram ao positivismo, em que sua pobreza somente permite a reflexão afirmativa do existente, restam poucas alternativas à sociedade moderna de assegurar sua auto-reflexão e crítica. (FREITAG, 1988, p. 81).

Assim, como resultado de indagações dessa espessura, emerge o conceito de *indústria cultural*, que pode ser compreendido como o processo que estabelece relações fundamentais entre os sujeitos e o novo estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista:

A indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a performance tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era outrora o veículo da Idéia e com essa foi liquidada. (...) A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o princípio, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 118/ 119).

Tal processo produz uma estética homogeneizada e alienada, determinada por uma indústria cultural cujo único objetivo era o lucro e cujas mercadorias eram produzidas para gerar reações esperadas pelo público-alvo, produzindo, desse modo, um adormecimento da crítica e da capacidade avaliatória dos sujeitos, uniformizando-os.

Todas as vezes que uma certa fórmula se populariza, isto é, tem êxito de consumo, a indústria a promove e repete sempre o mesmo padrão. Tais circunstâncias intensificam a passividade social. (...) Dissolvendo a tradicional oposição entre 'alta cultura' e 'cultura popular', a indústria cultural criou uma 'barbárie estilizada'. (MATOS, 1993, p. 69).

Como resultado o que deveria ser chamado de obra de arte passa a reproduzir os sinais de uma estética da mesmice, que mostra o já visto e faz-se apenas uma mera cópia de si mesmo, o que promove uma irritante padronização.

A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. (...) Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este único fim: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada do relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 123).

Isso é muito relevante em relação aos livros de auto-ajuda: a maioria deles conserva-se sustentada pelos mesmos temas, pela mesma linguagem e apresenta supostas soluções parecidas

entre si para a educação brasileira. Além dessa padronização do senso comum e da consciência ingênua, observamos que tais livros são escritos e produzidos em série como na linha de produção da fábrica, visto que são lançados aos magotes, são escritos vários livros pelo mesmo autor em um único ano, chegam a ter capas diferentes e conteúdo idêntico, apresentam idéias de fácil absorção para consumo e satisfação instantâneos. Inferimos então que a indústria cultural narcotiza a autonomia de pensamento humano e produz uma atrofia na sua capacidade avaliativa e crítica, reduzindo o homem àquilo que ele pode consumir e a promessas de sucesso.

Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 125).

A indústria cultural despiu a arte de sua ingenuidade, desvelou-a de qualquer pujança espiritual, abafou as reflexões em torno dela, tornando-a apenas uma mercadoria, um produto à venda. Dito assim, concordamos com ADORNO E HORKHEIMER (1985, p. 128) quando afirmam que a ideologia da indústria cultural é o *negócio*.

Sua ideologia é o negócio. A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre potência e impotência. A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo do trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretendo conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão (...) O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação (...).

Esse fragmento é esclarecedor para refletirmos sobre o crescente consumo dos livros de auto-ajuda para educação. É claro que não supomos o professor na mesma posição de um operário padrão, mas também vale ressaltar que a maioria deles encontra-se soterrada por cargas

horárias absurdamente carregadas, com aulas em dois ou três períodos. Essa sobrecarga impede que o estudo, a pesquisa, a reflexão crítica sejam exercidas no cotidiano, restando a esse professor a tarefa de repetir conteúdos já vistos em anos anteriores, aulas que deram certo, provas com questões já conhecidas como aquelas que dão certo. Nessa ciranda de alienação, em que o professor vê-se refém de um sistema que aliena o seu tempo e a sua consciência crítica, o consumo de mercadorias produzidas pela indústria cultural é estimulado e vivenciado em excesso. Entendemos alienação na perspectiva marxista como um processo determinado pelas relações de produção sócio-históricas em que primeiramente o homem está alienado da natureza, visto que a exploração no mundo do trabalho sistematicamente suga-lhe o acesso aos bens de produção em uma teia de reificações que sustentam a auto-alienação prática. Nessa esfera, o trabalho assalariado, a propriedade privada, o intercâmbio, o dinheiro, a renda, o lucro e a noção de valor engendram as condições materiais que sustentam esse processo. A leitura marxista também anota a alienação de si mesmo e da sua própria atividade, alienação esta que se dá a conhecer nos seguintes reflexos: religião, filosofia, direito, economia, política, arte e ciência. Os intercâmbios entre estes dois primeiros pontos podem conduzir o homem à alienação do seu ser como membro da espécie humana e, desse modo, alienado do próprio homem, ou seja, o homem aliena-se dos outros homens. Temos, então, o rebaixamento da condição humana por meio do processo capitalista, criando tanto efeitos de estranhamento da coisa quanto de auto-estranhamento.

(...) uma consequência imediata disso, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico, é o estranhamento do homem pelo (próprio) homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. (Marx, 2004, 85-86).

Tudo isso tem relação com o nosso objeto de estudos, visto que consideramos os livros de auto-ajuda como uma manifestação social de um processo de alienação dos professores, estranhados em suas relações de trabalho, distantes da compreensão de todo o processo educacional, cuja preocupação muitas vezes está circunscrita a práticas pontuais de solução de problemas em sala de aula e, ao consumo de produtos semi-culturais fora da sala de aula. Quantos professores têm nos dito que preferem assistir a novelas televisivas do que ler um livro

de poemas! Quantos deles têm consumido o que de pior é produzido pela indústria fonográfica, entende-se aqui os pagodes e os sertanejos com letras chulas e idênticas entre si, achando divertido e alegre esse consumo! O mesmo em relação aos livros de auto-ajuda: muitos dos professores com os quais temos contato dizem que tais obras são fáceis, rápidas de ler, gostosas e divertidas. Depois do deleite de uma leitura rasteira e anestesiante, volta-se ao cotidiano opaco e sombrio para reproduzir os mesmos conteúdos, agora sem a facilidade e a felicidade que os livros de auto-ajuda receitavam.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo excitado por nomes e imagens cheias de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 131).

Todos os atributos que o livro de auto-ajuda evoca, e especialmente a diversão da leitura, o prazer e a promessa de felicidade, emblemizam quão complexo é esse processo e como o professor, muitas vezes preocupado com o calendário, o programa, o curriculum, não consegue desvendá-lo. Chamamos atenção para a definição de ADORNO E HORKHEIMER (1985, p. 135): *“Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado”*. Sendo assim, o divertir inclui o estar fora do mundo, descomprometido com as questões da realidade objetiva, solto em uma orfandade de vínculos sociais. Recuperamos aqui uma reflexão de ZUIN (1999, p. 75):

Divertir é mesmo esquecer. É interessante observar até que ponto o processo de mecanização atinge o cerne da nossa estrutura de personalidade, quando inocentemente dizemos a nós mesmos e aos outros que precisamos nos desligar do trabalho, assistindo ao filme que não exige muito esforço do pensamento, o que promove o tão esperado relaxamento.

Assim, diante do cotidiano cinzento e diante dos limites impostos pela realidade objetiva dos professores, restam, ao professor, a diversão, o relaxamento, o desligar da realidade e o consumo de outro livro de auto-ajuda buscando, novamente, o que não foi apre(e)ndido no anterior e assim sucessivamente, pois, como já vimos, os motores dessa indústria são o negócio e o consumo, envoltos por um efeito anestésico de diversão, ou seja, de não ter que enfrentar, de forma lúcida e crítica, os limites, os engodos e as armadilhas do sistema que traveste de

desenvolvimento e eficácia as condições materiais de trabalho na escola e as políticas públicas de ensino.

O livro de auto-ajuda para educação apresenta a síntese do que a indústria cultural e a semiformação são capazes de equacionar: dá-se, ao professor, uma leitura fácil e suave, que, perto de ser um divertimento e com efeito de suposta estética e ciência, o dotaria do alívio necessário para ele continuar a suportar as condições alienantes e exploratórias de seu trabalho, sem refletir sobre ele, sem indagar-se sobre ele e sem a perspectiva de modificá-lo.

“O poder que a ‘indústria cultural exerce sobre os consumidores está justamente na sua capacidade de conferir um caráter de divertimento para tudo. Assim os instrumentos da indústria cultural (televisão, rádio, revista e cinema comercial: os meios de comunicação de massa) tornam-se válvulas de escape para os trabalhadores que exercem tarefas mecanizadas e cansativas. O lazer oferecido pela indústria cultural é, então, um lazer compensatório, para que o trabalhador possa divertir-se um pouco e voltar ao trabalho em condições de suportá-lo por mais um período de tempo.” (PADILHA, 2006, p. 113).

Nesse contexto o professor recorre aos livros de auto-ajuda da mesma forma que leitores de jornal e revista consultam as receitas das colunas astrológicas para saberem o que fazer (ou não) durante o dia. Observando a coluna astrológica do jornal Los Angeles Times, entre 1952 e 1953, Adorno chama a atenção para a existência de tendências irracionais e místicas na sociedade secularizada, mantendo viva a chama que alimentou comportamentos anteriores à sociedade contemporânea, quando o homem explica a si mesmo e à sociedade com a inspiração nos deuses e nas forças religiosas. Sobre isso, BUENO (2006, p.2/3) afirma:

Segundo Adorno, a consulta aos astros reflete a dependência e impotência dos indivíduos em uma sociedade de massas frente ao aparato econômico. A aceitação inflexível dos imperativos de uma totalidade repressiva, que a todos é cobrada como condição de socialização, é mascarada nas consciências através da idéia confortadora de que tal submissão ocorreria frente à ordem cosmológica incansável. Os conselhos astrológicos, cumprindo uma função entorpecedora, permitem que os poderes objetivos, que efetivamente submetem os indivíduos, sejam elevados a uma esfera situada acima da conduta e da psicologia individuais, subtraídos a toda crítica, revestidos de dignidade metafísica duvidosa. (...) As contradições objetivas, uma vez subtraídas da dimensão material, são reduzidas a oposições atribuídas à esfera natural, de maneira a poderem ser reconciliadas. O estado objetivo de coisificação é reiterado, através de locuções e estereotipias rígidas, traduzidas em conhecidos conselhos sobre a necessidade de sobriedade nos gastos pessoais, cuidados com a saúde, a esperança da ajuda inesperada de um amigo ou do sucesso na vida amorosa. Sobretudo, é da vida fetichizada de cada um que se fala, mas os fetiches reais,

deslocados para um plano transcendente, tornam esta vida menos duramente suportável.

Na nossa pesquisa, inferimos que se o professor, separado de um contexto mais amplo, não reúne condições de melhorar a estrutura do sistema educacional; já que seus instrumentos de luta e resistência, tais como sindicatos e associações, estão esvaziados politicamente; já que o modelo de sobrecarga a que ele é exposto no trabalho não lhe permite outras escolhas a não ser reproduzir o já existente; já que a indústria cultural invade as suas horas de descanso com nesgas de mesmice e homogeneização, ele conforta-se com o que lhe resta: a pretensa possibilidade de melhorar a si mesmo e a sua aula, consumindo pílulas de sucesso receitas pelos livros de auto-ajuda.

O que estamos afirmando tem relação com o conceito de *semiformação*, cunhado por ADORNO E HORKHEIMER (1985), pois o consumo de páginas de horóscopo, de obras espirituais e esotéricas, de livros de auto-ajuda, enfim, de produtos massificados pela indústria cultural entrelaçam-se com o mesmo fio já que as camadas desfavorecidas, sem uma formação definida, tornam-se presas fáceis dos produtos da indústria cultural.

A semiformação reflete um estado de coisas no qual a dimensão emancipatória da racionalidade é obstaculizada, imperando sua dimensão instrumental voltada para a exploração e a dominação. As pessoas têm a sensação de que já possuem os conhecimentos necessários quando, superficialmente, se informam sobre os mais variados assuntos. A supremacia do pensamento vazio sobre o raciocínio crítico conduz necessariamente à reflexão sobre o incentivo à ausência de reflexão. (ZUIN, 1999, p.65).

DUARTE (2003) também reflete isso como o cerne da teoria adorniana, apontando que, desde meados do séc XIX, a massa, em geral, e o operariado, em particular, foi visto como perigoso. Ao operariado coube o papel de dominar um certo tipo de conhecimento técnico, pois *“a supervalorização do conhecimento que possibilita a dominação da natureza e o menosprezo de tudo que se relaciona com o âmbito cultural, sendo que tudo, no limite, é reduzido ao desempenho de tarefas técnicas”* (DUARTE, op.cit , p. 444), ou seja, ao domínio de tarefas repetitórias que possam ser aprendidas e repetidas. Dito isso, alertamos que o conceito de semiformação não significa um não acesso à cultura, ignorância ou falta da cultura letrada, mas a supressão de uma formação que garantiria ao homem o desenvolvimento de seu potencial crítico, ético e estético.

A semiformação, portanto, mais que a simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio, surgida com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo, e é totalmente incompatível com a cultura no sentido estrito. Ao argumento de que seria melhor um contato precário com a cultura do que nenhum, Adorno responde que ‘aquilo que é semicompreendido e semi-experimentado não é o estágio prévio da cultura, mas seu inimigo mortal’ (Adorno, 1996, p.111) (DUARTE, op.cit , p. 445).

Assim, a semiformação é fruto da falta de acesso ao exercício intelectual, o que gera embotamento, o sabotamento da emancipação e da autonomia do indivíduo, ou seja, uma espécie de obscurantismo. *“A semiformação pretende deseducar os indivíduos no sentido de evitar que eles percebam – e usufruam – o que quer que seja de modo autônomo”* (DUARTE, op.cit , p. 445). Observamos que tais ponderações dialogam com o nosso objeto de análise, visto que o professor que consome as obras de auto-ajuda é semiformado, isto é, passou pela escola, muitas vezes, ocupando as carteiras da escola pública, estudando à noite em faculdades e centros superiores e dividindo seu tempo de estudo e reflexão com uma somatória imensa de atividades práticas, sem tempo para a maturação do fortalecimento intelectual. Forçado a sobreviver em condições salariais nada favoráveis, é esse professor que trabalha na esfera pública, muitas vezes dando o alimento simbólico a alunos que, como ele, também sofreram as penúrias de só contar com o poder público para estudar. Dessa forma, não nos causa estranheza que os alunos de ontem, malformados por um ensino autoritário e tecnicista, sejam capturados pelo que de mais encantador exista em termos de promessas de felicidade nos livros de auto-ajuda.

Também registramos que são características da semiformação a perda da consciência temporal e das coordenadas históricas, tendo em vista o fato de que o tempo do presente parece ser o único possível de apreensão pelos semiformados. A hora de seus esforços é agora. A extensão do olhar histórico, mais alentado na verticalidade de implicações com o ontem e o amanhã, é uma vereda de difícil acesso para este a quem foi subtraído o exercício da reflexão intelectual.

Outro ponto da semiformação diz respeito *“à tendência à personificação: relações objetivas têm sua responsabilidade atribuída a uma pessoa ou espera-se de pessoas individuais a solução”* (ADORNO, 1996, p.118). Tal postulado nos ajuda a compreender o nosso objeto de estudo, posto que o consumidor dos livros de auto-ajuda também parte da suposição de que tais obras farão a mudança em suas vidas e terão o poder de promover, em um passe de mágica, a transformação necessária das relações cotidianas em que estão inseridos. Isto significa que o

consumidor espera que esse produto da indústria cultural, tomando emprestados “o brilho e o sucesso” de seus autores, promova uma alteração radical no íntimo dos leitores e, depois disso, modifique o seu modo de dar aula, de relacionar-se com os seus superiores, de olhar seus alunos e de conduzir sua prática pedagógica. Uma espécie de comunhão constante de uma vida e ação opaca com os eflúvios cálidos das brilhantes celebridades.

Antes de encerrar essa digressão, fazemos duas ressalvas: a primeira diz respeito ao fato de que não podemos ingenuamente acreditar que assistimos à democratização da cultura. *“Contudo, deve-se evitar a postura imediatista que se cega diante do fato de que não ocorre atualmente uma efetiva democratização da cultura, mas sim uma pseudo-democratização.”* (ZUIN, 1999: p. 70). A segunda, derivada da primeira, alerta-nos de que a quantidade de informações e de produtos culturais não é merecedora de otimismo, pois não representa qualidade. *“A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo.”* (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 15).

Nesse caso, a quantidade hipnotiza e não garante a emancipação do refletir e do pensar, pois o único interesse em curso é dar continuidade ao fluxo do consumo e da produção de novos ícones a serem desejados. Assim, a semicultura representa o resultado da cultura descartável, do consumo reiterado, do fetiche dos objetos produzidos pela indústria cultural, cujo horizonte é delimitado pela sociedade de massa.

Assim, pode-se concluir que a ‘semicultura’ ou ‘semiformação’ leva ao conformismo e à perda da capacidade crítica, ou, nas palavras de Adorno, a um ‘assentimento ao já existente’. Ao descrever o sujeito ‘semiculto’, Adorno explica que se trata de alguém que se dedica à ‘conservação de si mesmo em si mesmo’, alguém que se coloca um ‘é isso’ sem nenhum julgamento. O ‘semiculto’ descarta a teoria, a reflexão e o aprofundamento e quer transformar apenas o aqui e o agora, sem consciência crítica, sem a ‘tendência de procurar por trás dos bastidores’ (Adorno, 1996, p.407) (PADILHA, 2006, p. 184).

Inserido na esfera da massificação, afetado pelo desconhecimento de si mesmo, preso na arena da reprodução e da repetição, semiculto e semiformado: assim apresenta-se o professor que consome, absorve e reproduz os conteúdos dos livros de auto-ajuda. Antes de chegarmos a ele, iremos refletir sobre o modo como ele está afogado pela avalanche do consumo, cuja representação de felicidade e gozo não lhe é possível interpretar.

1.3. O consumo sustentador do imaginário de liberdade e de felicidade.

“Hoje sou costurado, sou tecido, / sou gravado de forma universal, / saio de estampa, / não de casa, / da vitrine me tiram, me recolocam, / objeto pulsante, mas objeto / que se oferece como signo dos outros / Por me ostentar assim, tão orgulhoso / de ser não eu, mas artigo industrial, / peço que meu nome retifiquem. / Já não me convém o título de homem, / meu nome novo é coisa. / Eu sou a coisa, coisamente.”

Carlos Drummond de Andrade

Também é recorrente, nos estudos frankfurtianos, uma crítica à sociedade burguesa ancorada no consumo que supostamente garantiria a todos o mesmo poder e que se manteria como ícone da liberdade dos indivíduos. A sociedade de massa promove a desfronteirização do individual e do coletivo, enovelando-os no labirinto da indústria cultural com um único fio de Ariadne, qual seja, o consumo. O consumo é, então, o que garante ilusoriamente a igualdade entre os indivíduos, permitindo que eles comprem as mesmas mercadorias, adquiram os mesmos produtos da indústria cultural, filiem-se aos mesmos ídolos, padrões de consumo, moda, resumindo, caibam na mesma fôrma de pensar.

Nesse contexto, as massas precisam ser semiformadas para adquirir sem filtro o que a indústria cultural produz, lança e ordena como mercadoria e como ordem de consumo. Enfim, ao indivíduo semiformado resta apenas a possibilidade de consumir entre o que lhe é imposto, escolhendo objetos culturais que o fazem tão idêntico aos outros indivíduos e tão desigual do fazer crítico e reflexivo. O vínculo da alienação (Meszáros, 2006) é justamente o de entregar ao outro a posse de um bem particular; nesse caso, entregar, à indústria cultural e ao sistema que a projeta, a possibilidade de escolher o que deve ser consumido. Alienado, o indivíduo deixa de ser sujeito e passa a ser um mero consumidor do que lhe é imposto.

Se os homens, no capitalismo, podem igualar-se entre si, pois as relações de mercado, na maioria das vezes, dispensam saber suas origens sociais, e esse fato possui uma dimensão positiva, se comparado com as rígidas estruturas sociais feudais, por outro lado, são como consumidores que os indivíduos se afastam do controle de suas potencialidades, já que são subsumidas ao fetiche dos objetos produzidos pelos próprios homens. (ZUIN, 1999, p.43).

Marcamos que esse processo impõe a reprodução do idêntico e a cópia de modelos padronizados, porque o efeito hipnótico e anestésico do consumo dos produtos da indústria cultural, que não intenta fomentar a emancipação, cria um ciclo vicioso de reprodução do já-visto e de repetições automatizadas. As relações sociais passam a ser mediadas pelo idêntico e a mesmice se inscreve como uma única cantilena possível. As mesmas propagandas, os mesmos ídolos do esporte, as mesmas notícias em destaque, os mesmos grupos musicais de sucesso, a mesma moda, os mesmos sonhos de consumo... *“Ainda nesse momento, é interessante ressaltar que (...) situamo-nos diante de uma sociedade em que suas relações suplicam pela reprodução do sempre idêntico. E a mesmice caminha de mãos dadas com o conformismo e com a resignação ao horror.”* (ZUIN, 1999, p.44)

Criar a lógica da mesmice e alimentá-la a cada novo produto faz parte da engrenagem da indústria cultural. Nesse contexto, a arte serve apenas para adestrar o gosto e o consumo, reforçando o lucro dos dominadores, mantendo, no fosso da ignorância, um conjunto amorfo e indiferente de homens eufóricos por consumir e trabalhar para acumular dinheiro para, de novo, consumir, desprovidos do fomento à faculdade crítica. *“É o consumo que cria o impulso para uma nova produção, pois ele estabelece idealmente o objeto da produção, como imagem interna, como necessidade, como impulso e como fim.”* (PADILHA, 2006, p.87).

Inferimos que o enfraquecimento da consciência crítica e da razão emancipadora transformou o indivíduo em mero repetidor, ventríloquo da indústria que está sempre pronta a produzir novos objetos de semicultura para o consumo instantâneo. Conforme SALECL (2005, p. 26) esse processo pode ser dito da seguinte maneira: *“O capitalismo transforma cada vez mais o escravo proletário em consumidor livre. De todo modo, consumo sem limites, provoca, paradoxalmente, o momento no qual o sujeito passa a ‘consumir a si mesmo’.”*

Esse consumo de si mesmo diz respeito ao modo como as mercadorias compradas e engolidas fazem coro com o abandono do uso da razão. Acelerado o comprar e o consumir da semicultura, o indivíduo semiformado entrega à esfera da troca de mercadorias a sua capacidade de discernimento, ficando atado em uma teia sem fim, em que as leis de mercado só levam em conta o lucro e não têm a dimensão do social.

A partir do momento em que as leis de mercado que dominam a esfera das trocas e do trabalho social penetram também a esfera reservada à pessoas privadas reunidas em público, o uso da razão tende a ser transformar em consumo. (HABERMAS, 1992, p. 168-169).

Assim sendo, falar de sociedade de consumo e da massificação de objetos culturais (no nosso caso os livros de auto-ajuda para educação) não se restringe a uma mera escolha de pessoas endinheiradas ou de trabalhadores incluídos na rota do consumo, mas abrange um debate mais amplo em que pesam as relações sócio-históricas-ideológicas e em que se leve em conta a lógica do capitalismo, pois conforme PADILHA (2006, p.85): *“O debate em torno da ‘sociedade de consumo’ abrange a compreensão do funcionamento e da lógica tanto social quanto da vida dos sujeitos.”*

Ao considerar as condições objetivas do capitalismo, somos levados a concordar com a coluna teórica da escola frankfurtiana, especialmente com ADORNO (1996, p.396). São suas as seguintes palavras:

(...) o ser singular nada recebe em relação a formas e estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca – nada com o qual, sob certa proteção, pudesse identificar-se de alguma forma, nada sobre o qual pudesse formar-se em sua razão propriamente dita.

Esse processo faz com que o consumidor escamoteie a reflexão sobre os processos de geração, acumulação e distribuição de riquezas, sobre a relação entre o seu trabalho e o quanto lhe é permitido consumir e sobre o modo como o consumo e a satisfação de ter consumido não implicam reflexão ou autonomia na avaliação crítica da sociedade de consumo. Sobre isso, HABERMAS (op. cit., p. 172) é lúcido ao afirmar que:

Certamente, na sua origem, a comercialização dos bens culturais foi uma condição necessária de um uso público da razão crítica; mas ele mesmo permanecia fundamentalmente exterior às trocas comerciais para tornar-se precisamente o centro desta esfera em que os proprietários privados se encontravam enquanto puros e simples ‘seres humanos’, e só aceitavam se encontrar enquanto tais. Pode-se dizer, de forma geral, que era preciso pagar para ler, ir ao teatro, ao concerto, ao museu, mas não para falar do que se tinha lido, visto ou escutado, nem para o que se queria assimilar mais completamente, pelo único meio da discussão.

Assim, uma análise das condições objetivas do capitalismo tardio nos leva a concordar com os autores acima, tendo em vista a verdade de que o consumidor raras vezes exercita uma reflexão sobre o objeto consumido e tem apenas para si mesmo a permanente ordem de continuar a consumir. *“Paradoxalmente, a ideologia de um mundo sem limites é ela mesma um produto do capitalismo tardio e guia incansável de uma sociedade de consumo com ênfase na escolha e na*

possibilidade sem fim” (SALECL, 2005, p. 15) Ao investigar esse processo e percorrer o itinerário dos frankfurtianos, somos levados a considerar que a indústria cultural promove a ascensão de relações fetichizadas em que a mercadoria vende algo mais do que a sua função e necessidade, mas conduz o consumidor à procura incansável, permanente e insaciável de outras saciedades de ordem material e da dimensão do espírito.

Deve prevalecer o raciocínio de que a produção de relações fetichizadas e consciências reificadas precisa ser encarada como um fenômeno vinculado a um período histórico específico, ou seja, ao capitalismo, no qual se estruturam as condições materiais ideais para a universalização e introjeção da lógica do equivalente, tanto na dimensão material, quanto na dimensão do espírito. (ZUIN, 1999, p. 54).

Os livros de auto-ajuda parecem equacionar, com certa dose de sucesso, a fórmula de satisfação das necessidades de ordem material e do espírito. Eles relacionam, para o consumidor, o ponto estratégico do entroncamento entre a busca de receitas de prestígio, a chave do sucesso, os segredos de bem viver, a felicidade e o brilhantismo ao alcance de todos. São, desse modo, a maneira de a indústria cultural, através de um dos seus braços – a literatura e a suposta arte, ministrar uma padronização de gosto e consumo.

A ‘indústria cultural’ é, na verdade, uma falsa sociedade, onde o riso golpeou a felicidade. Nessa falsa sociedade prevalece o princípio erótico de que nunca se chega ao que se deseja; a frustração é, portanto, permanente. Para funcionar, a ‘indústria cultural’ deve prender os consumidores às necessidades que ela cria e tem de fazê-los compreender que devem contentar-se com o que lhes é oferecido e prometido: a fuga da vida cotidiana. (PADILHA, 2006, p.114).

Na busca dessa fuga da vida cotidiana e dos problemas reais impostos na ordem da escola – na sala de aula, indisciplina, avaliação, conteúdos, motivação dos alunos, citamos apenas alguns exemplos – o fazer consumir parece ser a forma como a sereia entoa o seu novo canto de sedução.

Ao consumidor, restam algumas ilusões: a de que ele é livre para escolher, a de que tem autonomia garantida pelo dinheiro para exercer sua liberdade, a de que suas necessidades serão satisfeitas quando a mercadoria for comprada, a de que a variedade de opções de objetos culturais é sinônimo de conhecimento elaborado. Ilusões estas que se apagam sob o cenário de uma indústria do consumo que impõe padrões, modelos e uma estética engordada pela estupidez, que promove a:

(...) transformação do cidadão em consumidor, colaborando para que as cidades sejam cada vez mais habitadas por indivíduos amorfos, despreocupados com os problemas de ordem social e política. Esses cidadãos reduzidos a consumidores passam a agir movidos por interesses financeiros de outrem que lhes imputam o imediatismo (a felicidade está aqui e agora), o hedonismo eterno (o prazer está em todo consumo) e a funcionalidade (tudo tem de ser funcional, tem de funcionar bem para que o restante também funcione). (...) as pessoas vão aprendendo que as relações humanas devem ser materializadas para serem reconhecidos, e que suas vidas devem ser entregues às mãos de especialistas, que sabem como transformá-las em seres verdadeiramente felizes. A passividade invade suas consciências e as pessoas passam, aos poucos, a delegar a alguns empresários, por meio das marcas que vendem, o poder de administrar o mundo. (PADILHA, 2006, p.123/ 124).

A perversa lógica da indústria de consumo faz parecer que o sujeito é livre justamente no lugar em que ele é cativo. Estamos falando de um processo alucinatório, que instala um gozo no momento da compra e uma imagem de felicidade e de prazer enquanto o consumo está em andamento, como se todas as necessidades fossem, em um passe de mágica, supridas de repente. Assim, o objeto consumido teria o poder de tamponar a angústia diante de uma realidade desigual, injusta, aparentemente impossível de ser alterada. Mas, como o consumo esgota-se, a angústia volta a reclamar sentidos, o que cria o desejo, o imperativo e a necessidade de um outro consumo. E aí a indústria cultural está a postos para dar andamento à criação de novos produtos para dar “suprimento” às demandas dos consumidores. Talvez por isso seja freqüente encontrarmos professores que leram toda a obra de um determinado autor de auto-ajuda para a educação, buscando sempre mais e mais adiante uma nova receitinha para ser checada na realidade solitária e não menos dificultosa de sua sala de aula.

Os novos formadores de gosto, constantemente à procura de novos bens e experiências culturais, dedicam-se ainda à produção de pedagogias e guias populares de vida e estilo de vida. Eles estimulam uma inflação de bens culturais, recorrem constantemente às tendências artísticas e intelectuais para buscar inspiração e, ao trabalharem paralelamente a essas tendências, contribuem para criar novas condições de produção artística e intelectual. Os novos intermediários culturais podem ser encontrados nas ocupações ligadas à cultura de consumo orientada para o mercado – mídia, publicidade, design, moda – e em ocupações subsidiadas pelo Estado e pela iniciativa privada, voltadas para o aconselhamento, educação e terapia. (FEATHERSTONE, 1995, p. 60).

Interessa-nos a partir de agora investigar a trajetória do livro desde a sua invenção até o seu uso como bem de consumo na sociedade de massa. Nesse ponto, iremos discorrer sobre o

livro de auto-ajuda para educação e as representações que ele materializa. Numa sociedade recheada de recursos tecnológicos de produção e transmissão de dados e informações mantivemos o foco de nossa pesquisa no livro, expressão cultural da modernidade e de seus desdobramentos. Trata-se da escolha necessária em vista de sua identidade no campo investigativo que privilegiamos analisar.

As transformações econômicas e seus desdobramentos culturais e sociais se materializam nessa contradição, a função social e política da emergência e expansão do acesso ao livro e suas potencialidades. Evidentemente que se faz necessário um recorte histórico, de modo a buscar apresentar os dados de bastidores que justifiquem determinadas práticas sociais e seus desdobramentos. É o que buscaremos apresentar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 - O livro em sua materialidade: do registro ao bem de consumo.

“Para quem não tem mais pátria, é bem possível que o escrever se torne sua morada.”

Adorno

Falar em livros evoca essencialmente o espaço escolar: carregados pelos alunos, depositados em mesas de coordenadores pedagógicos ou diretores, assentados na biblioteca, dispersos na sala de aula, lidos e preenchidos por mãos infantis, dissecados pelos professores: sem dúvida, são eles uma das ferramentas de trabalho mais usadas no contexto brasileiro, ainda que outros estímulos e suportes possam estar na moda. Didáticos, de estudo, de consulta, de leitura obrigatória, com feição de apostila, em versão eletrônica, acompanhado de ilustrações, músicas, bonequinhos, em caixas, eles estão presentes nas mãos dos alunos; nas mãos dos professores, os livros de auto-ajuda para educação têm aparecido constantemente como referência, ensinamento, motivo de prazer ou busca de soluções para dilemas cotidianos em sala de aula. É exatamente esse movimento de consumo e de aceitação que pretendemos investigar não sem antes refletir sobre o livro, sua historicidade como registro da experiência humana e, agora, como mercadoria na sociedade de consumo.

A partir dessa posição iremos discutir como o homem lançou mão de diferentes materiais para colocar no plano da linguagem os seus próprios vestígios (MARTINS, 1996), (MELO, 1972), isto é, buscaremos entender como os livros nos remetem tanto ao passado, provocando um olhar sobre as relações já estabelecidas no seio das sociedades, quanto lançar um olhar sobre o hoje em que o livro, o mercado editorial, as listagens dos mais vendidos, o boom da auto-ajuda

reclamam a compreensão de relações intrincadas entre o campo político, o processo econômico e o universo cultural.

São tantas as formas de apresentação desse suporte – o livro –, que julgamos interessante observar: esse objeto tem uma longa história de vida e foram diversas as maneiras mobilizadas pelo homem para condensar a escrita, foram os mais variados e criativos os processos de inscrição de leis, normas, registros do comércio e da ciência até chegar ao que hoje constitui as cobiçadas prateleiras de auto-ajuda nas livrarias. Pensar o livro dentro do contexto histórico e como fruto dele é o que pretendemos nessa seção, mostrando como a invenção da escrita dialoga com a sociedade que lhe deu origem, visto que consideramos que *“o meio técnico é o substrato material das formas simbólicas, isto é, o elemento material com que, ou por meio do qual, a informação ou o conteúdo simbólico é fixado e transmitido do produtor para o receptor.”* (THOMPSON, 2001, p.26).



O barro foi o primeiro material a ser mobilizado para documentar a experiência humana. Barato, disponível na natureza em estado bruto e abundante, por volta de 612 a.C. (CAMPOS, 1994), foi usado pelos povos da Suméria, criadores da escrita cuneiforme. Em forma de lajetas ou tijolos, a civilização mesopotâmica registrava dados do comércio, da agricultura, do tempo e dos astros:

Com toda probabilidade, a escrita foi inventada por motivos comerciais, para lembrar que um certo número de cabeças de gado pertencia a determinada família ou estava sendo transportado para determinado lugar. A memória, nessa

forma, é também um documento, o registro da transação. (MANGUEL, 1997, p. 206).

Usava-se uma técnica artesanal: amassar o barro, envolvê-lo em tecidos úmidos para a conservação, gravar nele os dados importantes com uma cunha que adentrava o barro úmido, depois, cozer e tornar a cozer as tabuletas de argila. Estava pronto o primeiro suporte da escrita; CAMPOS (1994, p. 23) descreve esse processo com mais riqueza de detalhes:

Como suporte de escrita o barro passou a ser usado a partir do IV milênio antes de Cristo. A princípio eram feitas inscrições em vasos e óstracos (...) As lajotas de barro das bibliotecas mesopotâmicas, com sua escrita cuneiforme, são consideradas os mais remotos ancestrais do livro. Para fabricá-las, recorriam à mesma técnica de fazer tijolos.

Ainda que considerando o barro de uma fragilidade imensa do ponto de vista material, porque era passível de destruição com a água e com o tempo, ele se revelou um poderoso instrumentos para dar corpo à memória.

O inventor das primeiras tabuletas escritas deve ter percebido as vantagens que essas peças de argila ofereciam sobre manter a memória no cérebro: primeiro, a quantidade de informação armazenável nas tabuletas era infinita – podiam-se produzir tabuletas ad infinitum, ao passo que a capacidade de lembranças do cérebro é limitada; segundo para recuperar a informação as tabuletas não exigiam a presença de quem guardava a lembrança. De repente, algo intangível – um número, uma notícia, um pensamento, uma ordem – podia ser obtido sem a presença física do mensageiro; magicamente, podia ser imaginado, anotado e passado adiante através do espaço e do tempo. (...) Com um único ato – a incisão de uma figura sobre a tabuleta de argila –, o primeiro escritor anônimo conseguiu de repente ter sucesso em todas essas façanhas aparentemente impossíveis. (MANGUEL, 1997, p. 207).

Assim, o homem, de posse desse novo saber e dessa outra forma de poder, documentou no barro os vestígios de leis (o Código de Hammurabi, por exemplo), as formas de organização do conhecimento (catálogos bibliográficos), os movimentos comerciais (rotas, fluxos etc) e as normas de conduta religiosa (mitos). Os tijolos em questão também eram usados para estudo e educação.

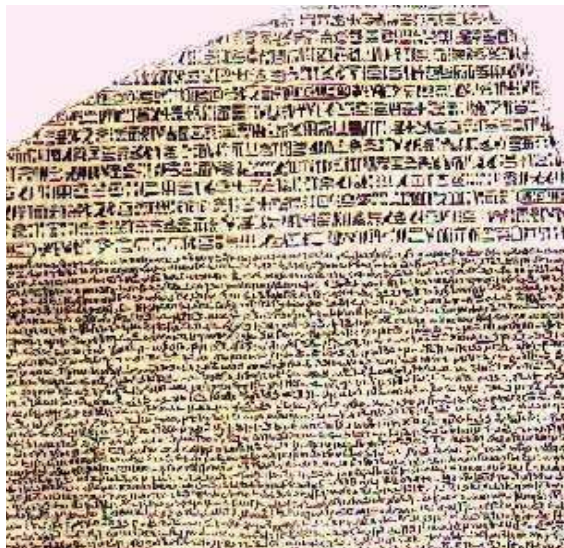
A educação também era orientada e diretamente transmitida pelos sacerdotes nas escolas anexas aos templos. Chegaram até nós tabuadas e livros de geometria da Suméria. Uma literatura infanto-juvenil explicava como eram as coisas no princípio do mundo. Lemos numa lajota sumeriana: 'O homem, quando foi criado, nada sabia do trigo para comer, nem de roupas para vestir. Andava de quatro patas pelo chão, comia ervas ao modo dos carneiros, bebia nas poças.' A

geografia também estava integrada aos programas de ensino. Uma lajota encontrada na Babilônia, com data de 1660 a.C., mostra o mapa de uma província com suas montanhas de linhas curvas, seus rios em linhas paralelas e com os pontos cardeais norte e sul indicados na margem. (CAMPOS, 1994, p. 27).

Além dos temas já citados acima, outros apareciam como recorrentes nas tabuletas e indicavam o apego humano às explicações míticas sobre a criação do mundo: os relatos de divindades, mitologias, seres sobrenaturais fizeram, por exemplo, que Gilgamesh, a maior epopéia da época, tivesse como personagem central um herói que era *“dois terços deus, um terço homem”*. Isso mostra o desejo de explicar as leis do universo a partir de uma ordem mistificada, em que o humano era refém do divino. Esses temas ligados ao sagrado retornarão nos conteúdos dos livros de auto-ajuda voltados para educadores, reproduzindo a imagem de que a medida do homem é dada pela sua essência sobrenatural ou pelo mágico de sua criatividade e felicidade. Tal vinculação do homem com o sagrado foi inicialmente atribuída à própria escrita, ou seja, os mesopotâmicos pensavam que os pássaros sagrados deixavam marcas no barro úmido que eram muito parecidas com as da escrita cuneiforme, assim *“se pudessem decifrar a confusão daqueles sinais, saberiam o que os deuses estavam pensando.”* (MANGUEL, 1997, p. 213)

Também é desse período, o Antigo, a construção da majestosa Biblioteca de Alexandria, que teve como lema centralizar todo o conhecimento do mundo. Esse desejo de completude e de concentração de todos os saberes em um só lugar sustentou-se pela prática política de exigir que cada navio ou caravana que cruzasse as fronteiras do que hoje é o Iraque depositasse um exemplar para a cópia dos escribas. Alimentada pela máxima de que poderia existir um acervo contendo tudo, todos os escritos, todas as palavras, todos os saberes da humanidade, a Biblioteca chegou a ter quase meio milhão de rolos em um espaço anexo ao templo de Serapis, o que implicava a ligação dos primeiros registros com o sagrado. Conforme MANGEL (1997, p. 217): *“Os volumes tinham de ser colecionados em grande número, pois o objetivo grandioso da biblioteca era abrigar a totalidade do conhecimento humano. (...) A biblioteca da cidade fundada (...) deveria ser simplesmente uma versão mais vasta disso: a memória do mundo.”*

Não apenas na Mesopotâmia, mas também no Egito desenrolou-se um capítulo fascinante da escrita. A Pedra da Roseta, *“uma laje de basalto desenterrada no delta do Nilo pelos soldados de Napoleão e que continha uma espécie de decreto do rei Ptolomeu V sobre a dispensa de impostos”* (CAMPOS, 1994, p. 39-40) é uma amostra do que os egípcios produziram em termos de escrita.



Acreditavam que a escrita seria uma invenção de Thot, o deus da sabedoria, senhor absoluto da memória e do conhecimento, visto que a ele era atribuído o uso da escrita hieroglífica, da alquimia, da matemática, da arquitetura, da medicina, da magia, ou seja, de todas as fontes das ciências. Essa autoridade máxima teria feito proezas imensas tais como medir a distância dos céus, mensurar a força da natureza, criar as leis dos números e a regência dos sinais da escrita. Nesse sentido, a escrita e o acesso a ela estariam ligadas ao universo do sagrado e a um outro suporte: o papiro:

(...) um dos mais antigos suportes de escrita. Abundante nas margens do Rio Nilo, especialmente na região do delta, cujo símbolo hieroglífico eram ramos de papiro, ela serviu ao homem desde a pré-história, possibilitando (...) o fabrico de esteiras, cordas, sandálias, barcos e outros utensílios, até que algum escriba sobre elas desenhasse os primeiros sinais de comunicação.” (CAMPOS, 1994, p. 42).

Dessa época datam os livros de sabedoria, os relatos de aventura, a poesia, os livros de medicina e os livros dos mortos, manifestações mais importantes dessa civilização.



Interessa-nos ressaltar que, tanto na civilização mesopotâmica quanto na egípcia, os escribas, em geral homens, recebiam um valor inestimável, isto é, eram tomados como referência. Tinham um status como aquele atribuído às autoridades, precisavam passar por longos períodos de aprendizado, estudavam horas a fio.

Eles eram necessários para mandar mensagens, transmitir notícias, baixar ordens do rei, registrar as leis, anotar os dados astronômicos que permitissem manter o calendário, calcular o número necessário de soldados, trabalhadores, suprimentos ou cabeças de gado, manter o controle das operações financeiras e econômicas, registrar os diagnósticos e receitas dos médicos, acompanhar expedições militares e escrever despachos e crônicas de guerra, avaliar tributos, fazer contratos, preservar os textos religiosos sagrados (...) Os escribas deviam ter consciência do poder extraordinário conferido pelo fato de serem leitores de texto e guardavam essa prerrogativa ciumentamente. (MANGUEL, 1997, 208/211).

Essa informação nos leva a refletir sobre o valor da escrita e a função social dela na atualidade considerando que os professores deveriam ter o mesmo status na atualidade, porque iniciam os futuros leitores e escritores, introduzem os alunos no universo da escrita, mediam saberes elaborados e favorecem a difusão da leitura, desenvolvem o estudo não apenas de documentos, mas dos seus sentidos e dos contextos em que são produzidos. Assim eles representam a conexão entre o mundo da oralidade e o universo dos escritos e das linguagens, criando uma ponte entre o presente e a memória, entre o que já vivido e o agora, projetando, com seu fazer diário, a constituição de seres éticos, estéticos e políticos. Isso deveria merecer um

imenso reconhecimento social, no entanto, na maioria das vezes, tal reconhecimento é virtual e aparece constantemente nos discursos vagos de políticos em épocas eleitorais.

Um breve olhar sobre as condições de trabalho do professor indica a perda de seu prestígio, como autoridade, no contexto escolar; mais adiante discutiremos as matrizes teóricas da educação brasileira. A formação acadêmica capenga dos profissionais soma-se aos baixos salários, às políticas educacionais compensatórias com projetos do tipo “amigo da escola”, com diretrizes tecnologizantes de ensino e de introdução da informática na sala de aula, dentre outros, gerando uma combustão perigosa de apatia e inapetência. Sobre isso, falaremos de maneira mais alentada no próximo capítulo; por agora, registramos apenas que o escriba tinha o que muitas vezes falta ao professor: o reconhecimento social pelo seu trabalho.



Retomando o fio de Ariadne da historicidade do livro, marcamos que a Judéia foi um capítulo à parte na tradição dos escritos, pois pela primeira vez ele foi encadernado e estruturado em páginas com o formato próximo do que temos hoje. É importante registrar que esse documento continha um conteúdo eminentemente religioso e era lido publicamente, estava-se diante do livro da Bíblia:

Foi no ano de 622 a.C. que se fez, pela primeira vez, uma leitura pública do Livro da lei. O rei Josias, no 18º ano do seu governo, tendo tomado conhecimento do rolo de pergaminho (...) que o sumo sacerdote HilKiah havia descoberto em algum esconso do templo, subiu à casa do Senhor e (...) leu diante de todos o conteúdo do livro da Aliança. (CAMPOS, 1994, p.55).

A esse livro foi atribuído um poder imenso, pois, segundo BAÉZ (2006, p. 88), *“ditado por Jeová fez os judeus acreditarem que se tratava de um livro sagrado, cujo sentido encerrava toda a racionalidade possível do mundo. O curioso dessa tradição está em suas conseqüências: ao considerar sagrados os livros, cada letra passou a ter uma significação mágica (...)”*. O pergaminho, ou seja, o uso do couro de animal para a escrita, foi utilizado por mais de vinte séculos pelos descendentes de Abraão. Reclamava o sacrifício de animais – bois, carneiros, cavalos, porcos, veados –, cuja pele era esticada, secada, lixada e lubrificada, e oferecia algumas vantagens frente ao barro e ao papiro.

Inumectável, ou quase, resistente ao fogo, mais fino e mais durável do que o papiro, moldava-se à dobragem e à enrolagem, permitia a escrita em suas duas faces e, lavado ou lixado, podia servir diversas vezes – o que originou, ante a perspicácia posterior dos homens, o palimpsesto. Permitia substituir pela pena de pássaro o tufo de pincel ou as pontas do cálamo, comportando um aproveitamento especial muito maior, pois o tamanho dos caracteres pôde ser consideravelmente reduzido. (HOUAISS, 1967, p. 72- 73).

Graças ao pergaminho – sua maleabilidade, principalmente – foi possível chegar a dois suportes: o rolo de pergaminho, que era pesado, de manuseio difícil e ocupava muito espaço para arquivamento e o códex (ancestral do livro atual), cujo formato era dado por pedaços de couro tratados e costurados, formando cadernos. Menores e mais leves, eles tinham o atrativo de serem mais fáceis para o deslocamento, de permitirem correções com maior desenvoltura e de se desgastarem menos.

Na China, outros materiais foram mobilizados como suporte da escrita: o bambu, a seda e também o papel, bem próximo do que conhecemos hoje. Sobre sua origem, sabe-se que *“um funcionário do governo chinês, Tsai Lun, é quem o teria inventado no governo no ano 105 de nossa era. Tsai Lun é uma espécie de santo muito particular, venerado por antiquados fabricantes de papel até hoje estabelecidos na China.”* (CAMPOS, 1994, p. 75). Marcamos que a beleza dos livros orientais salta aos olhos, com uma escrita desenhada e adornada por caracteres feitos pelos mestres do pincel. Além do valor literário, foram os chineses que inventaram a imprensa. Continua o autor dizendo que: *“Não se sabe exatamente como, nem se conhece o nome do inventor. Talvez algum dos muitos budistas empenhados na propaganda de sua religião mereça o crédito. Entre os antigos documentos encontrados no Turquestão constam muitas pequenas imagens impressas de Buda.”* (op. cit., p. 77).

O uso de uma matriz de madeira para a produção de cópias provavelmente tenha dado origem à impressão e reprodução de cópias a partir de tipos móveis, ou seja, utilizando pequenas tabuinhas entalhadas, acomodando-as em uma prancha e molhando-as em tinta, imprimiram-se, pela primeira vez, vários documentos. Até aqui chamamos a atenção para a forma como o livro foi usado em função de manter viva a chama religiosa, evocando forças místicas, promovendo o contato com o divino, simulando uma relação de empréstimo de poder dos mitos. É claro que de uma forma diferente, mas também muito próxima disso, a literatura de auto-ajuda reclama essa mesma necessidade de aproximar-se de uma força maior do que o leitor, no caso não um deus poderoso, mas um autor mitificado como a origem da solução, a sede da plenitude, o lugar de toda a cura dos males terrenos. Mais adiante voltaremos a esta questão.

2.1. O conteúdo dos livros: o abandono do mito e as primeiras perguntas sobre o homem.

Na Grécia, o alfabeto fenício acabou por reger a escrita, mobilizando uma infinidade de suportes que conviveram ao mesmo tempo: papiro, tabuletas de argila, madeira. Melhor dizendo, o investimento humano na invenção da escrita, que mereceu páginas de discussão até aqui, mostrou a necessidade humana de usá-la para documentar os vários aspectos da vida humana, tais como agricultura, religião, normas, leis e impressões sobre o mundo. A importância desse invento reclamou aqui uma digressão histórica grande, pois a partir de agora não iremos nos preocupar com o suporte (eles se manterão os mesmos até a invenção da tela do computador), mas com o conteúdo deles.

Foram os gregos os autores de uma grande ruptura com os conteúdos dos escritos, porque eles criaram um dos mais ricos acervos culturais de todas as civilizações, em que pendularmente estavam presentes o mito e os primeiros embriões do pensamento sobre a razão, isto quer dizer que foi na Grécia que, ainda conservando em parte a tradição mitológica, foram escritos registros documentados de filósofos, historiadores, matemáticos e cientistas.



Consideramos a importância de olhar o suporte material visto que ele deriva da relação objetiva do homem com a natureza, entretanto, aqui iremos observar o que está no interior dos livros; para tal, faremos o movimento de decifrar a mundividência que eles expressam. Na Idade Antiga, fecha-se um ciclo da história humana, em que o apelo ao mito e à religião parecem dar conta dos fenômenos da natureza e da vida em sociedade, muito embora fossem insuficientes posto que não inseriam as contradições em seu escopo teórico. Atrelado ao sagrado, o homem engendrou uma série de explicações fantasiosas para dar conta de significar o seu tempo e espaço e, principalmente, os fenômenos os quais não tinha condições de explicar. O mito estava edificado como forma de mediação entre o homem, o seu pensamento e a cultura em sociedade.

O mito é uma narrativa que pretende explicar, por meio de forças ou seres considerados superiores aos humanos, a origem, seja de uma realidade completa com o cosmos, seja de partes dessa realidade; pretende também explicar efeitos provocados pela interferência desses seres ou forças. Tal narrativa não é questionada nem objeto de crítica, ela é objeto de crença, de fé. Além disso, o mito apresenta uma espécie de comunicação de um sentimento coletivo; é transmitido por meio de gerações como forma de explicar o mundo, explicação que não é objeto de discussão, ao contrário, ela une e canaliza as emoções coletivas, tranquilizando o homem num mundo que o ameaça. É indispensável na vida social na medida em que fixa modelos da realidade e das atividades humanas. (ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P., 1999, p. 20).

Com os gregos, esse movimento de manutenção do mito e de escuta absoluta do sagrado começa a ruir; aos poucos abre-se uma fenda para que, pela primeira vez, fossem feitas as perguntas filosóficas sobre o homem, quais sejam, “quem sou? o que é um homem? o que tem ele

de peculiar que o diferencie dos outros seres vivos?” Esse deslocamento da narrativa alegórica e fantástica para o homem produz um primeiro investimento na razão (NUNES, 1994), que os autores acima definem da seguinte maneira:

Razão, logos – em seu sentido original – significa, por um lado, reunir, ligar e, por outro, calcular, medir, ambos relacionados ao pensar, uma atividade fundamental para o homem (...) O conhecimento racional é função do pensamento objetivo, é conhecimento ‘que nos faz ultrapassar as aparências e alcançar a realidade’. (...) Racional não é só função de conhecimento, aplica-se também à prática, reporta-se à ação.” (op.cit., p.20).

Com os gregos, assistiu-se ao surgimento da polis, o que implicava uma organização econômica, política e social diferente. VERNANT (1981) justifica que uma das mais importantes diferenças diz respeito ao uso atribuído à escrita, pois agora ela tem como conteúdo a vida em sociedade, os temas humanos e passa a divulgar os aspectos da vida política e social. Na dinâmica da vida social, estavam postos o caráter humano e público das decisões e isso determinou a forma de expressão do pensamento de vários filósofos. Pitágoras, por exemplo, compreendia que o *“número é a substância primordial”*, que o universo garantia a sua harmonia a partir das relações entre os opostos e que o número era constitutivo dos fenômenos naturais. Essa explicação apaga o quanto de mitológicas tinham sido as explicações postas até aqui: *“se não fosse o número e a sua essência, nada das coisas seria manifesto a ninguém, nem em si mesmas, nem em suas relações com outras (...) Nem a natureza do número nem a harmonia abrigam em si a falsidade, pois ela não lhes é própria.”* (Filolau, Fragmento 11).

Com Sócrates, não são os números e o universo exterior, mas o foco das suas reflexões passa a ser o homem; indagando-se sobre ele, tal filósofo formula iniciativas de explicar o mundo a partir da racionalidade. Dito de outra forma, é com ele que a sabedoria está ligada à máxima de o homem conhecer-se a si mesmo e, a partir desse conhecimento, controlar suas ações tanto individualmente quanto em sociedade. Não é preciso repetir que isso produziu um giro abrupto em relação ao que vinha sendo refletido e difundido até aqui. O suporte da escrita, então, passou a receber, pela primeira vez, considerações que ultrapassavam os sentidos do sagrado e que deslocavam o mito para o espaço da razão. Também em Platão depositavam-se inquietações teóricas nessa direção. Propondo o dialógico como forma metodológica de elaboração do conhecimento, transmissão do pensamento e aprendizagem:

(...) elaborou um sistema filosófico e um método de investigação que objetivavam o que considerava o verdadeiro saber. Era esse saber que, para ele,

permitiria aos homens construir uma cidade mais justa e mais perfeita. A política, a transformação da sociedade e o governo constituíam-se, assim, na pedra de toque de seu sistema. (ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P., op.cit., p. 67).

Na alegoria da caverna, Platão potencializa as dificuldades para o homem atingir o conhecimento, deslocando-se das coisas sensíveis, muitas vezes embaçadas pelas sombras da ignorância, para a construção de um conhecimento que permitisse transformação e o melhor governo da cidade. Essa representação do homem preso a imagens refletidas pelo de fora da caverna e da vida presa dentro de um lugar do qual não é fácil sair, foi explorada e retomada por diversos autores, dentre eles, pelo romance “*A Caverna*”, de José Saramago. Agora descrita como um imenso centro comercial, a caverna disponibiliza inúmeros produtos de plástico, objetos eletrônicos, mercadorias com funções diversas, centros de entretenimento, atrações divertidas (cachoeiras artificiais, plantas e perfumes), praças de alimentação para consumidores vorazes e cegos, que dali poucos conseguem sair. Aproveitando tal metáfora, sustentamos que o livro de auto-ajuda também pode ser compreendido como a entrada em um tipo de caverna da “pós-modernidade”: deixa ver, em suas páginas, apenas sombras de afetos, ilusões estampadas na parede das obras, imagens desfocadas sobre a ciência e a educação, proclamando uma saída que não é possível para os professores nas condições de trabalho atuais. Mitifica imagens, reflete fantasias, fomenta o consumo, anestesia a razão e diverte na medida em que mantém o professor preso à consciência ingênua sem que se atente disso. Aliena-o para que continue a se submeter aos grilhões da ignorância sem os rompimentos necessários para que possa sentir, enfim, o sol da lucidez e do esclarecimento.

Dos gregos, guardamos as primeiras luzes de indagação sobre o homem e confiança em seu potencial, do legado filosófico que diferencia o homem dos demais seres (NUNES, 1996), também conservamos as reflexões distantes daqueles que nutriram o mito e as explicações mitificadas para considerar e explicar o mundo e a natureza. Tal patrimônio irá entrar em erupção no final da Idade Média, pois, como veremos a seguir, a história do pensamento humano será tatuada pelas tintas da religião. A história das relações humanas, a partir das transformações operadas nas bases materiais, estende-se pelas extensões da cultura e da política, mesclando o imaginário religioso e sedimentando as concepções éticas dominantes.

2.2. A religião inscrita nos livros: uma forma de representar o homem, o pensamento e o mundo.

A tradição medieval sintetiza um período de grande interesse pelo livro, pois o trabalho em torno de sua escrita, decoração, culto, comércio e preservação são intensos. Ainda que saibamos que os livros pertenciam ao patrimônio de guarda da Igreja e que tenhamos em mente a certeza de que não eram todos autorizados da mesma maneira a tê-los, são os livros um dos cernes do medievo. O trabalho exaustivo dos copistas fazia com que horas de trabalho exigissem silêncio absoluto, concentração excessiva e capricho sobrehumano. Segundo alguns historiadores, esse trabalho era da ordem do sagrado, executado na vida conventual, regido por um rigor tão grande, que quando do trabalho a única forma de comunicação era por gestos e sinais.



Por conta da escassez de pergaminho, as páginas podiam ser raspadas e tornavam a receber a escrita, apagando o escrito anterior. Os manuscritos eram ricamente adornados, desenhados com miniaturas e recebiam o ouro para iluminar as ilustrações. Além do copista, o livro envolvia uma equipe de produção encadeada da seguinte maneira: o decorador, o iluminador, o encadernador. Essa engrenagem de produção deu origem a textos predominantemente religiosos de santos católicos, papas, homens inspirados pelas luzes do divino e de suas crenças.

O legado medieval em relação ao livro diz respeito a algumas relações: primeiro, a de poder de uma pequena parte da população que detinha a autorização de adentrar os mosteiros e as bibliotecas; tornando-se privilégio de poucos, o livro passou a ser desejado por muitos. Segundo, porque os livros copiados e vendidos pela igreja emprestavam um certo prestígio e eram uma marca distintiva entre os mortais, assim, tal objeto – o livro- passou a ser, mais uma vez desejado. Assim, ter acesso a imensas páginas de pergaminho afixadas na entrada da igreja com o texto santo também criava uma cultura de pertencimento à religião e à comunidade católica. Sobre isso BAËZ (2006, p. 121) afirma: *“copiar e ler eram atividades pouco usuais nos séculos V e VI, quase sempre praticadas por nobres ou devotos.”*

A unidade econômica, política, jurídica do feudalismo era medida pela quantidade de terra, ou seja, a extensão do feudo determinava o modo como as relações entre servos e senhores eram tecidas, pois o feudo era, em geral, auto-suficiente. Agricultura, criação de animais, artesanato, produção caseira e manual e, eventualmente, trocas de mercadorias entre os feudos constituíam a base do modo de produção. Ao senhor, cabia o papel de dispor da terra, emprestá-la ao servo, ceder o direito de uso a ele ou expulsá-lo das cercanias de sua propriedade. Ao servo, era reservado o lugar do trabalhador em dose dupla: trabalhava na terra do senhor nos dias da semana e, nos dias de descanso, cultivava um pedaço de terra cuja produção seria partilhada também com o senhor.

Essa assimetria de poderes no plano econômico produziu um regime de opressão, manutenção de idéias e não mobilidade social que a Igreja não apenas endossou como também abençoou por séculos. Foi do ventre dessa instituição religiosa que saíram os livros da época, escritos em geral por religiosos, que, nos silêncios dos mosteiros, debruçavam-se sobre o trabalho de ler, copiar e escrever.

Além de forte poder econômico, a Igreja possuía uma estrutura que lhe possibilitou, ainda mais, a hegemonia. (...) Acresce-se, a isso, a detenção do monopólio do saber, em função do domínio das habilidades de leitura e escrita, restrito praticamente ao clero, e do controle do sistema educacional formal, que era da alçada exclusiva da Igreja. (...) A influência da Igreja expressou-se nas idéias e princípios jurídicos, políticos, éticos e morais. A busca de organização dessas idéias e princípios foi empreendida por seus representantes, tais como Santo Ambrósio, São Jerônimo e Santo Agostinho.” (ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P., 1999, p. 142).

Escritos anunciadores da luz da verdade associada à luz divina produziram um movimento basculante entre as verdades de fé e os limites da razão humana. Limites até mesmo porque a

Idade Média, na mesma medida em que promove um apego ao livro e ao que ele representa, também condena quem se atreve a formular escritos indesejáveis ao poder, ameaçadores à ordem vigente e não autorizados pelo poder capilar do clero.

O cenário econômico começava a dar os primeiros passos de uma longa transição do feudalismo para o capitalismo; lentamente, ensaiavam-se o comércio, a emergência das universidades e as bibliotecas como novas forças motrizes a sinalizar mudanças. Sobre isso, THOMPSON (2001, p. 50) afirma que:

(...) gradualmente a partir do século XI, o comércio começou a se expandir e as cidades cresceram em tamanho e influência. Comerciantes urbanos, artesãos e outros puderam acumular capital e usá-lo para incrementar o comércio e a produção de bens. Um novo tipo de relações econômicas começou a emergir, primeiramente nas vilas e cidades e posteriormente também no campo, envolvendo o sempre crescente uso da moeda e das redes de troca.”

O intercâmbio de mercadorias, de pessoas, de informações e de livros crescia de modo a atribuir um caráter mais intenso às cidades, permitindo também que idéias e pensamentos fossem barganhados. A expansão marítimo-comercial acelera o fluxo de riquezas retiradas das colônias e acumuladas nas metrópoles, dando origem ao mercantilismo: conjunto de princípios, leis e postulados colocados em prática pelos representantes de estado europeu para dar logística e sustentação à geração de riqueza para o país. Desenvolveram-se, nesse momento, as instituições que cuidariam do dinheiro e do ouro – cobiçadas riquezas de então –, ou seja, ganharam prestígio bancos, instituições financeiras, bolsas; datam desse período os empréstimos em dinheiro, ajudas financeiras e cobrança de taxas de juros, hoje temas de tão candente apelo.



Na Europa, os livros já vinham sendo impressos por meio da xilogravura desde o século 15, mas data de 1450 o grande salto dado por Guttenberg, que definitivamente iria introduzir a ordem do escrito na sociedade. Letras, números e sinais foram desenvolvidos em tipos de metal que eram acomodados em caixilhos de madeira. Entre as palavras eram colocados tipos lisos que não imprimiam nada e assim eram compostas, em um artesanato minucioso, as frases que dariam origem à página. Passava-se tinta sobre o relevo prensando os caixilhos de madeira sobre o papel. A engenhoca, que fora inspirada na máquina de espremer uvas, mais do que um acontecimento foi responsável pela emergência da discursividade do escrito.

(...) Guttenberg abre na história do Ocidente a possibilidade da multiplicação dos textos em um tempo em que esta era restrita; e por outro lado, a multiplicação com uma baixa nos custos de produção vem a ser uma realidade absolutamente indubitável, fundamental, que possibilitou o que assinaiei: a penetração da cultura escrita, graças à sua forma impressa, em meios sociais que tradicionalmente estavam fora do mundo escrito. Esta penetração contaminou a todas as práticas e a todo o povo, pelo menos durante certo tempo e apenas nas cidades. (CHARTIER, 2001, p. 37).

Ocorreu, então, a multiplicação de livros que, antes, eram sinônimo de escassez e privilégio, pois, conforme THOMPSON (2001, p. 55/ 56):

(...) a produção destas primeiras tipografias eram formidáveis (...) até o final do século XV pelo menos 35.000 edições tinham sido produzidas, importando em pelo menos 15 a 20 milhões de cópias em circulação. (...) Os livros impressos (...) logo foram adquirindo seu próprio formato e aparência, os tipos e a escrita se tornaram mais uniformes e o mercado de livros se expandiu rapidamente.

A Europa entra no que hoje é chamado de “*A galáxia de Guttenberg*”, o que corresponde a dizer que uma explosão informacional passa a afetar os indivíduos deslumbrados com a possibilidade da reprodução em série. “*Observemos deste ponto de vista a assim chamada explosão da informação – uma metáfora desconfortável que faz lembrar a pólvora – subsequente à invenção da imprensa. A informação se alastrou em quantidades nunca vistas e numa velocidade inaudita.*” (BURKE, 2002, p.2).

O *boom* informacional dos livros em circulação modificou as relações sociais e, mais adiante, a revolução industrial iria acumular forças e riquezas capazes de torná-lo um bem de consumo. A circulação de livros diversos, tratados científicos escritos, obras de literatura e da Bíblia, obra ansiosamente cultuada, fez com que a Igreja reagisse ao que considerava os perigos da heresia. O Tribunal do Santo Ofício e a publicação, em 1564, do *Index Librorum Prohibitorum* (rol de livros proibidos e queimados em locais públicos) sustentaram ideologicamente a Inquisição, que ceifou, com tintas de medo e de extermínio, a vida de vários homens inquietos com a suspeita de outras maneiras de ver e compreender a realidade. Alguns silenciavam-se diante da censura e da destruição de livros ameaçadores, outros, no entanto, faziam circular o novo como Lutero ao reler as Sagradas Escrituras.

Pela primeira vez, as Escrituras estavam acessíveis em outra língua que não o latim. Não mais podia a Igreja Romana guardar cautelosamente as escrituras sagradas graças ao emprego de uma língua antiga. A acessibilidade das Escrituras pelas pessoas comuns, em suas próprias línguas, acabou levando a desafios à autoridade e às interpretações (...) Um novo veículo de comunicação, pois, abriu caminho para protestos contra a estrutura religiosa e social existente. O surto do Protestantismo levou a novas modificações profundas que tiveram impacto na sociedade ocidental até os dias de hoje. (DEFLEUR & BALL-ROKEACH, 1993, p. 39).

Também pela primeira vez na história da humanidade, era possível deslocar-se com um livro nas mãos, guardá-lo no ambiente privado, partilhar da leitura com outras pessoas ou ler sozinho, comprar um livro e consumir idéias diferentes das que eram veiculadas pela Igreja e pela nobreza. O controle centralizador do clero perdera a batalha, pois:

(...) a Igreja não podia controlar as atividades dos impressores e dos livreiros com o mesmo grau de circunspecção que usara para os copistas e escribas no tempo dos manuscritos. Havia firmas impressoras demais, capazes de produzir e distribuir textos em grande escala, para que a Igreja pudesse exercer um efetivo controle sobre elas.” (THOMPSON, 2001, 57).

Ressaltamos que essa forma de circulação do livro é muito importante, pois, além da novidade da produção em larga escala de impresso, essa foi a manifestação de algo que escapou ao controle da Igreja, porque ainda que proibidas, as obras impressas eram contrabandeadas, ou seja, estavam em movimento. Hoje o consumo possível e cotidiano de livros de diferentes formatos, funções e temas quase nos faz esquecer que, há séculos atrás, seria impossível imaginar o simples gesto de carregá-lo embaixo do braço e folheá-lo tranquilamente. Um grande passo foi dado desde a invenção da escrita e dos primeiros suportes: o livro finalmente passou a circular.

Com o barateamento dos custos da produção, à medida que a imprensa se desenvolvia, o preço de venda do livro se tornava acessível àquela faixa de público já alfabetizada mas que antes não adquiria livros por falta de poder aquisitivo. A alfabetização também se fazia mais rapidamente graças à presença de pequenas cartilhas no mercado. (CAMPOS, 1994, p. 191).

O objeto-livro passou a fomentar um comércio vigoroso, que dará surgimento a novas profissões empenhadas em dar conta da demanda de publicações. O bibliotecário e o revisor popularizaram-se como aqueles a quem era dado o poder de organizar o texto e as obras em classificações, categorizações e sistemas em ordem alfabética, pois *“o mundo dos livros estava se tornando um objeto de estudo em si mesmo mais do que um meio de entender o mundo em sua amplitude.”* (BURKE, 2002, p.8)

Todo esse complexo feixe de modificações nas condições objetivas de vida dos homens possibilitou que novas formulações sobre o mundo eclodissem e, não raro, fossem motivo de perseguição e morte.

É no quadro da Contra-Reforma, como renovação do catolicismo para combate ao protestantismo, que a inquisição toma novo impulso e se, durante a Idade Média, os alvos privilegiados do inquisidor eram as feiticeiras e os magos, além das heterodoxias tidas como heresias, agora o alvo privilegiado do Santo Ofício serão os sábios: Giordano Bruno é queimado como herege, Galileu é ignorado e censurado pelo Santo Ofício, as obras dos filósofos e cientistas católicos do século XVII passam primeiro pelo Santo Ofício antes de receberem o direito à publicação e as obras dos pensadores protestantes são sumariamente colocadas na lista das obras de leitura proibida (O Index) (CHAUÍ, 1984, p. 68).

O universo, tal qual a lógica aristotélica o supunha era estático, entretanto com Galileu e Newton, a noção de movimento é introduzida, promovendo deslocamentos que lançavam mão da matemática, de leis mecânicas e de cálculos para explicar os fenômenos da natureza. Rompia-se, aos poucos, a lógica que sustentara mais de dez séculos do pensamento humano sob o manto do

sentido religioso, facilitando que dúvidas e incertezas entrassem em erupção. Repensar modelos, reorganizar proposituras, desconfiar das trilhas já percorridas, dedicar-se à construção de um caminho em que a verdade, o conhecimento, as evidências científicas e a racionalidade começavam a ganhar corpo. Nesse contexto, Galileu Galilei, munido de um tipo de telescópio (perspicilli), propõe ampliar os horizontes do universo, observando astros e fenômenos até então não imaginados. Em um dos seus relatórios, Galileu afirma:

É certamente importante acrescentar ao grande número de estrelas fixas que os homens puderam, até hoje, observar a olho nu, outras estrelas inumeráveis e oferecer ao olhar um espetáculo, anteriormente oculto: seu número ultrapassa em mais de dez vezes o das estrelas dantes conhecidas.” (KOYRÉ, 1979, p. 90).

No meio de um grande reboição teórico, um pensador fez desmoronar a certeza de que a Terra fosse o centro do universo. Nicolau Copérnico propôs a teoria heliocêntrica, que postulava a derrocada de tudo o que havia sustentado a coluna do pensamento religioso até então, afirmando que a Terra não era o centro do universo. Postulou também que a necessidade do uso da observação da realidade, da experimentação e da comprovação é fundamental para a construção do conhecimento.

Assim, estavam lançadas as bases ideológicas da razão humana, cujo cerne era a crença no sujeito histórico e a observação dos processos sócio-histórico como dialéticos, colocando o homem na condição de sujeito capaz de romper os grilhões da ignorância, capaz de superar-se ao compreender a dinâmica da sociedade em suas contradições e mais capaz de modificar as suas relações com a natureza e com os outros homens. Trata-se de reconhecer a nova função política da ciência, agora cristalizada na identidade e capacidade de decifrar o mundo, mensurá-lo, apropriando-se de seus processos e leis, dominando sua dinâmica, de modo a constituir a base material da realidade burguesa emergente.

2.3. O mundo moderno tematiza a razão em seus livros.

Os livros escritos a partir daqui terão como tema central a racionalidade humana e a busca da verdade centrada no homem. Descartes foi o pioneiro a lançar-se nessa tarefa, compreendendo a dúvida como método, pois:

(...) à crença na razão, Descartes chega por meio de um processo em que, usando a dúvida como procedimento metodológico, estende-a a tudo o que o cerca (...) ao duvidar de tudo, chega à certeza de que é um ser pensante, de que Deus existe, de que existem seu próprio corpo e os corpos dos quais tem sensação. Partindo da regra de que não se deve ter por certo nada que não seja claro e distinto, Descartes passa a duvidar da existência de todas as coisas, particularmente do que é proveniente dos sentidos. Essa dúvida só pode atingir o próprio pensamento, cuja existência fica evidente pelo fato de a dúvida ocorrer. (RUBANO & MOROZ, 1999, p. 202).

A ênfase dada à razão foi sintetizada pela frase “*penso, logo existo*”, o que significava considerar uma primeira verdade sagrada a partir de agora: a de que o homem pensa e, a partir da existência do pensamento humano, a realidade é ordenada. O sistema de verdades de Descartes reclamava quatro preceitos metodológicos: primeiro, colocar tudo (até a mais transparente e clara certeza) em dúvida; segundo, dividir o problema em várias partes, tantas quantas fossem necessárias para resolvê-las; terceiro conduzir de maneira organizada os pensamentos, começando pelo mais simples até o mais complexo e, em último lugar, fazer enumerações completas dos resultados e revisões detalhadas para um relatório que nada esconda do processo. Como vemos, as máximas moralizantes e os dogmas religiosos vão se dissolvendo à medida que o papel da razão ganhava espaço e adeptos. Thomas Hobbes, John Locke, e Isaac Newton engrossam o coro dos que buscam, na racionalidade humana, explicações para e sobre o mundo.

Newton, com suas descobertas, contribui para o avanço do conhecimento em diferentes áreas: matemática - com o cálculo diferencial e integral e o binômio que leva o seu nome; astronomia – mecânica celeste; óptica – teoria corpuscular da luz e a demonstração de que a luz branca é composta de luzes de muitas cores, cada uma com um índice específico de refração; mecânica – leis do movimento dos corpos. Inventou, também, um telescópio de reflexão, no qual as estrelas eram vistas num espelho parabólico e que permitia superar limitações do telescópio construído com lentes. A amplitude e fecundidade de suas realizações colocam-no em um lugar ímpar na história da ciência. (GIANFALDONI, 1999, p. 237).

A noção de que os astros e os planetas estão em movimento, de que o homem tem o pensamento como fonte de investigação da realidade e de que a razão humana gera as condições de existência fizeram com que os séculos XVIII e XIX acordassem a valorização da técnica e da ciência. Sobre a primeira, registramos que a Revolução Industrial cumpriu a função de organizar a produção econômica em outras bases: trabalho seriado, mecanização da produção, trabalhadores submetidos a condições de trabalho aviltantes, concentração dos meios de produção – máquinas e dinheiro – nas mãos da burguesia, classe emergente que ditará os passos nesse

momento. Segundo HOBSEBAWM (1981, p. 48), o sistema fabril cresce, criando um sistema *“mecanizado que por sua vez produz em quantidades tão grandes e a um custo tão rapidamente decrescente a ponto de não mais depender da demanda existente, mas de criar o seu próprio mercado (...)”*

Nesse contexto, as relações de trabalho são regidas pelo poder do capital e da exploração: o capitalista detinha as máquinas, ferramentas e o dinheiro necessário para garantir a produção, pagando salários baixos aos seus empregados. Os trabalhadores, por sua vez, detinham apenas sua força de trabalho a ser vendida em horas de sobrecarga. A lógica capitalista garantia dois papéis: o capitalista podia se apropriar do lucro da mercadoria e da parte que não pagava aos seus empregados e o trabalhador comprava a mercadoria que produzia por um valor bem mais alto que seu salário. A divisão seriada do trabalho deu velocidade à produção e ensaiou os primeiros passos da esteira das fábricas; além disso, a máquina e o uso do vapor, por exemplo, substituíram a força do músculo humano por uma outra, bem mais barata e resistente.

Estavam postas as bases econômicas do capitalismo industrial, cujo prejuízo, para o trabalhador, dava-se pelo fato de que ele não detinha mais nenhum tipo de controle sobre a produção, tampouco conhecia todo o modo de produzir, visto que já não sabia como fazer toda a mercadoria, mas apenas uma de suas partes. Aceleração dos movimentos de produção, acumulação do capital, expansão de mercados e criação de um poderoso sistema de transportes para o escoamento de mercadorias foram características de então, que se somaram ao liberalismo, isto é,

(...) concepção de mundo segundo a qual a economia deve se desenvolver de acordo com leis naturais, sem a intervenção do Estado. De acordo com os adeptos dessa concepção, o livre comércio e a livre concorrência favoreceriam tanto produtores quanto consumidores, estes últimos na medida em que a concorrência obrigaria os primeiros a baixarem preços e melhorarem a qualidade dos produtos. (PEREIRA E GIOIA, 1999, p. 262).

A Revolução Francesa figurou como um dos grandes marcos desse período. Segundo HOBSEBAWM (1981, p. 73), ela é *“a revolução de seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente do seu tipo. E suas origens devem, portanto, ser procuradas não meramente em condições gerais da Europa, mas sim na situação específica da França”*. A monarquia absolutista governava o país, mantendo o monarca Luis XVI no poder com os olhos fechados à situação de penúria da maioria. Com a massa da população vivendo no campo, cerca de 80%, a

França era essencialmente agrária e feudal, e sua população estava sob o jugo de uma taxaço de impostos proibitiva e excessivamente sacrificante para os trabalhadores. *“O resultado mais sensacional de sua [massa de Paris] mobilizaço foi a queda da Bastilha, uma prisào estatal que simbolizava a autoridade real e onde os revolucionários esperavam encontrar armas. Em tempos de revoluço nada mais poderoso do que a queda de símbolos...”* (HOBSBAWM, 1981, p. 79)

Avolumou-se o ideário de liberdade não apenas porque esse era um dos slogans da revoluço em curso, mas, sobretudo, porque o sistema econômico vigente anunciava que, enfim, os homens estariam livres de fato para pensar, para usar a razão e para consumir, ainda que seja válida a ressalva de que não eram todos que tinham possibilidade de ser livres, visto que o dinheiro não estava nas mãos de todos os homens de maneira igualitária. A polarizaço entre pobres e ricos, as diferenças de acesso aos bens culturais, a desigualdade de posses, a assimetria de poder entre os que detinham os meios de produço e aqueles a quem restava somente a força de trabalho criaram a estufa necessária para que alguns pensadores produzissem suas bases teóricas.

Comte toma os fatos empíricos como a base do conhecimento e considera o raciocínio lógico necessário para o homem estabelecer a relação entre os fatos. Kant priorizou a razão no processo do conhecimento científico, condicionando-a à experiência. Hegel preocupa-se com o social, a relação do homem com a história e o uso da razão humana para a produço do conhecimento.

No que se refere à sociedade, Hegel a vê em movimento dialético: fluxo constante e evolutivo das coisas, passando ao seu oposto. Esse movimento está presente na lógica, na história e até nas instituições políticas. Esse processo de movimento repete-se continuamente, levando sempre a um melhoramento, a um desenvolvimento do homem. (PEREIRA E GIOIA, 1999, p.290).

Estreitaram-se as relações entre a ciência, a técnica e a produço, o que significa dizer que o fazer científico é mais rigoroso e tem vinculaço com o progresso na vida social. Sobre isso, VÁZQUEZ (1977, p. 217) afirma que *“a passagem a uma teoria científica firme e coerente se vê impulsionada, a seu turno, pela experiência, seja a oferecida diretamente pela produço, seja a oferecida pela experiência organizada e controlada, ou experimentação”*. Assim, apoiada na observação da experiência, nas evidências do real, no uso do raciocínio lógico e na exatidão, a ciência, cada vez mais, aproximava-se da técnica.

Nesse contexto, apareceram pensadores franceses preocupados com os impactos desse casamento na vida social. Rousseau e Voltaire destacavam-se por reivindicar uma escola para todos, ensino universal gratuito e o conhecimento como forma de o homem deixar a menoridade e se tornar esclarecido como queria Kant. Darwin postulou a tese de que o homem tem, como parente mais ancestral, o primata; essa foi a segunda tese a fazer ruir o edifício sustentado pela religião, fraturando a crença de que os homens foram criados por Deus e mantêm semelhança com ele. Estava definitivamente seqüestrado o mundo da religião, ao mesmo tempo em que a bandeira do racionalismo parecia sinalizar um caminho seguro para o progresso e a melhora da vida em sociedade.

Por fim, observando as relações econômicas e a gestão do capitalismo, Marx (1983) escreve obras que marcaram seu tempo e todo o escopo das teorias que viriam depois dele. Firmando-se na concepção de que a existência determina a consciência, montou um edifício teórico cujo cerne era materialista, propondo que embora o homem fizesse parte da natureza, ele diferenciava-se dela, pois tinha a perspectiva da transformação. Estudou, então, as relações de transformação que o homem processava na natureza, no mundo do trabalho e da economia, na vida em sociedade. Lançou as bases para a compreensão do homem como sujeito histórico, ou seja, agente de processos não determinados pela natureza nem pelas predestinações divinas, mas capaz de se organizar para, racionalmente e de forma política, alterar as relações sociais.

O conhecimento científico adquire, em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores – e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção – os donos do capital. Por isto, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas também com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito de outra. (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 420).

O projeto da racionalidade foi colocado em xeque com as duas grandes guerras mundiais, ou seja, diante do absurdo da irracionalidade, da barbárie, do totalitarismo e do holocausto, ficou atestada a falência da ciência, da técnica e da razão instrumental, cujos méritos, até então considerados capazes de encurtar a distância do homem com a ignorância, tinham sido empregados para compor a triste história de destruir vidas humanas e legitimar a violência.

2.4. O mundo pós-moderno: as páginas do livro de silício.

“Só sei que há mistérios demais, em torno dos livros e de quem os lê e de quem os escreve... às vezes, quase sempre, um livro é maior do que a gente.”

Guimarães Rosa

Não temos o interesse de discutir a “pós-modernidade” nesse trabalho, mas não poderíamos nos furtar de registrar como o uso da técnica tem sido atrelado ao mundo dos livros. O uso dos computadores para a escrita e transmissão de dados eletrônicos abre um novo capítulo na história da humanidade; não por acaso tem se referido à internet e ao hipertexto² como sinônimos da nova galáxia de Guttenberg. Segundo CHARTIER (2002, p. 108/ 109):

O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não-linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado.

Tais livros, em formato digital, ainda circulam pouco no nosso país onde as estatísticas mais otimistas falam em uma ordem de 12% de infoincluídos. Ainda assim, vale ressaltar que muitos professores têm acesso à rede eletrônica, fazem cursos de ensino à distância usando esse suporte e integram a massa de visitantes nos sites de auto-ajuda. Para nós, é importante registrar que, se de um lado, o meio digital promove um barateamento do custo do livro e, assim, apresenta-se como solução atraente e econômica, de outro, o conteúdo das obras de auto-ajuda, dispostas na rede, reforçam a alienação do leitor a formas irracionais de compreender a realidade e às explicações ilusórias e apelativas de compreender processos que são históricos. O livro eletrônico (e-book) e os textos digitalizados são estruturados como novos pergaminhos a ser desenrolados com o cursor do computador para baixo ou para cima e fazem parte do modo como a indústria cultural cria produtos para o consumo imediato, lança estratégias de diversão e entretenimento e inebria o tempo dos indivíduos com horas de dispersão e trânsito descompromissado.

² “O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço.” (Marcuschi, 1999, p.54).

Vale aqui anotar que quase todos os autores de auto-ajuda, analisados ao longo de nossa pesquisa e selecionados para este estudo, têm páginas pessoais na internet, algumas com fóruns de discussão com professores, espaço para interatividade e para relatos de experiências. Também são marcadas pela exposição do *curriculum* dos autores, suas principais obras, sua trajetória profissional e pessoal. Algumas têm textos disponíveis para impressão e *links* com animação e com músicas românticas. Enfim, o discurso da auto-ajuda invadiu não apenas o mercado editorial, mas também a rede eletrônica, o que indica a pujança e a robustez do ideário de felicidade que tais obras vendem.

O sujeito da “pós-modernidade” aparece, então, fragmentado, disperso e definido como um *flaneur* no mundo das tecnologias, enfeitiçado pelas imagens de tempo veloz, espaço globalizado, desfronteirização do capital e consumo fetichizado de mercadorias. Iremos nos deter nesse último item, buscando marcar como os livros de auto-ajuda para educadores sabotam toda a história do pensamento científico que a humanidade construiu através dos séculos afora.

Evidentemente que tais afirmações necessitam de rigorosos estudos para sustentar a articulação entre a antropologia e filosofia dissidente da modernidade, notadamente estruturada a partir do século XIX, e as variações da percepção desse “mal-estar”, perceptível como canalização das impossibilidades históricas de realização do projeto iluminista nas bases do projeto político burguês. Filósofos, literatos e cientistas, de diferentes formas, apontam para a frustração real efetivada pelas forças materiais burguesas.

2.5. Os livros de auto-ajuda: maná ilusório de felicidade, liberdade e sucesso a cair das páginas do impresso.

“Em Pasárgada tem tudo/ é outra civilização/ tem um processo seguro de evitar a concepção/ tem alcalóide à vontade”

Manuel Bandeira

A Pasárgada do poeta brasileiro sintetiza prazeres, desejos e sensações físicas plenamente concretizados, instalando o delírio em lugar da lucidez. O estado de gozo vivenciado no consumo, o contato com as narrativas encantadas, a penetração no reino da fantasia remeteriam a vida humana a um estado embriagante de descolamento da realidade e de fuga das urgências

impostas pelas limitações sociais e pessoais. Na região onde o tudo tem a potência necessária de fazer o homem esquecer de sua finitude, o poeta esbanja seu talento. Os livros de auto-ajuda promovem esse mesmo desligamento da realidade concreta, aventando a emergência de uma instância iluminada pelo pensamento positivo, místico, sagrado, pelo afeto, sucesso e felicidade e nutrindo seus leitores de uma espécie de selo de certificação de que as pasárgadas são possíveis no aqui-agora dos sujeitos.

A respeito do que iremos falar no capítulo dos temas de auto-ajuda, inferimos que a nossa escolha detém-se sobre aqueles que estão voltados para a educação, mas o universo da auto-ajuda estende-se muito além dele. Temos observado, ao longo de anos, o crescimento desse tipo de obra cujo sentido é possibilitar ao outro uma ajuda para que ele, supostamente sozinho, em posse das palavras do autor, possa construir suas conquistas pessoais, curar seus problemas, equacionar suas angústias de modo a consumir um produto com certificação, cujos resultados trarão segurança e felicidade.

As pessoas estão ainda profundamente preocupadas com a questão de quem são elas para os outros e como devem se relacionar com os outros. Talvez seja esse o motivo de porquê assistimos a um aumento na obsessão por livros de auto-ajuda. Certamente vivemos em um mundo que é auto-centrado e nos encoraja a ‘amar a nós mesmos’. No entanto, seguir esse imperativo não é algo simples, e por isso achar uma resposta é um negócio lucrativo. Uma simples busca no site Amazon.com pode nos informar que há 138 987 livros que tentam ajudar a amar a si mesmo. Incluindo um com o título Guia de Trabalho para Aprender a Amar a si Mesmo, que mostra ser o trabalho, como nunca, uma parte importante do capitalismo. (SALECL, 2005, p. 41).

Um primeiro modo de apresentar os títulos de auto-ajuda vende o “como” ao modo de uma receita com passos a serem seguidos e com o resultado esperado cheio de confirmação. Nesse bloco está posta a forma como o autor vê o seu consumidor: alguém a receber um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação. O indivíduo é apenas um consumidor que deve seguir a receita sem questionamento e sem reflexão. Sobre isso nos lembramos do conceito de razão instrumental, aqui retomado para esclarecer como tais receitas de sucesso, felicidade, plenitude, equilíbrio, saúde e, no nosso caso, realização do processo educacional, sabotam a crítica emancipadora e a possibilidade de entendimento da vida social.

Dita-se a regra que supostamente trará resultado e que deve ser engolida pelo leitor, seguida à risca por ele como os títulos abaixo propõem:

Como fazer amigos e influenciar pessoas
Como conseguir tudo o que você quer da vida
Como fazer as pessoas gostarem de você à primeira vista
Como obter o máximo de si mesmo
Como enfrentar situações de perda
Como desfrutar sua vida e seu trabalho
Como alcançar a realização plena
Como desenvolver o poder de sua mente
Como criar uma vida encantada
Como atrair dinheiro
Como fazer para seu chefe amar você
Como proteger seus filhos
Como criar felicidade

Ao oferecer receitas prontas e apagar a dúvida e a crítica em torno delas, os livros auto-ajuda vendem ilusões e fantasias. A mais gritante delas está no fato de propor que todos igualmente têm o mesmo poder na nossa sociedade, sociedade esta crivada de injustiças, assimetrias de poder, diferenças entre classes sociais. Ao marcar que o “poder” está ao alcance de todos, formula-se uma igualdade e uma liberdade que não existem de fato, pois “*A ideologia do capitalismo de hoje parece propor: ‘seja o que você quiser!’*, e reside na proposição de que o sujeito é o seu próprio criador.” (SALECL, 2005, p.35). Também promove-se a inversão de atribuir à pessoa a culpa pelo seu não-poder de realização em todos os sentidos. Enfim, se alguém não alcançar o sucesso, é porque não quer ou porque é incompetente para tal.

O poder infinito de sua mente
O poder do pensamento positivo
O poder do subconsciente
O poder dos anjos
Você pode ser criança
Se os outros puderam você também pode
A mágica de pensar grande
Você é do tamanho de seus sonhos
Pensamentos podem transformar sua vida

Dinheiro: é possível ser feliz sem ele

O poder da oração

Fast food para a alma

Um dia minha alma se abriu por inteiro

O poder evocado nos títulos acima constrói uma imagem de realização fantástica e mágica, que reclama pouco investimento a não ser a leitura do livro; isto quer dizer que apenas lendo o livro é possível tornar-se brilhante, rico, saudável, feliz, iluminado e sonhador. Como um maná a cair do céu do mercado editorial, esses títulos promovem a emergência de provérbios ou verdades universais acima que de qualquer suspeita ou dúvida.

O sucesso não ocorre por acaso

A arte do perdão

O sucesso está no equilíbrio

O homem é aquilo que ele pensa

Terapia do coração aberto

Só o amor pode avançar

A luz que vem do céu

É possível ser feliz

Arrancar máscaras! Abandonar papéis!

Tornei-me pessoa: as cicatrizes fazem parte do passado

Assim sendo, dotado do suposto poder que emana do livro, o leitor é convidado permanentemente à condição de consumidor, pois tendo em vista a existência de conflitos diversos e de angústias embrionárias derivadas de uma realidade em falta com o coletivo e com a cidadania, parece somente restar ao homem o consolo de adquirir tais obras e aprender, tanto quanto possível, a viver o salve-se-quem-puder na selva de brutalidade em que se está imerso. Isso justifica o uso do imperativo em muitos títulos de auto-ajuda, ou seja, cabe ao autor dar ordens dirigidas ao leitor, indicando não apenas o caminho a seguir, mas sobretudo a forma de escolher o caminho, o modo de conseguir tal feito. O autor, como um ser heróico ou um ente iluminado, autoriza certos procedimentos sem lançar dúvidas, sem questionamentos, mas impondo um discurso autoritário em que não existe espaço para reflexão e crítica.

Domine seus nervos

Apaixone-se por você

Cultive o bom humor: 18 lições práticas
Você especial: descubra-se e sinta-se feliz
Se ligue em você
A vida é sua! O mundo é nosso...
Sinta-se você onde estiver
Não morra com seus mortos
Mude o seu DNA, mude sua vida
Esqueça tudo o que você já viu sobre auto-ajuda
Recupere sua auto-estima
Desintoxique sua vida
Conquiste quem você ama
Luz diária: comece bem o seu dia
Faça de seu sonho um grande negócio
Ponha cor em sua vida
Relaxe e viva feliz
Pense positivo

Lançando ordens ao leitor logo no título, o autor assemelha-se a um general gritando comandos aos seus subalternos. Mas, em vários outros casos, os títulos de auto-ajuda lançam mão de outra forma de expressão, colocando um autor conselheiro, amigo, confidente, que já tendo vivido o problema identifica-se com seu leitor, acariciando-o com palavras e recitando para ele uma cantilena de ações possíveis e indicadas, cuja permanência ultrapassará o presente e se estenderá para sempre.

Domando sua ferinha
Que Deus me ajude! O estresse está me enlouquecendo
Buscando a felicidade: auto-ajuda e orientações para o dia-a-dia
Velejando com a vida
Sentindo-se bem mesmo sem uma boa razão
Amarrando uns aos outros
Vivendo pra valer
Salvando meu filho
Treinando líderes

Orientando para a auto-realização
Mulheres maravilhosas mantendo os homens a seus pés
Curando as emoções feridas: vencendo os males da vida
Transformando pensamentos em ação

Em relação aos títulos dos livros de auto-ajuda, observamos uma outra regularidade: vários deles marcam a chegada de um tempo em que os manuais, os guias e as cartilhas estão em alta. Parece que essas obras regularizam, normatizam e padronizam comportamentos compatíveis com a felicidade, que longe de erigirem sombras de dúvidas, dissipam-nas. O alarde de soluções, para todos os tipos humanos, todos os conflitos derivados de estados civis, todos os temas, todos os problemas etc, parece-nos ser o trunfo desse tipo de literatura; trunfo este municiado pela semiformação e semicultura capazes de banalizar o mau gosto, disseminar obras rasteiras, vender e fazer consumir pílulas de alienação para que os homens continuem a reproduzir seus papéis sociais sem mudança, sem que a chama da transformação das relações seja alimentada.

Há uma estrutura comum e sedimentada de alusões supostamente analíticas e soluções messiânicas expostas como cabais, imediatas e infalíveis.

Pequeno grande guia para uma vida feliz
Manual para divorciadas
Guia para o conhecimento de si mesmo
Um guia prático para você se tornar mais confiante
Nazaré: dez mandamentos sobre lideranças
A dieta de Jesus e seus discípulos: a receita definitiva para comer bem e viver mais
Sete passos para curar: guia prático da nova medicina das emoções
O homem: novo manual de informações para uso do produto
101 coisas que o diabo não pode fazer
1001 maneiras de enriquecer
Guia do sexo: dicas e conselhos práticos
Pequeno livro dos remédios da alma
Guia do sucesso da mulher separada
10 mandamentos para a felicidade sexual da mulher
Cinco pessoas que você encontra no céu

Concordamos com CHAGAS (1999, p.15) quando ele define quais os temas preferidos dos livros de auto-ajuda:

Os temas preferidos dos escritores de auto-ajuda realmente são sedutores e fascinantes, ao menos pela forma que são proferidos, isto é, falam daquilo que os indivíduos desejam alcançar no decorrer da vida. As fórmulas apresentadas através dos conteúdos da referida literatura, de modo geral, são espetaculares, impositivas, totalitárias e miraculosas.

Também é possível observar que alguns livros, do mesmo autor, apresentam as versões para adultos e jovens, às vezes também para crianças. Outra regularidade é que há livros que, mantendo o mesmo título, mudam apenas a numeração, criando uma cadeia de publicações em série com o número um, dois e três.

As pessoas são constantemente lembradas pela mídia dominante a trabalharem seus relacionamentos, a paternidade, a fim de se tornarem pessoas melhores e especialmente serem capazes de manejar seus próprios sentimentos. Uma simples busca na livraria virtual Amazon.com sobre como lidar com um sentimento como a raiva resulta em uma lista de 95 mil livros que tratam do assunto. Uma rápida observação dos títulos dá a impressão de que a raiva é um grande problema na sociedade de hoje. Nós parecemos viver em uma ‘Armadilha da Raiva’, estamos lidando com ‘A Dança da Raiva’, ‘Raiva Mata’, há o ‘Enigma da Raiva’, que causa ‘Desordem da Raiva’; e há ‘Mulheres Raivosas’ que parecem experimentar raiva de uma maneira diferente dos homens. Especialmente importante é ‘Ajudar Seu Filho Raivoso’ a se tornar ‘imune à raiva’. Na maioria, são livros que oferecem conselhos sobre como se livrar de sentimentos de fúria. ‘Administração da Raiva’, ‘Superando a Raiva’, ‘Além da Raiva’, ‘Conquistando a Raiva’, ‘Deixando a Fúria Partir’, ‘O Controle da Raiva. ‘Curando a Raiva’, ‘Trabalhando com a Raiva’, ‘Tomando conta da Raiva’ são apenas alguns dos títulos dos livros que supostamente nos ajudam a lidar com essa emoção. Mas o próximo passo é ‘Honrar Sua Raiva’, ir ‘Da Raiva para o Perdão’ e, especialmente, perceber que ‘Raiva é uma Escolha’. (SALECL, 2005, p. 14).

Também marcamos que o fenômeno da literatura de auto-ajuda abriga, ainda, um conjunto de temáticas que não tocaremos aqui. Apenas a título de passagem, há conjuntos de obras de auto-ajuda que geraram grandes comunidades na internet sobre temas como doenças de diferentes causas (transtorno bipolar, hiperatividade, derrame, acidentes vasculares etc), suicídio, obesidade, síndromes do pânico, depressão, estresse, dependência química, dentre outros. Também estamos diante de um fenômeno que rende muitos dividendos para as editoras e seus autores, pois *“uma visita a qualquer livraria ou a simples busca na internet nos mostra que a*

assim chamada indústria da auto-ajuda é um dos negócios em franca e rápida expansão.” (SALECL, 2005, p. 49).

Todas essas evidências mostram que o homem contemporâneo consome produtos semiculturais como se estivesse tendo acesso ao conhecimento e ao poder derivado dele; também reflete como ele se tornou presa fácil da indústria cultural, que não vende apenas filmes ou músicas de jazz como outrora quando Adorno criou o conceito, mas potencializa uma série de anestésicos pela palavra, tentando tamponar conflitos individuais e sempre ocultando as condições materiais em que tais conflitos são gestados, fingindo, dessa maneira, vender aquilo que o consumidor precisa e quer.

Com toda hipocrisia, a indústria cultural alega guiar-se pelos consumidores e fornecer-lhes aquilo que eles desejam. Mas, ao mesmo tempo que repele com diligência todo pensamento sobre sua própria autonomia e proclama suas vítimas como juízes, sua autocracia disfarçada ultrapassa todos os excessos da arte autônoma. Não se trata tanto para a indústria cultural de adaptar-se às reações dos clientes, mas de fingi-las. (ADORNO, 1993, p. 176).

Com tais livros, têm-se a certeza de que o homem desfruta o aqui e agora, *o carpe diem*, vivendo apenas o presente, desvinculado de um passado ou do legado histórico e investido somente do intuito de saciar suas necessidades atuais de sobrevivência e de projeção.

Na reposição imediata dos produtos semiculturais, têm-se a impressão de que o passado não possui mais nenhuma ligação com o presente e com o futuro. Ora, essa circunstância é representativa da maneira como a indústria cultural determina a relação entre a ideologia contida no produto simbólico e a esperança de que enfim encontramos um produto cuja embalagem reflete o brilho de nossas personalidades ‘marcantes’. A promessa de felicidade está vinculada a um eterno presente que adquire suas forças justamente da mentira de que somos seres emancipados. (ZUIN, 1999, p.119).

A promessa de felicidade aparece em todos os livros de auto-ajuda: geralmente são tematizados conselhos ou máximas que estariam relacionados a todos indistintamente, sendo que para conflitos iguais, seria possível uma padronização não apenas dos temas, mas também dos conteúdos dos livros de auto-ajuda.

A análise dos conteúdos da literatura de auto-ajuda permite uma reflexão a respeito da ética contemporânea, da proposta de autonomia e liberdade individual, enfim, de como o homem moderno deve adequar-se aos ideais do mundo capitalista, a seus desarranjos intensificados pela ética do consumo. (CHAGAS, 1999, p.17).

O desejo de auto-ajudar-se corresponde à imagem do homem no universo simbólico do neoliberalismo, em que se atribuem ao sujeito pós-moderno algumas características, a saber, estar desvestido das grandes narrativas, desvinculado das causas coletivas, imbuído apenas do presente e investido na tarefa de resolver tudo individualmente. Na esteira desse viés ideológico, o culto ao consumo e à felicidade instantânea colaboram para criar a fantasia em que o sujeito tomaria a si mesmo nas mãos, conheceria a si mesmo, teria condições de auto-ajudar-se a ser feliz e se realizar.

O próprio indivíduo, na auto-ajuda, cria a fantasia e toma a ‘si mesmo’ como objeto idealizado, porque acredita, um dia, poder encontrar o que tanto deseja e, finalmente ser um sujeito livre, realizado e feliz. Ele sente prazer em admirar-se pela autoconfiança e ‘auto-estima’ imediatamente adquirida e fortalecida; sente segurança e acredita que essa condição estará sempre presente em sua vida. Assim, como recompensa por ter aderido ao discurso da auto-ajuda, passa a viver num mundo de sonhos, de liberdade, de autonomia e confiança, portanto, num mundo de fantasias e ilusões. Como qualquer ilusão, o sujeito passa a negar o mal-estar que a realidade cotidiana provoca. (CHAGAS, 1999, p.64).

Melhor dizendo, na impossibilidade de mudar a ordem das relações sociais, do mundo do trabalho e da lógica capitalista, restaria ao homem apenas a tarefa de acomodar-se frente ao mundo tal como ele é, modificando apenas o seu interior, buscando a felicidade dentro de si mesmo, enfim, tirando de dentro de si as razões de sua felicidade. Esse deslocamento nos remete ao modo como Adorno (1975) discorreu sobre a dialética do esclarecimento: se ao homem é cegada qualquer perspectiva de mudança, se a produção de bens culturais lhe embaça a consciência, se a alienação está posta pelas relações de produção, se o obscurantismo se instalou como o naturalizado, então, a esse homem apenas a ignorância, o senso comum, o misticismo e consciência ingênua são possíveis.

Ao mesmo tempo, a cultura de consumo usa imagens, signos e bens simbólicos evocativos de sonhos, desejos e fantasias que sugerem autenticidade romântica e realização emocional em dar prazer a si mesmo (...) (FEATHERSTONE, 1995, p. 48).

Nesse sentido, os livros de auto-ajuda são a forma anestésica e inebriante de promover o “alívio” imediato às atrocidades do cotidiano, à barbárie instalada na sociedade e à exploração dos trabalhadores, descomprometendo-os de pensar as suas relações sócio-históricas. Assim, aliviado e descompromissado, o indivíduo teria condições imaginárias de dar prazer a si mesmo.

Lembramos que as implicações dessa literatura vão mais além da venda de best-sellers, dos recordes de vendagem ou do movimento financeiro de editoras, o que já seria o bastante. Entretanto, lembramos que tais implicações tornam-se assustadoras, quando constatamos um considerável crescimento dessas obras para professores; assim, tomamos as palavras de FEATHERSTONE (1995, p. 32) para sustentar que:

A fase atual, de oferta excessiva de bens simbólicos nas sociedades ocidentais contemporâneas (...) está, portanto, pondo em evidência as questões culturais e têm implicações mais amplas em nossa conceituação do relacionamento entre cultura, economia e sociedade. Esses fenômenos têm resultado ainda num interesse cada vez maior por conceituar questões de desejo e prazer, as satisfações emocionais e estéticas derivadas das experiências de consumo (...).

Observamos, assim, o contexto em que emergem os livros de auto-ajuda, repletos de conteúdos fantásticos de realização, felicidade e prazer disponíveis para o consumo. Com isso estamos dizendo que tais obras não expressam as necessidades, contradições ou pendências da realidade, mas descomprometem-se com a vida real, orquestrando pautas de ilusões e fantasia à bagatela de alguns tostões. Sobre isso, concordamos com CHAGAS (1999, p.34):

É dessa forma que os conteúdos da literatura de auto-ajuda vêm tornar patente o indício da negação de qualquer compromisso com a vida cotidiana. Ela responde, na íntegra, ao que representa a categoria de indivíduo e o individualismo na cultura moderna ocidental. A partir de então, aparece uma progressiva liberação da subjetividade, a valorização dos desejos transforma-os em necessidades. Em síntese, o homem converteu-se em um ser social, porém, com referenciais voltados para si, ou seja, um ser individual não necessariamente comunitário.

Ou seja, a auto-ajuda sintetiza a lógica de consumir obras de leitura (ou programas com mensagens gravadas na internet, ou cds ou vídeos, enfim, pouco importa o suporte) para sair-se bem individualmente, para realizar-se a partir dos méritos que seriam próprios, para percorrer um percurso de supostas vitórias, ainda que o sujeito esteja aprisionado a fantasias e embriagado por ilusões, comportando-se como um super-homem capaz de derrotar todos os obstáculos. Tanto é verdade isso que estamos falando, que é possível constatar que:

(...) no mercado americano, estão à disposição livros para cada tipo de situação: desde os deprimidos passando por quem recentemente sofreu uma separação, obesos insatisfeitos, quem perdeu um filho, quem teve suicidas na família, para quem tem AIDS, ou para quem convive com aidéticos, enfim para qualquer dos reveses do destino há sempre uma obra para orientar como sair-se melhor. (CORSO, 1994, p. 7).

Assim, o conhecimento humano e sobre o humano não é visto como produção histórica, tendo o legado de sustentar a trajetória de reflexões, conhecimentos, sistematizações a partir de evidências alcançadas por pesquisas teórico-metodológicas desenvolvidas com rigor. Longe disso, o discurso da auto-ajuda centra a atenção no agora do indivíduo, apagando o penhor da história, anestesiando a possibilidade de ele enxergar além do agora. Tudo isso se reflete na forma como os livros de auto-ajuda supõem colocar em funcionamento saberes comprovados e teorias cientificamente provadas, que teriam a força de serem sustentados como evidência inquestionável. Entretanto, longe de serem tal coisa, essas obras espalham-se na atualidade como sinal do obscurantismo, porque:

(...) pode-se dizer que, no mundo pós-moderno, além de inúmeras religiões, seitas e filosofias de vida que existem para que o homem possa sobrepujar seu mal-estar, também encontram-se muitos outros subterfúgios, tais como: a auto-ajuda e seus mestres; os gurus, seus diferentes auspícios e ensinamentos; os curandeiros milagrosos e suas curas etc.” (CHAGAS, 1999, p. 87).

O sistema de promessas organizadas e de ilusões sistematizadas nos leva a assumir que o indivíduo é capaz de tudo, superando seus limites sem condições materiais para tal. Na montagem das felicidades disponíveis está aquela que é mais cara ao neoliberalismo: a crença de que a liberdade em todas as suas formas – de mercados, de fluxo de mercadorias, de tecnologia, de capital etc – é capaz sozinha de assegurar felicidade a todos. Tomamos tal assertiva como engodo, tendo em vista a certeza de que, na sociedade capitalista, não são todos os homens livres da mesma forma e de que é impossível a conquista da liberdade individualmente quando a sociedade mantém grande parte de seus filhos amordaçados pela miséria; também não são os homens capazes de exercerem as formas de sua liberdade se viverem presos aos grilhões do obscurantismo e das crenças mistificadoras. Preferimos considerar que a literatura de auto-ajuda compreende um conjunto de referências que não dirigem a atenção do homem à luz da razão emancipadora nem contribuem para o esclarecimento, pois alimentam com força a roda d’água das ilusões à venda com o individualismo e produzem “*um discurso que vai exatamente ao encontro do que esse ideal de consumo promete.*” (CHAGAS, 1999, p.39).

Situamo-nos na posição crítica em relação aos livros de auto-ajuda não apenas por vender receitas de um individualismo latente, não apenas pela pujança da indústria cultural em criar objetos semiculturais, não apenas pela crença simplista de um mundo presentificado, não apenas

pela falsificação da felicidade como um bem passível de ser comprovado em um livro, mas, sobretudo, por eles promoverem relações imaginárias que sustentam um mercado de fé e de crença, um comércio de sonho e alimento de ideais, um escambo de sucesso e desejos.

Isso nos remete à noção de fetichismo da mercadoria, ou seja, a condição necessária de culto, devoção, encantamento mágico, adoração atribuída a um objeto não pelo seu valor, mas pela imagem que se tem dele. Não por acaso, o empréstimo dessa palavra do francês, implica aceitarmos fetiche como feitiço, isto é, aceitarmos que *“o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes”* (DUARTE, 2004, p.11), o que faz o mesmo autor afirmar *“como homem entregar-se a um estado de rendição à individualidade alienada”* (DUARTE, op.cit., p. 229). É preciso considerar que essa relação torna-se mais evidente quando tomamos o mundo de ilusões comercializado pelos livros de auto-ajuda, em geral, e pelas receitas pedagógicas fáceis, medíocres e vulgares, em particular. Diante de um quadro impraticável de injustiças sociais, violências simbólicas e banalização da vida humana, tais livros vendem o fetiche da felicidade como um maná a cair subitamente das páginas do impresso e, ao homem pós-moderno, vitimado pela indústria cultural, pela sociedade de consumo, pela enxurrada de produtos semiculturais e pela formação precária, parece ser constantemente uma única satisfação. Segundo DUARTE (op. cit., p. 240/241), o poder do capital garantiria apenas: *“a satisfação (...) decorrente da compra de mercadorias, a satisfação do desejo de ter”*.

Procuramos até aqui investir nossos esforços na compreensão da relação do livro com a indústria cultural, porque julgamos que só é possível compreender os livros de auto-ajuda para educadores se considerarmos que os processos históricos determinam as formas de consciência; assim sendo, a teoria crítica nos auxiliou a definir em que medida essas obras sustentam a barbárie estética. Temos certeza que, ao refletirmos sobre o livro, seu registro e suas formas de manifestação, o investimento humano na confecção de sua materialidade, o seu valor para escritores, estamos também falando sobre o quanto ele deveria ser caro aos educadores que os mobilizam todos os dias em suas atividades pedagógicas. Isso implica considerar a relevância do livro na vida docente nas horas de trabalho, de estudo e formação continuada e, muitas vezes, nos momentos de lazer.

Na próxima seção, iremos definir mais amiúde o tema dessa pesquisa - livros de auto-ajuda para educadores -, centrando nosso investimento na compreensão acerca de quem é o professor que consome tais obras, qual é a relação dele com a trajetória histórica da educação

brasileira, como estão engendradas as relações disso com a escola pública e, assim, buscamos chegar àquele que sustenta esse mercado de promessas e ilusões. As contradições acumuladas, os diversos níveis e graus de interdependência das disposições ideológicas e políticas presentes nessa realidade deverão ser objeto de nossas próximas investigações e proposituras.

CAPÍTULO 3 - Matrizes filosóficas da educação e o contexto educacional brasileiro: cenário para entender que professor consome os livros de auto-ajuda?

“Sempre uma coisa defronte da outra, Sempre uma coisa tão inútil como a outra, / Sempre o impossível tão estúpido como o real, / Sempre o mistério do fundo tão certo como o sono de mistério da superfície, / Sempre isto ou sempre outra coisa ou nem uma coisa nem outra.”

Fernando Pessoa

Os objetivos basilares do presente capítulo consistem em buscar descrever e, amiúde, analisar as matrizes filosóficas e pedagógicas de nossa trajetória cultural e educacional, a partir das considerações sobre as condições materiais, econômicas e políticas de nossa tradição histórica. A recuperação pontual das matrizes e marcos históricos de nossa experiência histórica e organização social, cultural e política, deverá ser o terreno de nossa investigação sobre as contradições e potencialidades que se identificam na organização de nosso precário sistema escolar e educacional e suas repercussões. Distantes da identidade moderna, ainda que engendrados como cultura e sociedade no alvorecer da modernidade, nosso país passou por radicais experiências econômicas e políticas derivadas das forças de expansão do capital e seus interesses. A análise que se segue, ainda que tópica, pretende expressar essa articulação decisiva.

3.1. No contexto brasileiro: o modo como as matrizes educacionais foram tecidas.

Tomamos como base teórica dessa sessão, o estudo de NUNES (2007) pelo pioneirismo e originalidade que encerram. Traçando um fio histórico das condições objetivas de fundação da escola brasileira, o autor nos convida a refletir sobre como as pedagogias determinaram conteúdos, temas, linhas de trabalho dentro do contexto escolar, marcando como elas sempre serviram à manutenção de interesses dominantes. Desse modo, iremos também mobilizar outros autores que refletiram sobre as matrizes culturais da sociedade brasileira na qual a educação foi e é gestada; tudo isso nos remete ao período da colonização e cujos estatutos originários são sustentados pelo escravagismo, pela desigualdade social e pela violência. Frigotto (2003, p.36) formula a seguinte síntese para compreender esse processo, que nos acompanha desde o berço:

Num primeiro plano situam-se o fato de sermos uma sociedade que definiu sua independência pelas mãos do colonizador. Herdamos, pois, a matriz cultural bastante peculiar (...) o colonizado se identifica com o colonizador. Apagam-se as raízes ou são renegadas. Perfilamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão se dava em relação aos conquistadores e colonizados. Hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital.

Também Benjamin... [et.al.] (1998, p.23) nos ajuda a registrar nossa matriz histórica sobre a qual se edificou o sentido da construção nacional:

Com baixa densidade populacional, território ocupado de forma rarefeita e fragmentada, economia organizada de fora para dentro (e voltada para fora), sociedade cindida pela escravidão e desprovidos de Estado nacional, nascemos como uma 'não-nação', apenas território colonizado para abastecer de produtos mercados dos países centrais.

Na mesma direção, temos o trabalho de Oliveira (1984, p.103), que nos inspirou a escrever esse artigo e que formula uma brilhante síntese sobre o que estamos falando:

Transplantado o Estado português para o Brasil, ele teve de plasmar, criar, forjar a Sociedade que aqui não existia. E como ele era um Estado retrógrado (...), ele modelou uma sociedade à sua imagem: retrógrada, reacionária, obscurantista. Aqui está a razão fundamental pela qual a sociedade brasileira é, desde as suas origens, uma sociedade profundamente injusta, desigualitária, desumana.

Estabelecendo um diálogo com esses textos, podemos inferir que a matriz econômica do país guarda vivos os contornos do passado e, por isso, a maior parte das conquistas, dadas no plano jurídico, não foram acompanhadas por mudanças, que contemplassem reais transformações da/na ordem social para a maioria dos brasileiros. Pelo contrário, criou-se um imaginário de que as leis, estatutos e normas, por si só, teriam o poder de inventar a justiça a despeito de qualquer assimetria entre classes sociais; de eliminar crimes e violências que se encontram latentes na estrutura de desigualdade entre a fartura e a miséria e, por fim, de que todos poderíamos nos sentir igualmente confortáveis perante a lei, donos dos mesmos deveres e direitos, representados com as mesmas possibilidades diante do sistema vigente. Consideramos de grande importância esse rastreamento histórico e crítico da condição das políticas públicas de educação, pois para refletirmos sobre o boom editorial dos livros de auto-ajuda para educadores, temos mobilizado alguns postulados que retomamos aqui para dar continuidade ao nosso trajeto teórico. Até aqui vimos que o uso da razão instrumental não foi capaz de promover formas justas na sociedade, mas favoreceu a técnica e a ciência consoantes com a tarefa de endossar a dominação de homens sobre homens e avalizar a barbárie; que a emergência da indústria cultural, com a comercialização da estética do entretenimento e da diversão, anestesia a razão esclarecedora; que a sociedade de consumo vende produtos para que os indivíduos sintam a ansiedade de mais consumir, de melhor comprar e, despidos de crítica, estejam mais próximos do seu retorno ao trabalho sem que esse círculo vicioso se quebre; que os produtos semiculturais ganham força posto que os homens tiveram sabotada a sua capacidade de reflexão e crítica a partir de um processo de semiformação, que é o modo como o capitalismo tardio faz falar a relação desses mesmos homens com a indústria cultural; que em se perdendo a acuidade crítica, o homem não desenvolve condições de refletir sobre si nem sobre seu tempo.

Também vimos que o livro, antes considerado sagrado em sua forma e materialidade e ícone do esforço humano em documentar a sua relação com a realidade objetiva, agora é um dos sustentáculos da indústria cultural; que os livros de auto-ajuda tentam tamponar os conflitos, derivados das desigualdades sociais e dos impedimentos na ordem social, deslocando-os para uma esfera pessoal, ou seja, tentam ovacionar o ser individual desvestido da sua historicidade e desvinculado da sua coletividade. Agora, buscaremos marcar as matrizes filosóficas que, determinadas por condições materiais de produção econômica, definiram o modo como a escola foi vista, a maneira como o professor foi definido e as formas de aprendizado e concepção da

função social da educação. A partir de agora, iremos marcar as fases da escola brasileira para, no final desse capítulo, relacioná-las ao professor que consome livros de auto-ajuda.

O primeiro momento compreende um período mais longo que se estira da colonização até a República em 1889. Não é preciso relembra que os primeiros vestígios da literatura brasileira tiveram cunho religioso, tematizaram lições de catequese e constaram de um modo cristão de ver o mundo, mas vale registrar aqui como a força religiosa e a moral lusitana transplantaram a mesma lógica das lavouras de cana-de-açúcar para a sala de aula. Isso quer dizer que a cruz e a espada, ícones recorrentes nesse período, representam a educação da escola jesuítica, que forma homens obedientes, tementes a Deus, preocupados com os dogmas sagrados e regidos pela fé. Estamos diante do que NUNES (2007) chamou de *“a escola convento para produzir obediência”*.

A estrutura da organização social brasileira colonial, própria do pacto mercantilista-salvacionista representado pela agressiva expansão ultramarina portuguesa estabelece uma relação simbiótica entre a formação econômica predatória, exploratória, extrativista e a sustentação transplantada de um conteúdo cultural que foi transportado para a colônia através da formação dos padres da Companhia de Jesus. A união da igreja e da escola, consignadas nos colégios jesuítas, eram a sanção sagrada da expropriação da terra, da escravização do índio e do extrativismo de toda sorte de especiarias, drogas e mercadorias que pudesse empanturrar a pantagruélica cruzada malograda de um estado-mercador. (NUNES, 2007, p. 15).

Segundo o autor, essa escola foi transplantada de Coimbra e, em sendo Portugal um dos estados mais arcaicos e conservadores da Europa, ela chegou aqui como um sinal do ranço do que deixava de existir em solo europeu. Para poucos, essa instituição era destinada aos representantes da classe dominante, no caso, os filhos dos senhores de engenho: *“Os colégios jesuítas exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para que se estabelecesse uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas”* (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 7).

Tal relação de proximidade entre a Igreja e os representantes da elite agro-exportadora deu-se a conhecer no chão da escola, imprimindo um viés religioso e moralista nas questões que deveriam estar ligadas ao âmbito da ciência e do saber. Tal imbricamento produziu efeitos bastante arraigados em nossa cultura, que irão aparecer no modo como os livros de auto-ajuda para educadores falam do professor, por exemplo. Só para adiantar, repetidas vezes o professor é definido como um missionário, cuja tarefa é moralizar, inculcar emoções e salvar os alunos

(sobre isso falaremos mais adiante no capítulo das análises) Ainda sobre essa matriz, temos o trabalho de FREITAG (2005, p.81) que alerta:

As características da política educacional do primeiro período precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo. O modelo agroexportador, implantado já na época da colônia, fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Durante séculos essa economia se assentava em um só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha), razão pela qual o modelo agroexportador era extremamente vulnerável. Dependia das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica.

Consideramos que as condições de existência fundam-se a partir da superfície das relações econômicas e sociais, por isso ser de extrema importância compreender o modo como os modelos econômicos geram formas de percepção de mundo e de consciência. Sobre o período colonial, poderíamos indagar: para que estava posta a necessidade de educação? Educar quem, enfim? A resposta nos vem do trabalho de RIBEIRO (2003, p. 20):

No contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo da colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Deslocado o centro econômico da agricultura nordestina para o extrativismo mineiro no sudeste, agora querem entrar para essa escola os filhos da parcela média urbana dos vilarejos das Minas Gerais. Alguns conseguem mobilidade social e são incluídos, mas obviamente a maioria fica fora da instituição escolar. O autor anota que a vinda da família real para o Brasil, ainda que em condições forçadas, promove outros contornos à vida social e também à escola: cursos universitários de Medicina e Direito, Biblioteca Nacional, Jardim Botânico, Museu Real, instituto de artes enovelavam o desejo de fortalecer a corte e proporcionar uma escola requintada com ares franceses para poucos, os mesmos que até então viviam parte do ano no país e outra parte na Europa. Embora com um verniz de modernidade e avanço cultural, é certo afirmar que a lógica da escola para poucos não se alterou. Em síntese, NUNES (op.cit., p. 23) afirma:

Construía-se a matriz de uma escola modeladora, controladora da natureza humana fundamental, formatadora da aceitação do status quo, que ainda não foi superada. Em momentos de afirmação de nossos projetos políticos libertários, buscou-se romper com esse plasma conservador que nos engendra em séculos de autoritarismo e disciplinarização (...).

Os primeiros anos da República ainda são um eco bem audível dessa matriz cujo corpo ideológico tinha na educação uma ferramenta importante para formatar o homem, colocá-lo em um molde e fazê-lo reproduzir os mesmos discursos que a classe dominante enunciava.

Temos, pois no início do período que caracterizava o modelo econômico da substituição de importações, uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Por essa razão a jurisdição estatal passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o, assim, ao seu controle direto. A Igreja passa a ter influência cada vez menor sobre ele. Isso se comprova por um lado pela transformação do ensino confessional facultativo e por outro pela redução da participação das escolas confessionais no ensino primário (FREITAG, 2005, p. 91).

Com o advento da República, uma nova matriz começa a se compor apoiada no peso do conservadorismo, porque as oligarquias de então reclamavam uma escola diferente embora com nuances do mesmo funcionamento da anterior. A máxima do ‘mudar para ficar igual’ pode ser interpretada aqui: o mesmo rigor que gerenciava a fé desloca-se para o rigor positivista e a lógica militar, formando uma escola que:

pretendia ser uma escola disciplinadora das massas, uma escola erguida sob a ordem do dia, com acento militar autoritário, voltada para o elogio da hierarquia, da obediência, da vigilância e da punição como formas pedagógicas supostamente enriquecedoras do caráter pátrio, pensadas como unidades produtoras da sociedade de ordens e prescrições, baseadas em concentrações hierárquicas obedientes. (NUNES, op.cit., p.23).

Segundo RIBEIRO (2003, p. 69), o período imperial foi marcado por governos que atendiam interesses da aristocracia agrária tradicional (cana, tabaco, algodão) e daquela que ora se fundava, centrada no café, na imigração, na lavoura do sudeste.

O crescimento acelerado da camada média e a participação de seus elementos na vida pública através das atividades intelectuais, militares (exército) e mesmo religiosas criam condições de expressão de seus interesses mais amplos como o de participação no aparelho do Estado. As duas últimas décadas do Império são pontilhadas por questões – dos escravos, eleitoral, política, religiosa, militar –, que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população no final do século XX.

A industrialização, no início do século passado, traz novos ares ao país, conservando as classes assentadas nos mesmos lugares que a lógica mercantilista reserva aos atores sociais: a

burguesia nacional emergente detinha os meios de produção e o dinheiro e os trabalhadores apenas sua força de trabalho. Embora a tradição agrária tenha sido deixada para trás, é certo afirmar que não existiu nenhuma perspectiva de incluir os filhos da massa operária na escola, mas sim uma “*escola quartel de bedéis e capitães*”.

Uma nova escola neutra que tratasse todos os seus alunos de maneira igual, mesmo adotando certos critérios de aprovação e reprovação, selecionando, portanto, ‘os melhores’, segundo inteligência, capacidade de trabalho, desempenho etc., deveriam manter uma relação percentual mais ou menos constante de alunos provenientes de diferentes classes sociais. Sabemos que em todas as sociedades capitalistas esse não é o caso. Há, em todas elas, um privilégio sistemático da classe alta e média em detrimento da classe baixa. (FREITAG, op.cit., p. 108).

A escola-funil da era Getúlio Vargas preparou a mão-de-obra especializada e o difícil acesso ao ensino médio com o chamado exame de admissão. Sobre esse período, RIBEIRO (2003, p. 131) nos diz:

Em 9-4-1942 é decretada a reforma do ensino Capanema, relativa ao ensino secundário, refletindo o transplante da ideologia nazi-fascista já agora na organização escolar brasileira. No final do período, como resultado do encaminhamento do conflito mundial, que vai deixando de ser uma luta entre trustes internacionais e se transformando em guerra dos povos pela liberdade contra os regimes que a colocavam em perigo, campanhas populares em favor da anistia e dos preceitos democráticos vão ganhando força internacional.

Observamos que tal matriz ideológica combinava-se com um movimento de abertura das escolas a maior número de pessoas, apresentando o banco escolar a pessoas que antes nunca haviam pisado na escola. Houve, nesse movimento situado por volta da primeira Guerra Mundial, um entusiasmo pela educação sustentado pelo consumo de idéias pedagógicas americanas, o que incentivou algumas ilusões, dentre elas o mudancismo e o otimismo pedagógico (GHIRALDELLI JR, 2003), o que atribuía à escola o poder de instituir a centralização; no entanto, essa escola, aberta à população, fechou-se para as práticas emancipadoras, voltadas para a pesquisa e a investigação crítica

Democracia esta que não foi alcançada plenamente, tampouco acompanhada de avanços sociais que pudessem transformar a escola em uma instituição acessível às largas parcelas da população. Após o período ditatorial, um grande fosso político se abriu dentro da escola, castrando as possibilidades de resistência, cavando o medo e a censura. Dessa matriz de coloração intensa deriva, em parte, a explosão editorial de livros de auto-ajuda, visto que muitos

professores que ora lecionam e deleitam-se com os receituários de sucesso da moda são frutos da “*escola pirâmide, marcada pela sabatina fascista seletiva*” e do que virá depois dela.

Uma série de governos ditatoriais marca esse período militar com o apagamento do político no contexto escolar, a suposta neutralidade e objetividade dos profissionais da educação, o direcionamento da ideologia da censura para algumas instâncias internas da escola, a coerção de professores, o medo instalado como uma presença constante.

A política educacional, ela mesma expressão da ‘reordenação das formas de controle social e político’, usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. A educação estará novamente a serviço de interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar. (FREITAG, 2005, p. 134).

Educar, nesse contexto, tem relação com a prática de formar tecnicamente a massa para o trabalho silenciando tanto quanto possível sua inquietude e capacidade de reflexão. Para encobrir o adormecimento das consciências, o estado apóia-se na tradição “centrada no modelo norte-americano aqui produzida através dos acordos MEC/USAID, erigidos e firmados nos anos de desenvolvimento econômico patrocinado pela ditadura militar (1964-1985).” (NUNES, 2007, p.25). É preciso anotar aqui o modo como a ditadura brasileira produziu uma submissão incondicional do país ao capitalismo industrial mundial, marcado pelos jogos de poder determinados pela guerra fria, ficando o Brasil na esteira de uma cópia obediente das indicações da Casa Branca. Se no plano econômico esboçava-se a dependência do capital americano que patrocinava um ideário de desenvolvimento e acesso ao consumo, no plano político emergia a logística do controle autoritário cujos efeitos eram o silenciamento das vozes dissonantes e a repressão. Esse cenário recupera a matriz violenta (OLIVEIRA, 1984) que, no período da nossa colonização, tão fortemente marcou a certidão de nascimento da nossa cultura. A espiral de intolerância em relação à denominada esquerda, o patrulhamento ideológico e a censura, somados à tortura, produziram a imposição de um clima de “ame-o ou deixe-o” também dentro da escola, relegando as disciplinas tidas como subversivas tais como a Filosofia, a Sociologia, a Política dentre outras, ao esquecimento e promovendo uma anestesia de qualquer debate, discussão ou questionamento sobre o fazer pedagógico. À massa, resta entrar na máquina de fabricação de diplomas e qualificação para o trabalho, promovendo o “*adestramento letrado da sociedade industrial*”. O famoso, e não menos saudoso por alguns professores, Grupo Escolar promovia um

calendário cívico, estimulava o patriotismo, fortalecia as provas, chamadas orais e ditados, e aparentemente aceitava todos igualmente, quando na verdade sabia-se muito bem que as desistências, repetências e exclusão escolar não eram contos da carochinha, mas reais. Na esteira dessa escola excludente.

Temos, também, a matriz, chamada por NUNES (2007) de “*a escola compensatória e tecnicista do ‘milagre brasileiro’*”, que preenche as fissuras deixadas pela anterior, tornando-se o espaço da massa em que as mais diversas atividades eram promovidas desde a campanha de prevenção de doenças, retirada de documentos, distribuição do leite em pó, assistência médica etc.

Repetindo, o populismo educacional democratizou a clientela escolar, mas deformou o método rebaixando a qualidade: ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de ‘faz de conta’, faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, sobrecarga de jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, ridícula remuneração dos docentes, grande confusão na avaliação dos resultados, redução da hora/aula, etc., tudo para ‘cicatrizsar’ a dolorosíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a Escola, para outros ‘faz de conta’ que oferece. (NOSELLA, 2002, p.59).

A escola passa a representar o lugar da assistência social compensando as mazelas do estado. Escola de construção barata e rápida, acabamento do tipo descartável, logística da produção em série: a arquitetura opunha-se substancialmente aos prédios dos antigos grupos escolares, imponentes em suas construções, ricos em detalhes, portentosos na fachada, generosos nas salas com janelões imensos e bibliotecas robustas. A escola de agora dista do espaço do rigor do ensino e da pedagogia da austeridade e passa a promover a:

(...) oferta de novos serviços e demandas de compensação nutricional pela merenda, ordenando um papel subsidiário da escola como elemento de saúde pública, promovendo campanhas de saúde, atendimentos incidentais primários, transformando-se numa miríade de outras agências sociais, igualmente importantes, mas não concernentes ao espaço e função educacional-escolar, como centro comunitário de lazer e atendimento, por falta de equipamento social e comunitário nos bairros. Assume ainda o papel social de centro de controle de zoonoses, centro de saúde, medicalizando o processo educacional básico, quebrando profundamente o perfil, finalidade e papel clássico da escola como formadora cultural e agência de formação ético- institucional. As bibliotecas definham enquanto crescem os equipamentos de lazer e assistência, em espaços improvisados, derivados da ação compensatória.” (NUNES, 2007, p. 26).

Essa escola, tão destituída de seu papel emancipador combina com o princípio de que era preciso “não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas”, ou seja, promove o abortamento de toda e qualquer perspectiva crítica ou desejosa de mudança. Na esteira ideológica dessa matriz, chegamos, enfim, à matriz atual, da escola conceituada pelo autor como “*escola parabólica neoliberal*”, centrada em uma pretensa massificação das tecnologias de comunicação, em que o professor aparece assoberbado pelo excesso de informações, dados e de metodologias:

A inserção de novas tecnologias de informação; a televisão, o vídeo, as “tvs” integradas, campanhas assistenciais e projetos de financiamento em parcerias duvidosas mostram e formam um complexo tecnológico, que não coaduna-se com o perfil e a determinação institucional da escola nessa sociedade, em amplo processo de dilaceramento social e globalização subserviente.” (NUNES, 2007, p. 27).

Marcamos que, nesse contexto, a biblioteca como lugar do estudo e do exercício da reflexão foi destinada ao depósito de velharias, escureceu o céu da leitura para entrar em cena a tela iluminada do computador. Aluno e professor estão em permanente contato com materiais didáticos impressos, restringindo-se apenas a eles o seu gesto de leitura e interpretação. A escola neoliberal funciona com a logística das empresas interessadas em resultados imediatos, ou seja, preocupam-se com índices de aprovação dos alunos, resultados em avaliações, estatísticas de conclusão dos ciclos, cobrando de todo o corpo docente e discente permanentes avaliações e provões de vários tipos. Nesse contexto neoliberal, a produtividade é mensurada como se educação fosse um canavial, isto é, apagando as condições sócio-histórico-ideológicas do processo educacional.

Ora, pelos estudos de Ianni (1999) e Bauman (1999), sabemos que o Estado mínimo desenraiza-se da responsabilidade de assegurar amparo e assistência às populações menos abastadas, bem como se isenta de manter vivos direitos dos cidadãos. Vale lembrar que, no nosso caso, esse parece ser o ponto de maior descompasso, posto que, após os anos 80, o ideário da democracia e o reinado da Lei passaram a ser falados como realidade, ícones de nosso pretensão desenvolvimento. Nesse sentido, tomamos emprestadas as palavras de Frigotto (2003, p.186):

A primeira idéia fundamental a fixar em decorrência dessa perspectiva é a de que o ‘mercado’, mesmo onde existe uma materialidade de instituições que lhe dão densidade concreta, é incapaz de democraticamente atender direitos como os da educação, saúde, habitação e emprego. Direitos não são mercantilizáveis (...) O desmonte do Estado nestas áreas significa desmonte de direitos.

O neoliberalismo, que leva às raias da loucura a máxima da “*primazia total das empresas multinacionais, enquanto agentes do mercado global*” (Souza Santos 1999), finca-se no terreno que compreende o cenário mundial a partir dos movimentos tentaculares das transnacionais. Sobre isso, Benjamin... [et. al.] (2003, p.29) afirmam que:

Grandes empresas, capitais e mercadorias recebem liberdade de movimentação, com a correspondente redução dos poderes reguladores, internos e externos, exercidos pelas sociedades. Assim, a parte moderna da economia capitalista deixa de referenciar-se em um conjunto de economias nacionais vinculadas entre si por fluxos de comércio e investimento, para converter-se em uma rede única, tanto no nível produtivo como no financeiro.

No grande corredor dessa economia não cabem os pequenos, os habitantes do sul, os moradores das regiões marcadas pela seca e fome, os excluídos marginalizados. Interessante perceber que, embora o discurso da democracia e o imaginário da liberdade política (que, em última instância passa a ser a liberdade de comprar os mesmos produtos que o mundo desenvolvido consome) não estancam as feridas sociais que ora sangram a pele de 55 milhões de brasileiros miseráveis. O discurso neoliberal, que defende o capitalismo globalizado e financeiro e que apregoa a mundialização das finanças e das culturas é o mesmo que hoje destitui de valor a palavra “democracia” e minimiza o poder do Estado. Chesneaux (1995:78) nos lembra que:

A modernidade (...) aumenta a distância entre as sociedades empenhadas na ‘espiral feliz’ da modernidade e aquelas que se afundam no abandono e na contramodernidade; ela cava, ao mesmo tempo, a distância no Terceiro Mundo e no Ocidente. E é aos Estados, tanto pobres quanto ricos, que são devolvidas as obrigações de administrar o desemprego, a miséria, a nova pobreza, a fome, a delinquência, as migrações-fuga do campo para as periferias, e as do Terceiro Mundo para o Ocidente. Os Estados devem enfrentar esses levantes sociais de amplidão imprevisível, cujas causas eles próprios não dominam, a saber, a mundialização ‘selvagem’ do campo econômico (...).

Ao Estado, restou somente a tarefa diária de vigiar e punir aqueles que se rebelam contra a ordem vigente (Foucault, 2002), controlando os focos de tensão com forte aparato repressivo, lançando mão de técnicas cada vez mais sofisticadas de ocultar, coibir, refrear as explosões de desconforto. Também integram o seu rol de tarefas os atos de violentar e tyrannizar as manifestações de insatisfação popular. Por não suprir demandas sociais crescentes e não gerir mínimas condições de amparo a populações marginalizadas, os sentidos de negligência e ingerência são silenciados e o Estado faz falar a sua nova posição: cuidar da segurança e dar

suporte policialesco para que o Direito e a Justiça se cumpram, aumentando os nós de um grande engodo.

Em um contexto de esfacelamento dos sindicatos de professores, de despolitização geral, de ascensão das teorias mistificadoras e das neo-religiões promissoras de uma eternidade mais certa e tranqüila do que a realidade propõe, submetido a avaliações de vários níveis e checagens constantes de suas habilidades, o professor polivalente é reclamado para entrar em cena. Teria ele a abrangência do grande mestre, seria ele conhecedor profundo da pedagogia de projetos, estaria ele saciado de embasamento científico para exercer com maestria o seu trabalho educacional, por fim, munido de sonhos quixotescos, iria ele salvar a educação brasileira. Todos os verbos no futuro indicam que, na realidade atual, não é isso que ocorre. Longe de sonhos emancipadores e distante do exercício do esclarecimento, o professor real de carne e osso que enfrenta, no chão da escola, adversidades imensas, é um sobrevivente ou pouco mais que isso.

3.2. Quem consome os livros de auto-ajuda e por quê?

Indagamo-nos: qual professor, afinal, consome os livros de auto-ajuda para educadores? Como se explica a explosão editorial de obras de qualidade duvidosa e nula cientificidade se os consumidores são aqueles a quem é delegada a tarefa de esclarecer? Por que meandros caminha a formação do professor para que se justifique tal apego ao sentimentalismo, à consciência ingênua, às soluções subjetivas e despolitizadas e ao universo rasteiro proposto pelos livros de auto-ajuda? Quem lê tais obras acalentaria o sonho de emancipar a si mesmo e aos seus alunos ou estaria submerso em engodos derivados das pílulas pós-modernas de consumo, entorpecimento, feitiço e magia? Diante da complexidade de tais perguntas, buscamos nessa sessão refletir sobre o professor-leitor das obras de auto-ajuda a partir do desvelamento das condições históricas em que seu trabalho é feito.

Trabalhamos com a certeza de que o professor não pode ser medido a partir de suas características pessoais ou de casos esporádicos de sucesso ou fracasso, mas há que ser pensado e compreendido a partir de sua inscrição histórica. Assim, ele é resultado do modo como as relações econômicas e políticas são construídas no bojo da sociedade e determinam a sua subjetividade, sua imagem, seu discurso. Ao longo desse capítulo, tentamos mostrar o histórico das matrizes educacionais brasileiras, justamente para inferir que o professor-leitor dos livros

auto-ajuda é fruto da última matriz ideológica, a saber, a escola-parabólica, que desenhou os objetivos e as metodologias neoliberais, tão constantes e tão em voga na escola brasileira.

Esse professor, que hoje enfrenta as salas de aula cada vez mais heterogêneas, que está pressionado para demonstrar índices de produtividade e que se coloca como o domador de tecnologias *high tech*, é o mesmo que consome livros de auto-ajuda, que se emociona com soluções fantasiosas para os dilemas da carreira, que repete os hinos de amor e as histórias publicadas como verdadeiras pelos livros de auto-ajuda. E o faz não porque seja mal intencionado ou porque queira transitar no limite do mínimo, mas porque é resultado de políticas educacionais compensatórias que substituíram, barganharam e sabotaram o princípio primeiro da educação: esclarecer o homem para que ele transforme a natureza, a si mesmo e a sociedade em que vive.

Estamos sustentando que esse professor foi gestado e modelado pela mesma escola pública que hoje ele ajuda a construir. Ao longo de anos, ele foi seu aluno fiel, permanecendo atento às campanhas de prevenção de doenças, de combate ao piolho, de doação do leite em pó, de atendimento odontológico, de campanha do meio ambiente. Ao lado disso, marcamos que foi, no ventre da educação pública, que ele aprendeu a substituir as horas de dedicação à leitura e formação das bases da cultura clássica, pelas horas de entretenimento barato, pela informação aplicável na realidade e pela absorção de um ensino tecnicificado e instrumentalizado. O aluno de antigamente, que aprendeu em Organização Social e Política Brasileira (OSPB) quão necessário era não discutir política, ainda que sob a enganação de que o fazia em aulas de moral e cívica, é o mesmo que hoje, na sua sala de aula, apela para explicações moralizantes, emocionais, religiosas para explicar o seu “*karma*” de professor. É ele que, não apenas conta os meses para se aposentar, mas, pior, fala isso publicamente; é ele que enuncia sobre os bons tempos de outrora em que os alunos obedeciam e “*a gente ensinava de verdade*”; é ele que saboreia o travo amargo da auto-estima baixa de sentir-se menos diante dos alunos e não saber explicar os porquês a partir de uma perspectiva histórica.

O professor-leitor de Augusto Cury, Içami Tiba, Gabriel Chalita e Hamilton Werneck não caiu do céu nem foi inventado por obra do acaso! Foi formado aos poucos, tornando-se vítima da indústria cultural e das políticas educacionais que, na calada do silêncio conivente, colocaram em seu rosto e sua boca expressões e idéias que, muitas vezes, ele não interpreta. Ao consumir, como aluno, o ideário militar, gestor da “*escola tecnicista do milagre brasileiro*”, ele aprendeu competentemente a silenciar-se diante da arbitrariedade e do autoritarismo e a desempenhar um

papel de reprodutor das informações dispostas em livros, cartilhas e apostilas. Ao trabalhar com e na “*escola parabólica neoliberal*”, ele aprendeu a consumir, cada vez mais rapidamente e com voracidade, as “vantagens e bem-aventuranças” das tecnologias, tagarelando um movimento de expansão e crescimento que bem combina com a ideologia dominante e, nesse movimento, o livro de auto-ajuda entra como o anestésico necessário, o alimento para a alma, a semente da transformação e a chave mágica do sucesso individual. Passamos, agora, para o longo capítulo das análises dos conteúdos dos livros de auto-ajuda para educação.

CAPÍTULO 4 - Análise do conteúdo dos livros de auto-ajuda para educação.

“(...) conchamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conchamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões.”

Karl Marx

A argumentação exposta até aqui pretende fundar uma densa análise e interpretação dos conteúdos dos livros de auto-ajuda para educação, divididos em cinco feixes temáticos. Nosso processo de trabalho para o levantamento das obras de auto-ajuda para educadores foi desenvolvido da seguinte forma: fizemos levantamentos dos principais autores de livros de auto-ajuda para educação em buscas de catálogos de editoras e visitas a livrarias, depois iniciamos o levantamento das obras mais expressivas. Buscamos posteriormente refinar nossa busca, chegando a quatro autores e a vinte obras publicadas por editoras de circulação nacional. Esse conjunto de obras foi lido duas vezes, anotando os temas mais recorrentes e repetidos em todos os livros e registrando entradas temáticas para que não observássemos apenas um autor isoladamente mas para que pudéssemos ter uma visão de conjunto desse tipo de livro. Objetivamos selecionar trechos de cada obra isoladamente mas pensando o funcionamento global das representações do conjunto que tínhamos em mão, percebendo um enfeixamento de dados, o que nos tomou atenção.

Observamos, então, como esses autores anunciam-se como os inventores de paradigmas educacionais novos, supostamente nunca antes pensados, colocando-se no lugar de salvadores da educação nacional, ofertando um receituário de medidas a serem seguidas com segurança. Ao

fazê-lo, tais autores ignoram que a educação é uma ciência que, como vimos em capítulos anteriores, teve um longo trajeto de conhecimento acumulado pela história da humanidade, que se constitui em um campo de saber regido por categorias e bases teórico-metodológicas e que portanto é afetado pela historicidade e pelo poder que perpassam e sustentam as relações entre classes.

4.1. Novos paradigmas para a educação na voz dos autores de livros de auto-ajuda.

Faremos a partir de agora um levantamento dos conteúdos desses livros, interpretando os textos colhidos nas obras já nomeadas e apresentando um ponto de encontro temático para cada grupo de trechos dos livros.

Essa teoria explicava que a memória não se abre por completo, mas por territórios específicos, por janelas. Há muitos tipos de janelas na memória, entre elas as janelas light, que ampliam o raciocínio, abrem o leque da inteligência, e as janelas killer, que bloqueiam o raciocínio, que assassinam a lucidez, a tranquilidade. As janelas light contêm experiências prazerosas e inteligentes, como as experiências de vida, o conhecimento científico, os elogios, a autoconfiança, a segurança, a intuição, a sensibilidade. As janelas killer são os traumas, as zonas de conflito no inconsciente, que contêm experiências dolorosas, como o medo, angústia, rejeição, perdas, frustrações.

No momento em que abrimos as janelas killer, o volume de tensão ou ansiedade gerado por elas bloqueia a abertura de milhares de outras janelas, impedindo o acesso a inúmeras informações que poderiam produzir respostas brilhantes. Os mestres compreenderam que um aluno que tem medo de fazer uma prova, que se cobra muito ou é muito cobrado, pode produzir uma tensão tão grande que bloqueia as janelas que contêm as informações que aprendeu e, assim, ter péssimo desempenho, mesmo sabendo toda a matéria. (...) O ser humano não raciocina adequadamente quando está irritado, nervoso, amedrontado, decepcionado, deprimido. Os professores entenderam que gerenciar a emoção é fundamental para irrigar a razão. Aprender a ver os problemas sob vários ângulos era muito importante para expandir a sabedoria.

Para os dois sonhadores, o mundo dos adultos, constituído de guerras, competição predatória, discriminação e consumismo, estava doente. A esperança seriam os jovens. Por isso, queriam conscientizá-los para que aprendessem a proteger a emoção, para que tivessem uma mente livre, capaz de desenvolver a arte da crítica, inclusive para fazer autocrítica. (CURY, 2006, p.78/79/80)³.

No recorte acima, o autor mobiliza esforços para definir uma teoria sobre as janelas da mente: haveria, segundo o autor, aquelas que são leves e claras ligadas ao raciocínio e aquelas

³ Para efeito de melhor formatação, as citações transcritas de todos os livros de auto-ajuda estão coladas em apenas um parágrafo.

que são *killers*, resultado de traumas inconscientes, conflitos não resolvidos, vivências de dor e sofrimento. Essa discussão relaciona-se com a educação na medida em que, dependendo da janela aberta, o aluno aprende ou não um determinado conteúdo; nessa teoria caberia ao professor conhecer as suas janelas e as do aluno para propiciar um clima ameno de tranquilidade e conforto ao aprendizado. Discordamos que esse abrir e fechar de janelas seja tarefa do professor em sala de aula, embora é bem possível que um ambiente saudável (alunos bem nutridos, salas de aula confortáveis, materiais didáticos criativos, temperatura adequada etc) possa favorecer que as janelas “do bem” fiquem abertas por um bom tempo. No entanto, criticamos o modo como, nessa teoria, são escamoteadas as condições materiais de grande parte das salas de aula das escolas públicas brasileiras, as condições de trabalho dos professores (formação precária, sobrecarga de trabalho, salários baixos, condições difíceis de lidar com salas cheias) e o aluno, como sujeito histórico. Sobre isso, CHAGAS (1999, p. 56) afirma que o indivíduo “*nos referidos manuais, pode encontrar razões suficientes para justificar aquilo que, para ele, era tão complexo, distante e desorientador. Agora, valendo-se da auto-ajuda, o sujeito sente-se protegido e em condições de formular teorias sobre os acontecimentos do mundo*” Tal atitude pode ser destacada em inúmeros trechos e diversos autores:

Julio César, Romanov, Jéferson e outros professores procuravam uma explicação desse comportamento dos alunos, que se tornara um fenômeno mundial. Depois de exaustivas pesquisas descobriram finalmente uma hipótese da síndrome SPA, Síndrome do Pensamento Acelerado, que explicava que a edição dos eventos da vida nas sociedades modernas atuava no teatro da mente humana e modificava a velocidade de construção dos pensamentos e das emoções.” (CURY, 2006, p.92).

O professor tomou a dianteira e disse: – Ninguém consegue deletar a memória, até porque ninguém sabe onde esses arquivos estão alojados no córtex cerebral, que é o local do cérebro onde as experiências são registradas. Só podemos superar os traumas, atuando nos sintomas que eles desenvolvem ou resgatando nossa história, nos autoconhecendo, descobrindo como e quando os desenvolvemos. Às vezes, quando o trauma é importante, precisamos da ajuda de profissionais da psicologia.” (CURY, 2006, p.101).

O conhecimento se multiplicou e o número de escolas se expandiu como em nenhuma outra época, mas não estamos produzindo pensadores. A maioria dos jovens, incluindo universitários, acumula pilhas de “pedras”, mas constroem pouquíssimas idéias brilhantes. Não é à toa que eles perderam o prazer de aprender. A escola deixou de ser uma aventura agradável. (...). Atua num fenômeno inconsciente da minha área de pesquisa, chamado de psicoadaptação, aumentando o limiar do prazer na vida real. Com o tempo, crianças e

adolescentes perdem o prazer nos pequenos estímulos da rotina diária.” (CURY, 2003, p.14).

O viés *biologizante* dessa teoria é chamado justamente para apagar o eixo político, que nos levaria a questionar alguns pontos que já discutimos, dentre eles, as últimas matrizes educacionais brasileiras da escola compensatória e da ideologia educacional neoliberal, a forma como a “pós-modernidade” faz desmanchar o sujeito agente de transformações sociais, tornando-o um espectador do mundo em movimento, o modo como a sociedade de consumo anestesia a razão emancipadora fazendo emergir a estética da barbárie e, sobretudo, a letargia e o comodismo. A respeito dessa questão, apoiamo-nos em HORKHEIMER E ADORNO (1985, p. 138):

A indústria cultural tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente. Ela se esgueira com maestria entre os escolhos da informação ostensivamente falsa e da verdade manifesta, reproduzindo com fidelidade o fenômeno cuja opacidade bloqueia o discernimento e erige em ideal de uma vida estupidamente monótona e a mentira nua e crua sobre o seu sentido, que não chega a ser proferida, é verdade, mas apenas sugerida e inculcada nas pessoas.

Continuamos a análise desse feixe temático, agora com recortes do que seria o aprofundamento da teoria proposta no livro de auto-ajuda.

Um dos maiores problemas na psiquiatria não é a gravidade de uma doença, seja ela uma depressão, fobia, ansiedade ou fármaco-dependência, mas a passividade do eu. Um eu passivo, sem esperança, sem sonhos, deprimido, conformado com suas mazelas, poderá carregar os seus problemas até o túmulo. Um eu ativo, disposto, ousado pode aprender a gerenciar os pensamentos, reeditar o filme do inconsciente e fazer coisas que ultrapassam nossa imaginação. (CURY, 2003, p.101/102).

Observamos que, em tal teoria, o eu aparece fora do mundo, descolado de relações econômicas, políticas e sociais como se pairasse acima da realidade; assim sendo, um aluno passivo, apático, sem sonhos e sem esperanças é visto como um problema em si mesmo, convidando o olhar do professor a buscar, qual agulha no palheiro, a abertura das janelas certas que estão trancadas a chave. Nesse sentido, a relação de apatia dentro da escola (ou na vida) passa a ser um problema individual que merece um tratamento médico e uma escuta clínica, deslocada da sociedade que gerou a barbárie, a miséria, o desemprego e, por fim, um estado de depressão. O repetido silenciamento das relações sócio-históricas é um efeito da “pós-

modernidade”, que, como vimos, faz emergir um complexo de teorias centradas no eu e uma teia grande de explicações alegóricas e míticas para a compreensão do homem.

No processo histórico-universal do esclarecimento, a espécie humana distanciou-se cada vez mais das origens e, no entanto, não se livrou da compulsão mítica para a repetição. O Mundo moderno, o mundo completamente racionalizado é desencantado apenas na aparência; sobre ele paira a maldição da coisificação demoníaca e do isolamento mortal. Nos fenômenos de paralisia de uma emancipação a correr no vazio, manifesta-se a vingança dos poderes originários contra aqueles que precisavam se emancipar e, todavia, não conseguiram escapar. (HABERMAS, 2002, p. 158).

Os elementos mais mobilizados nos livros de auto-ajuda, em geral, são a emoção, descoberta da felicidade, afeto e sucesso; nos livros dirigidos a professores, tal funcionamento não é diferente, ainda que ele se dê de maneira difusa, aparentemente científica e disfarçada.

Se a emoção determina a qualidade do registro, quando não há emoção a transmissão das informações gera dispersão nos alunos em vez de prazer e concentração. Se houver música ambiente dentro da sala de aula, de preferência música suave, o conhecimento seco e lógico transmitido pelos professores de matemática, física, química ou línguas ganha uma dimensão emocional. O fenômeno RAM o registrará de maneira privilegiada. Sem a emoção, o conhecimento não possui paladar. A música ambiente tem três grandes metas. Primeiro, produzir a educação musical e emocional. Segundo, gerar prazer de aprender durante as aulas de matemática, física, história. Platão sonhava com o deleite de aprender (Platão, 1985). Terceiro, aliviar a síndrome do pensamento acelerado (SPA), pois aquieta o pensamento, melhora a concentração e a assimilação de informações. A música ambiente deveria ser usada desde a mais tenra infância na sala de casa e na sala de aula. Os efeitos da música ambiente em sala de aula são espetaculares. Relaxam os mestres e animam os alunos. Os jovens amam músicas agitadas porque seus pensamentos e emoções são agitados. Mas depois de ouvir, durante seis meses, músicas tranquilas, a emoção deles é treinada e estabilizada. (CURY, 2003, p.121/122).

Não podemos nos esquecer que os professores do mundo todo estão adoecendo coletivamente. Os professores são cozinheiros do conhecimento, mas preparam o alimento para uma platéia sem apetite. Qualquer mãe fica um pouco paranóica quando seus filhos não se alimentam. Como exigir saúde dos professores se seus alunos têm anorexia intelectual? É por causa da saúde deles e de seus alunos que a educação tem de ser reconstruída.

As escolas que já aplicam as dez técnicas pedagógicas do projeto escola da vida estão assistindo a algo maravilhoso. O estresse dos professores e os gritos implorando silêncio diminuíram. Os níveis de ansiedade, as conversas paralelas e os atritos entre os alunos atenuaram-se. Cresceram a concentração, o prazer de aprender e a participação.

Uma diretoria de uma escola pública que lia os meus livros me pediu ansiosamente ajuda. Ela chamava com frequência o policiamento para conter a agressividade entre os alunos. Comovido, treinei os professores. Eles aplicaram

todas as técnicas durante um ano. O resultado? Além de todos os ganhos intelectuais que já citei, não foi mais necessário chamar a polícia. Os gritos cessaram, os alunos se acalmaram, o respeito surgiu. (CURY, 2003, p.154).

Assim, o livro propõe uma receita para atingir o sucesso na conquista da emoção de ensinar e aprender, ou seja, para abrir as janelas boas dos alunos, a música é fundamental. Música suave, tranqüila, relaxante e capaz de mudar tudo dentro da escola. Anotamos quão ilusória é essa solução. Ainda que consideremos que a música tenha um papel considerável na educação dos sentidos do sujeito, não achamos razoável atribuir a ela a chave de todas as conquistas dentro do espaço escolar, pois muitas delas fogem ao ato de “treinar” a emoção dos alunos (e dos professores) e têm relação com políticas educacionais, as quais o professor não tem poder de alterar. Poderíamos fazer a seguinte indagação: de que adianta a música, se não existirem aparelhos apropriados para tocá-la? Qual o valor de usar música relaxante em aula, se o gosto do professor e dos alunos é contaminado por produtos semiculturais que passam pela pagodização das letras, pelos falsetes dos sertanejos ou pelas “dez mais” de sucesso da semana?

Não pensamos o processo educacional a partir de aparentes soluções que podem se transformar em estanques medidas compensatórias. Tampouco acreditamos ingenuamente que a paz na escola seja garantida ou assegurada com canções de relaxamento cheias de ruídos bucólicos de passarinhos ao fundo, visto que, quando aluno e professor cruzarem o portão de saída, o sentimento de confronto com a realidade objetiva possa fazê-los crer que não passou de um sonho tudo o que viveram durante um período do dia. A paz, de fato, está ligada às condições de dignidade atribuídas à vida humana em uma sociedade que tem como tema a ética, a justiça social e a indignação diante do descuido com o humano. Todo o resto não passa de estratégia para a domesticação das consciências, alienação ao regime que gera injustiças e impossibilidade de mudança.

A cultura deixa de arrastar consigo, de maneira impotente, o adversário que ela despreza, mas toma-o sob sua direção. Ao administrar toda a humanidade, ela administra também a ruptura entre a humanidade e cultura. Mesmo a rudeza, a insensibilidade e a estreiteza objetivamente impostas aos oprimidos são manipuladas com subjetiva soberania no humor. (ADORNO, 1993, p. 130).

Finalmente, observamos, nos textos acima, as seguintes frases: *a emoção deles é treinada e estabilizada, Comovido, treinei os professores*. O verbo “treinar”, em geral, usado para animais ou para militares em campos de treinamento, reforça como o esclarecimento, tecido e recuperado

pelos frankfurtianos, está distante desse “novo paradigma educacional” proposto por Cury. “Treinar” professores e alunos é torná-los tão animalescos quanto irracionais e implica uma concepção funcionalista, mecânica, anti-reflexiva e tacanha para o processo com que sonhamos, a saber, a emancipação do homem e não o seu treinamento.

Já que estamos no plano das invenções, adentremos um outro paradigma teórico, agora denominado *Teoria Integração Relacional*, cujo objetivo está centrado em uma idéia que beira o senso comum, a saber, o professor ter consciência de que está ajudando a construir o seu país ou um país melhor.

Entretanto, o novo paradigma da Educação escolar está no fato de o professor saber que está ajudando a construir o país, o nosso querido Brasil, quando capacita o aluno a ser um competente profissional e um cidadão consciente da sua importância na composição da sociedade. (TIBA, 2006, p.17).

Mas não me satisfiz realizando essa facilitação comunicacional. Eu acreditava que poderia fazer mais, e fiz. Criei a Teoria Integração Relacional, uma teorização do desenvolvimento do relacionamento integral entre as pessoas, baseada em amor, disciplina, religiosidade, gratidão, ética e cidadania. Dessa teoria faz parte também o relacionamento professor-aluno. E os maiores problemas desse relacionamento surgem quando desabrocha a adolescência.

Numa linguagem coloquial e sem sofisticação tecnológicas, a teoria oferece subsídios fundamentais para o entendimento psicológico das dificuldades relacionais e sugestões práticas, capacitando o professor a melhorar a qualidade do ensino dentro das salas de aula e, conseqüentemente, da Educação. (TIBA, 2006, p.19/20).

Meu desejo é contribuir para a mudança de paradigmas no campo da Educação com subsídios aos educadores por meio da Teoria Integração Relacional, que criei com base em 37 anos de prática, com 75 mil atendimentos em psicoterapia psicodramática de adolescentes e suas famílias, reforçada pelo trabalho na área da Educação com professores, crianças e jovens. As clássicas teorias psicológicas não têm sido suficientes para a compreensão do atual comportamento dos alunos e o adequado procedimento preventivo e terapêutico dos conflitos vividos em sala de aula. Há necessidade de introduzir elementos novos, como amor, disciplina, gratidão, religiosidade, ética e cidadania, para a avaliação da saúde relacional. Uma pessoa integrada relacionalmente vive um equilíbrio dinâmico entre as satisfações físicas, psíquicas, ecossistêmicas e éticas nos contextos familiar, profissional e social. (...) Criei a Teoria Integração Relacional para que a Psicologia saísse das academias e chegasse aos educadores, dividindo com você, professor, minha experiência, para que você pudesse encontrar o próprio caminho para melhorar o relacionamento com seus alunos e, em conseqüência, sua vida em sala de aula, atingindo o objetivo principal da educação: preparar as novas gerações para administrar o Brasil que estamos lhe deixando, para que este seja um país inserido num mercado mundial altamente competitivo e, por isso, obrigado a mudar seus paradigmas com agilidade, assertividade e competência. (TIBA, 2006, p.33/34/35).

Com o foco centrado na relação entre professor/aluno e na melhora da comunicação entre ambos, esta teoria também deixa de lado a observação das condições materiais em que se dá o processo de aprendizado. Apenas a título de exemplo, poderíamos marcar que em uma escola no morro a comunicação está prontamente a se dar de modo diferente do que em um assentamento e do que em um condomínio fechado em que a elite estuda. Ou seja, notamos ser leviano assinalar de modo idêntico processos em que os relacionamentos se dão também de maneira diversa. Também consideramos ineficaz avaliar as “*satisfações físicas, psíquicas, ecossistêmicas e ética nos contextos familiar, profissional e social*” como as mesmas em toda parte como se estivéssemos falando de um sujeito ahistórico, que paira acima do ranger dos gonzo da classe e do contexto histórico. Entre a escola pública e privada, há diferenças de contexto, de classe social, de projeto político, de diretriz administrativa e de ideologia, que precisam ser, no mínimo, aventadas. O que estes trechos dos livros de auto-ajuda nos mostram é a necessidade de o professor, o aluno, a escola enfim, devem submeterem-se às leis de mercado adequando-se ao liberalismo vigente empregando energia e vigor no conformismo, o que para nós é inadmissível.

Definindo os passos desse novo paradigma educacional e os fundamentos dessa teoria, temos as explicações que se seguem.

Como uma função complementar, aprender é uma ação que envolve, no mínimo, duas pessoas que se completam: a que ensina e a que aprende. O autodidata tem como professor a própria pessoa. Se um dos complementares falhar, o resultado pode ser prejudicado. Sob esta analogia entre comer e aprender, considero cinco etapas:

Primeira etapa: Ingerir o alimento equivale a receber a informação.

Segunda etapa: Mastigar e digerir o alimento equivalem a decompor essa informação em partes menores, suficientes para serem compreendidas.

Terceira etapa: Absorver o alimento digerido equivale a assimilar a informação já compreendida.

Quarta etapa: A transformação do alimento digerido e absorvido em energia acumulada equivale à transformação da informação compreendida em conhecimento.

Quinta etapa: A energia acumulada é utilizada para a manutenção da vida, como energia vital. É o uso do conhecimento que o transforma em sabedoria. (TIBA, 2006, p. 40-41).

A metáfora da digestão quer atribuir um funcionamento mecânico e quase fisiológico ao campo político do saber como se não houvesse ruídos nesse percurso. Tomar o aprendizado como uma transformação direta entre dois estados de um alimento soa algo simplório demais. Mesmo assim, segundo o autor, os resultados de felicidade são alcançados com sucesso com essa teoria.

A Teoria Integração Relacional oferece subsídios para essa transformação evolutiva de um professor a mestre. Para ser um mestre, não basta conhecer bem a disciplina que leciona. É preciso:

1. Estar integrado em relação a si mesmo

- sentir-se física, psicológica e eticamente bem;
- estar capacitado para atingir seus objetivos;
- estar receptivo a tudo o que possa melhorar ainda mais sua função.

2. Entender o aluno

- considerar a etapa do desenvolvimento na qual ele se encontra;
- levar em conta dificuldades e facilidades específicas no aprendizado;
- inteirar-se dos interesses pessoais que possam ajudá-lo no aprendizado.

3. Conhecer o ecossistema vigente

- empenhar-se pela melhoria do ambiente e das condições de trabalho;
- estar informado sobre tudo o que possa atingir o professor, o aluno e seus relacionamentos, como drogas, violência dentro e fora da escola, dificuldades socioeconômicas, mercado de trabalho, etc;
- praticar cidadania.

O mestre ultrapassa o conteúdo expresso das disciplinas que leciona e, com frequência, o terceiro nível do comportamento humano – a capacidade relacional –, colocando em prática amor, disciplina, gratidão, religiosidade, ética e cidadania. Amor é um dos sentimentos maiores de um em relação a outro ser humano; os filhos podem ser ajudados pelos pais a desenvolver amor dadivoso, amor que ensina, amor que exige, até chegar à maturidade do amor que troca, terminando com o amor de retribuição – quando os filhos passarão a cuidar deles. Disciplina é a qualidade que faz o ser humano cumprir suas propostas, mesmo sem ser cobrado por alguém, pois sabe que a responsabilidade é sua. Gratidão é o sentimento de reconhecimento por um benefício recebido direta ou indiretamente. Quem é grato deixa de ser arrogante e egoísta, veneno do relacionamento saudável. Religiosidade é um ser humano gostar de outro e com este formar um vínculo que passa a ser mais importante que cada um dos dois. O vínculo é a entidade que está acima de cada um dos seus componentes. Em nome desse vínculo, nenhum dos dois faz o que faria se estivesse sozinho. Se puder espiritualizar os vínculos existentes entre pessoas que se identificam, criar padrões de comportamento, rituais, cerimônias, hierarquias de poder e funcionais, cria-se uma religião. Ética leva em conta um código de valores humanitários internalizado que evita, ao máximo, prejudicar outras pessoas, mesmo na ausência delas. Basta ao outro estar vivo para, independentemente de credo, cultura, raça, nível social, cultural e/ou econômico, merecer respeito e consideração. Cidadania é uma das mais sofisticadas etapas do comportamento, porque leva em conta não só o aspecto relacional mas também o cuidado com nosso quarto, que se estende sucessivamente à casa, ao local de trabalho, ao bairro, à cidade, à região, ao país, ao planeta... É a cidadania que garante que o nosso ecossistema e, conseqüentemente, a qualidade de nossa sobrevivência. O mestre, ao ultrapassar a função de transmitir somente um conteúdo de forma pragmática, ensina ao aluno um estilo de vida que enobrece a alma. Ele desperta e exercita a capacidade relacional. Estimula o respeito a todo ser humano, às regras sociais e à lei maior que rege o Universo. (TIBA, 2006, p.73/74).

Nesse momento, podemos observar que entram em discurso uma série de elementos não necessariamente ligados ao fazer científico, mas derivados de reflexões subjetivas e fantasiosas. Somente a título de exemplo, podemos dizer que expressões como “*estar integrado em relação a si mesmo*”, “*sentir-se física, psicológica e eticamente bem*” e “*praticar cidadania*” encerram um complexo feixe de variantes como ter acesso à moradia, saúde, escola, emprego, o que não é uma realidade para a maioria da população. Com isso, sustentamos que os livros de auto-ajuda para educação dialogam com um professor ideal que imaginariamente teria todas as condições de desenvolver seus talentos, seu potencial de reflexão e de crítica e sua inteligência em condições também idealizadas de trabalho. Assim sendo, ele compreenderia plenamente os significados das frases: “*Basta ao outro estar vivo para, independentemente de credo, cultura, raça, nível social, cultural e/ou econômico, merecer respeito e consideração*”; “*Amor é um dos sentimentos maiores de um em relação a outro ser humano; os filhos podem ser ajudados pelos pais a desenvolver amor dadivoso, amor que ensina*”.

Depois de apresentar o paradigma da comunicação relacional, o autor mobiliza os seus conhecimentos de médico psiquiatra para explicar mais a fundo as diferenças entre homem e mulher, marcando cada vez mais as diferenças de gênero.

A importância desse tema precede à de relacionamento professor-aluno, pois tais hormônios são a base biológica de qualquer relacionamento humano. Se qualquer ser humano deveria conhecer esse tema, os educadores ainda mais. Homens são hormonalmente diferentes das mulheres. Tais diferenças podem aumentar ou diminuir conforme a cultura. É fácil observá-las no cotidiano: As mulheres falam e escutam ao mesmo tempo, enquanto fazem muitas outras coisas juntas. Já os homens ou falam ou escutam ou fazem uma coisa de cada vez. Além das diferenças entre as conexões, entre dois hemisférios cerebrais – muito maior no feminino que no masculino –, o que determina basicamente o comportamento feminino são o estrogênio e a progesterona; e o responsável pelo masculino é a testosterona. O estrogênio e progesterona não são melhores que a testosterona nem o inverso é verdadeiro. Ambos são complementares. Um precisa do outro para se completar e formar um novo ser. A biologia não deixou outras alternativas para se conceber um filho.(...) Ela. Se você prestar atenção na mocinha, verá dois coraçõezinhos apaixonados pulsando em seus olhos, bem abertos, no lugar de duas pupilas. É o estrogênio transbordando afeto para o Universo, que começa com próprio pai, depois com o professor, a seguir com os artistas e amigos/colegas/ficantes, até escolher um “com quem vai se casar. (TIBA, 2006, p.87/88/89/90).

Trabalhando com adolescentes e suas famílias há mais de 37 anos, elaborei as etapas do desenvolvimento biopsicossocial da adolescência (1,2,1), cuja base biológica tem se mantido por milênios, mas com uma enorme evolução psicossocial, principalmente nas últimas gerações. Essas etapas facilitam muito a

compreensão biológica (hormonal) dos seus inusitados comportamentos e reações. (TIBA, 2005, p.24).

Embora seja possível considerar os avanços da medicina na decifração dos enigmas hormonais e a relevância de estudos nessa área, temos certeza de que, para compreender processos educacionais precisamos escutar as relações sociais que sustentam os indivíduos em determinados lugares ou papéis. Ou seja, estamos em uma posição teórica que compreende a escola como espaço de tensões e lutas políticas, derivadas de uma sociedade em que há uma polarização entre os que detêm os meios de produção e buscam o aumento crescente de seus lucros e aqueles que sobrevivem vendendo a sua força de trabalho. Tal processo é marcado por um aumento crescente da pobreza e da exclusão social, gerando uma lógica perversa que, inclusive, dá à luz as pessoas que nem mesmo sabem o que significa a palavra hormônio. Outras tantas nunca puseram os pés em um laboratório para medições regulares e quantitativas do sangue. Perguntamo-nos: como poderíamos estabelecer com o professor um diálogo nessas bases, levando em conta esse conteúdo como verdade se o imperativo das condições objetivas revela ser tudo isso tão fugidio de sua realidade mais urgente? Como explicar, então, que professores consumam essas verdades e tentem colocá-las em prática, tomando as relações comunicacionais em sala de aula na base de afirmações tão distantes dos conhecimentos que ele e seus alunos precisam aprender? Será que refletindo sobre “*Um precisa do outro para se completar e formar um novo ser*” está garantido um novo alento ao processo educacional brasileiro?

Como trabalhamos anteriormente, os livros, em sua historicidade, foram sendo aproximados do cotidiano dos homens; aos poucos, deslocaram-se dos locais sagrados para cair nas mãos das pessoas, adentrar os lares, ficarem espalhados nas mesas de estudo, deitarem-se sobre a cama em uma relação de profunda intimidade com os leitores. Também vimos que, nas sociedades capitalistas, as mercadorias são vendidas com um apelo além de seu valor de uso ou de troca, tornando-se objetos de fetiche, de feitiço, de apego a um sentido a mais que o objeto teria e que traria a felicidade ao usuário ou consumidor. Os livros de auto-ajuda são, nesse sentido, mercadorias que vendem ilusões poderosas pois, ao invés de conclamar a racionalidade humana para problematizar o caos, desvendar conflitos, enfrentar os dilemas concernentes ao mundo do trabalho e interpretar as brechas do sistema educacional, laçam mão de um infinito de anestésicos e soluções novas com teorias biologizantes, em tese, capazes de resolver o mundo

dramático da sala de aula, as políticas catastróficas dos últimos governos neoliberais, os projetos equivocados de inclusão fantasiosa.

Esse deslocamento do campo social e político para o âmbito do indivíduo, o ser humano, o professor conhecedor das janelas da mente e dos hormônios do corpo, promove uma inversão perversa de papéis já que desloca-se para o professor a chave das mudanças no sistema todo, assim seria responsabilidade do professor garantir as transformações educacionais tão necessárias ao país. Colocando essa necessidade nas mãos do professor, isenta-se o Estado de assumir o comando político pela responsabilidade do ensino; essa ordenação segue à risca as diretrizes ideológicas do neoliberalismo e da ““pós-modernidade”, legitimadoras do Estado mínimo, ao qual fica restrita somente a tarefa de garantir a segurança do cidadão (ou a insegurança dos pobres da periferia e do morro) e também o monopólio da violência, tarefas que não modificam as relações produtivas ou sociais e apenas garantem a manutenção do *status quo*.

Nesse contexto, as questões ligadas ao contexto escolar, tais como aprendizado, disciplina, avaliação, motivação dentre outras, ficam reduzidas a questões individuais, em geral, ligadas ao funcionamento do corpo.

Inúmeras são as causas da indisciplina dos alunos nas escolas. Dada a importância desse tema, mesmo não pertencendo ao foco deste livro, vou simplesmente mencioná-las aqui, por ordem de gravidade. Os primeiros itens são aqueles que a própria escola pode ajudar a resolver, e os últimos são os que necessitam de atendimento por profissionais especializados:

- Indisciplina ou próprio da adolescência?
- Birras, mordidas, roubos, e choros infantis.
- Síndrome de quinta série e Síndrome de sétima série.
- Reações normais tumultuadas.
- Indisciplina silenciosa.
- Distorções e oscilações de auto-estima.
- Brigas entre colegas.
- Bullying e cyberbullying.
- Violência.
- Disputa no tapa.
- Vandalismo.
- Depredação e vandalismo dos não-alunos da escola.
- Uso de drogas: álcool, cigarros e maconha; inalantes domésticos e portáteis.
- Distúrbios e transtornos pessoais.
- Distúrbios psiquiátricos.
- Distúrbios neurológicos: Hiperatividade e Déficit de Atenção (TOAH); dislexia.
- Deficiência mental.
- Transtornos de personalidade.
- Transtornos neuróticos.” (TIBA, 2006, p.134/135)

“Assim a vida vai irrigando terrenos ingênuos, de onde brotarão mais saberes. As pessoas são como veículos, que tanto podem ser dirigidos por bons quanto por maus motoristas existenciais. Felizmente alguns desses motoristas estão sempre dispostos aprender novos caminhos. Conscientes vivem a Integração Relacional na sua plenitude. Criativos descobrem novas receitas para rotineiras comidas. Responsáveis praticam os projetos, porque tudo que começa tem um meio e atinge o seu fim. Afetivos vibram com as aventuras e descobertas dos alunos, alimentando a auto-estima de todos. Sensíveis permitem que suas lágrimas se misturem às que escorrem dos olhos dos outros. Generosos ensinam os caminhos percorridos com mais amor. Eternos aprendizes sabem que quanto mais estudam mais seus alunos aprendem. E assim, esses sábios professores transformam o saber em sabor e alegria de viver. (TIBA, 2006, p.177/178)

Depois de tanto tempo percorrendo as estradas da vida, sou um produto de várias influencias externas mais as minhas próprias indagações, criações, práticas e vivências que, agora ousar dizer, se trata da minha linha de pensamento. (...) “Penso, logo existo”, do grande filósofo francês René Descartes, soa para mim como uma afirmação incompleta, pois posso sentir, pensar, fantasiar, sonhar acordado que sou um nadador, e não saber nada. Para ser nadador, tenho que saber nadar. O que me qualifica como nadador é nadar. Pensar precede o fazer, mas não adianta só pensar e não fazer. É a ação de nadar que me torna um nadador. Portanto, para eu existir, eu preciso agir. É no agir integrado com o pensar que o ser humano existe. (TIBA, 2005, p.58/59).

Está dado o primeiro viés ideológico dos livros de auto-ajuda: cada um, ao seu modo, inventa a roda, ou seja, alardeia a invenção de teorias novas sobre educação, criando passos e exemplos reais que não apenas justificam a sua eficiência, mas que apontam soluções para crises. Tamponam a angústia de discutir, no redemoinho da atualidade, as políticas educacionais e de refletir sobre a grandeza de problemas que atravessam a escola brasileira ao longo de séculos de matrizes e diretrizes autoritárias, fascistas, militares e neoliberais. Silenciando o político, registram grande apreço pelo biológico e pelo psicológico, ovacionando uma mudança, cujo eixo seria o professor. Talvez por “facilitarem” a teoria, tais livros vendam tanto; talvez por apagarem o caos e fantasiarem o sucesso e a realização de sonhos, eles atribuam ao leitor um certo estado letárgico de falsa potência e felicidade diante do cotidiano. Talvez por venderem muito, eles falem tanto em afeto e o contrário também, ou seja, por falarem tanto que o afeto é o alimento da educação, eles vendam tanto.

4.2. A necessidade do afeto e do amor para educar.

Ao longo de nossa análise de dados, encontramos, com frequência em todos os autores analisados, algo que nos deixou atônitos: existe uma repetição insistente no modo de nomear o afeto e o sentimento como a solução de todos os problemas educacionais. O apelo emocional e a tentativa de seduzir o professor com soluções derivadas do coração deslocam-no da racionalidade e do senso crítico, que poderiam ser mobilizados para compreender a realidade complexa e desigual com a qual ele lida diariamente. Fazer do “amor” o centro das atenções do educador é o mesmo que deixá-lo distante do seu cérebro, fazendo com que o seu saber seja agora alardeado a partir de sua capacidade de amar, abraçar, beijar e manifestar, de diversas maneiras, a candura de seu coração. Selecionamos vários fragmentos sobre esse eixo temático e nortearemos a nossa análise no sentido de mostrar como esse movimento faz proliferar a ingenuidade, a anestesia da capacidade de refletir e o “besteiro”, ao mesmo tempo em que apaga a cientificidade da educação, a autonomia garantida pela razão humana e a emancipação derivada da consciência crítica.

Procurem um grande amor na vida e cultivem-no. Pois, sem amor, a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventura! Mas, nunca esqueçam, em primeiro lugar tenham um caso de amor consigo mesmos. Todas essas frases ficavam por mais de uma semana na lousa. Os demais professores e alunos a copiavam em cartazes e as afixavam nos corredores da escola. Desse modo, a Escola dos Pesadelos ia, pouco a pouco, se tornando uma escola de sabedoria. (CURY, 2006, p.52/53).

Foi um gesto de afetividade único. Karen caiu num doce e incontrolável pranto. Não conseguia dizer nenhuma palavra. Foi abraçada e beijada por todos os seus amigos. Estava atônita, flutuava diante da manifestação de carinho. Raramente o amor foi tão longe. (CURY, 2006, p.67).

O professor começou a educar-lhe a emoção. Ele percebeu, logo nos primeiros dias, que por trás de cada aluno arreado, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto. Não demorou muitas semanas para todos estarem espantados com a mudança. O rapaz revoltado começou a respeitar. O garoto agressivo começou a ser afetivo. (CURY, 2003, p.97).

Nesses recortes, o autor mobiliza casos particulares em que uma certa terapia do afeto foi composta, criando um misto de bondade, perdão, alegria e amor, sentimentos que, sem sombra de dúvida, parecem fazer parte das necessidades básicas de qualquer cidadão dos nossos dias. Isso porque, diante de um mundo caótico em que as relações capitalistas banalizaram os sentidos de

vida, em que as necessidades humanas são comercializadas pela indústria cultural, em que os estereótipos substituíram o pensar dialético, em que o trabalho na escola cresce em dificuldades, o amor é vendido como a chave do sucesso e a salvação de todos os mortais.

Para finalizar, o professor pediu para os alunos se levantarem, se abraçarem e dizerem uns para os outros que eram lindos. Foi uma festa. O diretor, ouvindo as gargalhadas, assustou-se. Dirigiu-se apressado até a classe. Ficou boquiaberto com tanta alegria. (CURY, 2006, p.104/105).

– Paulo, nossos maiores inimigos não estão no exterior, mas dentro de nós mesmos. O seu medo, raiva, sentimento de inferioridade e de falta de sentido de vida é que o corrói. Não se entregue. (CURY, 2006, p.125/126).

Precisamos acordar nossas crianças e nossos jovens para a vida. O afeto e a inteligência curam as feridas da alma, reescrevem as páginas fechadas do inconsciente. (CURY, 2003, p.78).

E os alunos precisam de afeto. E só há educação onde há afeto, onde experiências são trocadas, enriquecidas, vividas. O professor que apenas transmite informação não consegue perceber a dimensão do afeto na aprendizagem do aluno. O aluno precisa de afeto, de atenção. (CHALITA, 2001, p.247/248).

Ao falar em amor, os livros de auto-ajuda para educação perseguem não apenas o imaginário de felicidade que ancestralmente é desejado pelos homens, como também apagam a questão política da sala de aula. Consideramos que aqui está o grande veneno à consciência dos professores: intoxicar o modo como eles passam a conceber a sala de aula, não como lugar de execução de um trabalho, de prática política, de exercício de cidadania e de tarefa com embasamento científico.

Que o mestre Carlos Drummond de Andrade – estrela que nos ilumina – me permita esta licença poética: “Havia amor no meio do caminho”. É a única expressão que posso pensar em usar para responder a indagação que tenho feito durante a minha vida inteira sobre o magistério. Que missão é essa que espalha o conhecimento, propaga o saber e gera idéias? Que missão é essa cujo objetivo é formar pessoas e cultivar sentimentos, esperanças, sonhos expectativas, desejos e quereres de todos os tamanhos, tipos e gêneros? Que missão é essa de ser, ao mesmo tempo, cúmplice e referencial? A resposta para essas questões pulsa com intensidade nos corações de milhões de professores de todo o mundo: missionários da educação, construtores de amanhã, semeadores de um tempo melhor, mais belo, fraterno e igualitário. Em síntese, a missão do amor. (CHALITA, 2004, p.11).

A tentativa que ora se faz não é a de apresentar uma tese revolucionária sobre o assunto. Trata-se apenas de um novo olhar para esse universo a ser descortinado.

Um olhar de afeto, um olhar amoroso. Educação e afeto! A educação não pode ser vista como um depósito de informação. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor. (...) O amor é capaz de quebrar paradigmas, barreiras, ranços. É o amor que nos envolve, que nos move. (CHALITA, 2001, p.11).

Nesse sentido, ao falar em missão do “amor”, o livro reforça a necessidade do afeto e não da competência acadêmica, desfocando o mérito intelectual que deveria nortear a vida de qualquer docente. Tratar os professores como missionários implica dizer que eles são iluminados por alguma força espiritual, um dom extraordinário, algo que está fora do plano das relações objetivas de produção dos saberes e dos poderes na sociedade. Ou seja, ele é visto como um ser sobrenatural, dotado de poderes fora do normal e/ou de uma iluminação divina, cuja feição só se torna humana à medida que o amor acontece. O professor competente e dedicado, estudioso, mas sisudo, não teria o mérito de pertencer a esse grupo seletivo e privilegiado de *“missionários da educação, construtores de amanhã, semeadores de um tempo melhor, mais belo, fraterno e igualitário”*. Essas imagens, por mais que sejam poéticas e de estilo romântico, não tomam o professor em seu ofício com todas as questões que envolvem o mundo do trabalho, a saber, salário, carga horária, turnos de trabalho, exigência de produtividade, avaliação, enfim, não é com o professor que pensa tais questões que o autor dialoga. Ele fala diretamente ao coração dos missionários, aqueles que distribuem amor mesmo que estejam em condições precárias e sub-humanas de trabalho, aqueles que se mortificam em prol de uma causa nobre, que entregam-se ao bem do amor a despeito das condições históricas. Só esses professores entendem a oração abaixo:

Obrigado, Senhor, pela minha escola! Ela tem muitos defeitos. Como todas as escolas têm. Ela tem problemas, e sempre terá. Quando alguns são solucionados, surgem outros, e a cada dia aparece uma nova preocupação. Neste espaço sagrado, convivem pessoas muito diferentes. Os alunos vêm de famílias diversas e carregam com eles sonhos e traumas próprios. Alguns são mais fechados. Outros gostam de aparecer. Todos são carentes. Carecem de atenção, de cuidado, de ternura. Os professores são também diferentes. Há alguns bem jovens. Outros mais velhos. Falam coisas diferentes. Olham o mundo cada um à sua maneira. Alguns sabem o poder que têm. Outros parecem não se preocupar com isso. Não sabem que são líderes. São referenciais. Ou deveriam ser. Funcionários. Pessoas tão queridas, que ouvem nossas lamentações. E que cuidam de nós. Estamos juntos todos os dias. Há dias mais quentes e outros mais frios. Há dias mais tranquilos e outros mais tumultuados. Há dias mais felizes e outros mais dolorosos. Mas estamos juntos. E o que há de mais lindo em minha escola é que ela é acolhedora. É como se fosse uma grande mãe que nos abraçasse para nos libertar somente no dia em que estivéssemos preparados para voar. É isso. Ela nos ensina nossa vocação. O voo. Nascemos para voar, mas

precisamos saber disso. E precisamos, ainda de um impulso que nos lance para esse elevado destino. (CHALITA, 2005, p.50/51).

Gostaríamos de frisar que tais formulações beiram o ridículo, pois são óbvias as frases que definem a existência de dias mais tranqüilos e outros agitados, alguns alegres e outros tristes, alguns com sol e outros com chuva. Pensar dessa forma, apenas por contraste e dicotomicamente, demonstra um pensamento rasteiro e simplista que desconsidera, inclusive, a possibilidade de um dia ter, ao mesmo tempo, sol e chuva. Não bastasse a dificuldade de pensar dialeticamente, o professor-missionário teria como credo, não a formação de alunos críticos e emancipados, mas indivíduos amados. Isso implica dizer que assim a escola é vista como o lugar do dar-e-receber amor, ou seja, uma espécie de instituição religiosa, que aparece aqui como a salvadora dos bons sentimentos capazes de modificar a vida da sala de aula. Nesse sentido, a escola é o altar onde se reza a novena do amor e o afeto é o abre-te-sésamo de todas as portas fechadas do coração.

A sala de aula é um lugar sagrado em que o aluno merece ser valorizado e incensado pelo afeto e pelo saber. E que os empresários da educação e os governos se conscientizem: não são as grandes obras que farão os grandes alunos – é o grande professor que fará o aluno. Por isso, professor precisa de salário digno, de capacitação, de cursos, de treinamento. É preciso investir no humano. (CHALITA, 2001, p.262).

Vamos parar um pouco, encostar as mochilas no barranco da estrada e, depois de breve contato com a natureza viva, sentir a sua força, a sua paz, os afagos dos ventos de primavera, prenúncio de uma estação colorida pela própria arte natural. Iniciando esta viagem na direção de nosso interior, sugiro a leitura do poema ponte, onde a ponte comum, a ponte da vida e a ponte do amor mostram as três dimensões do nosso coração de educador. (WERNECK, 1995, p.51).

Busquei a pedra filosofal dos relacionamentos humanos globais para promover a equilibrada, progressiva e feliz convivência familiar, pois é um excelente exercício de vida cidadã, que deve começar dentro de casa. A convivência relacional com os diferentes e desconhecidos e com os conhecidos em relacionamentos verticais e horizontais tem que ser baseada na linguagem do amor e não no preconceito, o veneno mortal dos relacionamentos.(...) Para ser feliz nos relacionamentos, só o amor não é suficiente, por maior que ele seja. É importante ter maturidade no amor. (TIBA, 2005, p.26).

Tenhamos paciência! Discutir questões de políticas públicas dessa maneira provoca riso e indignação, porque desconsidera a existência de um saber científico sobre ensinar, de dinheiro público destinado à educação e de uma profissão em jogo; isso porque, se estamos no campo de missionários, credos e igrejas, não estamos falando de profissionais reconhecidos em suas habilidades, que estudaram anos a fio, que seguem estatutos regimentais de escolas, que dedicam-

se como estudiosos de uma área do saber, mas de seres vocacionados do além dos sentimentos, dentre eles aquele que é considerado o mais nobre, o amor.

Não é preciso ser muito esperto para compreender que seremos felizes, ficaremos integrados em nosso ambiente, alcançaremos a comunhão com nossos semelhantes e atingiremos nossas metas se estivermos construindo uma catedral: a nossa alma. O essencial, por outro lado, requer tempo e reflexão, entrega, compreensão. A vida é essencial como essencial é a liberdade. A felicidade é essencial como essencial é o amor. E todas as manifestações de amor acabam fazendo parte da essência. A falta de afeto, de carinho, de participação dos pais na criação dos filhos pode deixar-lhes uma marca indelével que o tempo não apaga, e isso é muito mais triste do que todos os contratempos advindos de acidente material. (CHALITA, 2001, p.97/98).

E para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva afeto. Ninguém dá o que não tem. O copo transborda quando está cheio; o mestre tem de transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, seus projetos. A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, as atualizações e os aperfeiçoamentos. Não basta que um professor de matemática conheça profundamente a matéria, ele precisa de entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto, vida. Não basta que o professor de geografia conheça bem sua área e consiga dialogar com áreas afins como história; ele precisa entender de ética, política, amor, projetos, família. (CHALITA, 2001, p.164/165).

Educação é construção do conhecimento, é relacionamento aberto, cara a cara, sem capuzes, é amor de graça, embora custe, educação é a partilha e o sentir sagrado da troca de experiências de dentro e fora de sala. (WERNECK, 1995, p.37).

Vejamos que nos fragmentos apresentados até aqui tem sido uma constante o reforço do afeto para educar. Mais do que isso, ao mobilizar palavras fortes no imaginário social, tais como felicidade, liberdade, ética, compreensão, cumplicidade, o apelo aos sentidos e à vontade do leitor, no caso professor, ficam aflorados. O valor do saber científico é minimizado e levado em consideração apenas na medida em que o afeto está presente; do contrário, o saber não teria valor. Considerando-se seres iluminados e doadores de amor, os professores, sozinhos em seu voluntarismo, fariam a revolução de toda a escola, reformando-a para além da sala de aula. E as receitas para o sucesso dessa empreitada são explicadas passo-a-passo.

Gincana do afeto – Em uma ação social, os alunos seriam convidados a fazer um dia de sacrifício para determinado fim. Todos deixariam de gastar com o lanche

ou qualquer outra despesa e economizariam dinheiro que seria distribuído por eles mesmos em alguma instituição de caridade. Se o grupo for mais maduro e tiver contato maior com essa instituição, pode fazer a visita antes e tentar descobrir qual o sonho das crianças ou dos velhinhos ou do grupo que mora na instituição. Com o dinheiro arrecadado, tentam realizar o sonho – dando e recebendo afeto.

Dia da amizade – Fica estipulado o dia da amizade, no qual, em todas as primeiras aulas, o professor lê um texto – previamente escolhido – que fale sobre a importância da amizade (todas as salas estarão lendo o texto ao mesmo tempo). Os professores incentivam os alunos a pôr em prática os ensinamentos recebidos com o texto. De preferência, a escola prepara algum cartão para dar a todos os alunos. Vez ou outra, em vez da leitura, pode-se ouvir uma música ou ver um trecho de um filme, ou até promover um jogo de sensibilização. O interessante é que seja realizado uma vez por mês ou uma vez por semana e todos façam ao mesmo tempo.

Cineclube para a família – Os pais são periodicamente convidados a assistir a um filme juntamente com os filhos. O convite deve ser bem carinhoso, falando da pipoca e do guaraná, por exemplo, e do filme que será exibido. O filme precisa ser cuidadosamente escolhido e o tema sempre será o afeto, as relações pessoais, de amizade. Ao final, um debate e, se possível, uma dinâmica de grupo para que pais e filhos possam interagir. A escola que tiver oportunidade prepara um pequeno presente para que os filhos dêem aos pais. Reforçando: a habilidade emocional passa por um longo processo para ser desenvolvido.

(...) Mãos na massa – pais e filhos são convidados a trabalhar juntos. Pode ser em uma horta comunitária ou em um dia de festa em que todos façam os pães e as pizzas que serão consumidos depois. O importante é que ponham a mão na massa juntos, todo mundo de avental e de preferência com chapéu na cabeça. Pais e filhos fazendo algo juntos que não seja o pai dar bronca ou perguntar para o filho como foi na escola, que nota tirou e se precisa de alguma coisa.

Chá de avós – Em um dia por mês ou por bimestre, as crianças convidam as avós para ir à escola ouvir histórias. Os vovós também podem ser convidados. Alguns alunos, como algumas avós, são previamente convidados a contar as histórias e vão se intercalando. Todos ouvem e depois tomam chá juntos. Se algum avô toca um instrumento musical ou se houver alguns deles que dancem, tudo será festa.

(...) O minuto do amor – Mesmo projeto do vídeo do minuto, só que o tema é o amor. Cada competidor escolhe alguma paisagem, cena ou história que retrate o amor e faz um vídeo com duração de um minuto.

(...) Aula afetiva – Todas as sugestões anteriores são pontuais. O importante mesmo é transformar todas as aulas em aulas afetivas. Eis o grande desafio do professor. Construir uma aula que seja preparada para um momento de convivência e de aprendizagem. Uma aula libertadora. Uma celebração. A aula será libertadora, afetiva, se for uma celebração. Para a celebração há a preparação, o respeito, o relacionamento, a troca, o amor. Não é possível educar sem amar. Não é possível dar uma aula sem trocar afeto. Que todas as aulas sejam afetivas! (CHALITA, 2001, p.249/250/251/252/254/256).

Não postulamos que tomar chá com as vovós seja um ato condenável ou errado, mas ressaltamos que a escola não é casa de chá ou café para encontros familiares, pois há lugares mais

apropriados para isso. Essa distorção de destinar a escola a algo que não é de sua natureza tem sido uma constante ao longo da formação da escola brasileira: para um lugar que já foi palco de campanhas de matar piolho, de entregar leite em pó, de dar vacina, dentre outras atividades, tomar chá dá apenas um colorido mais suave à mesma lógica perversa. Consideramos que a escola é local de trabalho por excelência, local em que se produz saber, discussão, processos criativos, mostra de experiências estudadas e reflexão crítica, e não palco para cine em família, chá com parentes, gincanas de afeto ou desafetos. Mas, afora o conteúdo, marcamos que o formato mais constante dos livros de auto-ajuda é, justamente, vender um manual, um modelo, um receituário de atitudes e comportamentos.

Como já vimos, esse é o tom mais cruel e menos perceptível da indústria cultural: promover a homogeneização dos gostos e das consciências, colocando todos dentro da mesma fôrma, mantendo o que ADORNO & HORKHEIMER (1985, p. 136) chamaram de *“o homem como um ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada. (...)”*

O conjunto de receitas acima engendra um comércio de ilusões, promessas derivadas de um sentimentalismo sem fundamento, que vende ao professor não apenas a imagem de um ser dotado de afetos poderosos, mas que, sobretudo, o reduz a isso tão somente. Afirmarções como *“a aula será libertadora, afetiva, se for uma celebração. Para a celebração há a preparação, o respeito, o relacionamento, a troca, o amor. Não é possível educar sem amar. Não é possível dar uma aula sem trocar afeto. Que todas as aulas sejam afetivas!”* tendem a nos parecer levianas, posto que se tomarmos outras profissões, como por exemplo a medicina, não seria cabível afirmar que um médico realiza uma angioplastia como se fizesse uma celebração. Ele o faz com um saber científico, com o cuidado dos procedimentos que põem em risco a vida do paciente, com o conhecimento acumulado pelo legado histórico deixado por diversos pesquisadores, com o amparo de equipamentos medidores de pressão, enfim, o médico o faz sustentando-se em evidências que possam dar comprovação e resultado ao seu trabalho. No caso, nada disso é levado em conta e o professor fica sendo o único responsável pela sua capacidade de amar, a fonte dos sentidos sobre afetos e o semeador de um mundo novo com seu coração.

Educação – o afeto é a solução. Não é possível combater a insensibilidade, o desrespeito, a falta de solidariedade, a apatia, a não ser pelo afeto. A escola dos

sonhos dos sonhadores, da poesia dos poetas, da maternidade, da luta dos lutadores começa com a crença de que, em se falando de vida – e como educação é vida –, a solução está no afeto. (CHALITA, 2001, p.264).

A inteligência é a centelha que ilumina a nossa atuação na vida. É a parte do divino no humano. A nossa semelhança com o sobrenatural, e a sabedoria é a sua revelação. De nada adiantam os numerosos estudos científicos e a técnica no exercício de uma função se isso não transforma o interior humano, concretizando-se em ações positivas para a felicidade. Seria como conhecer tratados sobre o amor e ter uma enorme dificuldade em amar ou ainda estudar sobre o riso, seus benefícios, sua importância e não conseguir desfrutar desse valor essencial. (CHALITA, 2003, p.141).

A palavra amor vem do latim amor, que quer dizer, “amizade, dedicação, afeição, ternura, desejo grande, paixão, objeto amado”. Os registros históricos sobre a evolução gráfica do vocábulo indicam que o termo já aparece grafado como amur no século XIV e aamoor e hamor no século XV. É, sem sombra de dúvida, uma das palavras mais fascinantes em todos os idiomas, tanto na cultura ocidental quanto na cultura oriental. Até porque, independentemente da língua escolhida, os significados desse termo trazem em seu bojo um caráter vigoroso e múltiplo. O amor é um conceito diverso, repleto de contrastes, antíteses, paradoxos e peculiaridades que o tornam tão singular quanto complexo.” (CHALITA, 2003, p.19).

Essa ânsia por liberdade, essa sede intensa de viver, esse amor passionai e incomensurável pela vida e pelo mundo constituem as principais características dessa personagem marcante. Sua extrema amorosidade, seus dons naturais, sua linguagem encantada e seu jeito envolvente de contar histórias foram desenvolvidos dia após dia, tornando-a imbatível na arte de seduzir por meio do verbo, livre, enfim, para conquistar tudo o que quisesse. (CHALITA, 2003, p.27).

Cabe aqui ressaltar que já que toda a atenção desses livros está focada no amor e se ele é o dom maior do professor em sua missão de iluminar o mundo, então temos a seguinte lógica: se não há amor nem educação pelo afeto a culpa é do professor. Centrando o problema educacional na questão individual de afetos ou desafetos e escamoteando-se o contexto sócio-histórico, a culpa dos acertos e dos erros fica circunscrita ao professor. Desse modo, tanto as causas, quanto a solução para os problemas educacionais, têm como objeto o seu professor, nesse caso, visto como o início e o fim do processo que, sabemos, é político e deriva de interesses e privilégios, antes de qualquer altruísmo.

O fato é que a amizade pertence à esfera dos sentimentos e, como tal, pode ser apenas parcialmente explicada ou descrita, até porque, assim como o amor, a paixão, o desejo, a admiração, a solidão, a angústia e o medo, a amizade ultrapassa todas as explicações de caráter racional, matemático, exato. É antes um banquete para o espírito, o coração, e as sensações, além de produzir

material farto para a prosa, a poesia, o cinema, a música e todas as demais formas de arte. (CHALITA, 2003, p.36/37).

Em outras palavras, ser solidário é ter o coração comprometido com razões e emoções superiores às mesquinharias cotidianas, ao materialismo exacerbado, às pequenezas mundanas que podem sugar, aos poucos, a energia vital dos seres humanos. Como diz um velho provérbio chinês: “Fica sempre um pouco de perfume na mão de quem oferece rosas”. O indivíduo solidário tem a mente voltada para as questões verdadeiramente essenciais. Ele está apto a doar, a oferecer ao outro uma dose considerável de si mesmo. É um pacto de irmandade. É a compreensão de que é possível compartilhar sem perdas... A certeza de que o auxílio mútuo é fundamental à concretização de um aprendizado mais do que importante: estamos aqui para dar e para receber felicidade. (CHALITA, 2003, p.182/183).

O momento deste início de século e milênio nos faz refletir sobre os valores da integração entre a razão e o afeto, porque o ser humano é um todo homogêneo que viverá cada vez mais integrado, conforme suas ações sinérgicas de parceria conjugal. (WERNECK, 2003, p.61).

Perguntamos: como é possível pensar em ter “banquete para o coração”, abrir-se para “mãos que oferecem rosas”, contar com “auxílio mútuo”, “dar e receber felicidade”, ter acesso a “formas de arte”, se estamos submersos em relações capitalistas que esgarçaram os sentidos do valor do humano e mercantilizam sonhos e ilusões para consumidores vorazes? Será possível acreditar no discurso da auto-ajuda, se o divertimento e o prazer de ler resumiu-se ao consumo de obras superficiais, cujo conteúdo não passa de um sentimentalismo barato, que apenas prepara o professor para voltar a alienar-se no trabalho do dia seguinte? De que maneira é possível atribuir, ao professor, superdotes e poderes de superherói quando, na verdade, sabemos que ele é o resultado de uma formação que foi o pouco que o Estado se incumbiu de lhe oferecer migalhas? Estamos, assim, diante de uma nova esfinge que parece atualizar os sentidos já ditos de “decifra-me ou devoro-te” para uma versão “pós-moderna” em que os dizeres podem ser lidos como “decifre os livros de auto-ajuda e seja devorado por eles”. Assim, ao gesto de consumi-los está condicionado um outro, o de ser consumido; à formação educacional dada pelo estado corresponde a pedagogia dos afetos, que faz girar mecanicamente a roda-d’água do muito precário na formação de novos alunos; à leitura e digestão de idéias de amor e felicidade, somam-se cotidianos sem cor, nos quais a vida pesa e as práticas educacionais distam da autonomia e da emancipação. É nesse contexto que os dizeres abaixo ganham força e reverberam qual trombetas no deserto:

As escolas, por exemplo, começam a ser invadidas por uma onda positiva e contagiante. Uma onda de amor, de afeto e de compaixão que contribui para aquisição e a solidificação da cidadania, da consciência crítica e de apurado senso de justiça social – características que culminam com o desenvolvimento de potenciais diversos por parte dos estudantes. São campanhas fraternas, trabalhos voluntários, arrumação e organização do próprio ambiente estudantil e, ainda, a criação de projetos voltados, em sua maioria, às comunidades carentes do entorno escolar. É um sinal de amadurecimento. Um indício de sabedoria. A sabedoria de cuidar do que é realmente essencial. Do individual para o coletivo e vice-versa. Nas igrejas, nos hospitais e nas ruas, é maravilhoso perceber a imensa quantidade de pessoas que trabalham pelo bem de outras sem exigir nada em troca. É o espírito do bem que se manifesta na medida em que todo esse exército de cidadãos poderia ocupar seu tempo, seus esforços e sua energia em benefício dos próprios interesses. (CHALITA, 2003, p.156/157).

O pão que alimenta o corpo, o agasalho que aplaca o frio, o tempo que dedicamos a ouvir as dores alheias, a cuidar dos que carecem de atenção... O olhar verdadeiramente terno que depositamos naqueles que – também com os olhos – suplicam por auxílio... A mão que se estende, que se afaga, o braço que envolve, o trabalho voluntário que muitos têm aprendido a exercer... Trabalho que orienta, que oferece um norte, uma possibilidade, um futuro. Solidariedade é uma palavra transformadora. Uma palavra impregnada de força, de singeleza, de dedicação, de espírito de entrega – características e sentimentos imprescindíveis à vida em sociedade. (CHALITA, 2003, p.192/193).

Nesse sentido, educadores, pais e todos os que acreditam na importância dos valores essenciais para a formação de gerações mais conscientes e críticas devem propagar e demonstrar por meio de exemplos e ações que, independentemente das diferenças, todos temos necessidades físicas e psicológicas semelhantes. Todos precisamos de alimentos para o corpo e para o espírito. Todos precisamos de um lar onde nos sintamos protegidos e amados. Um lar que nos guarde do mau tempo. Todos precisamos de afeto, de amor, de aceitação e de compreensão para desenvolver um caráter que nos torne dignos de exercer a inteligência e o livre-arbítrio concedido quando nascemos. (CHALITA, 2003, p.175).

Frases-feitas retiradas de máximas religiosas, como *livre-arbítrio*, *alimento para o espírito*, *campanhas fraternas*, *trabalhos voluntários*, *onda de amor*, são entendidas aqui como um sintoma de que as pedagogias neoliberais do capitalismo tardio privaram o professor da criticidade necessária para distinguir o que é do campo do mito e da religião e o que é da esfera da razão. Como já vimos anteriormente, o investimento de diversos pesquisadores, cientistas e filósofos, no sentido de indagar e questionar o mundo e as forças naturais a partir de experimentos e comprovações, custou-lhes a própria vida. Muitos deles foram silenciados, tiveram seus textos e experimentos perseguidos, foram satanizados, sofreram perseguições e perdas pessoais significativas. A busca da razão significou o farol que guiava o homem das trevas

da ignorância em direção à luz, luz esta que vemos se apagar nos livros de auto-ajuda e na forma como eles são consumidos e repetidos.

4.3. O ensinar e o aprender no contexto escolar a partir dos livros de auto-ajuda.

Nessa seção, recortamos fragmentos em que os livros de auto-ajuda para educação têm como conteúdo o aprendizado no contexto escolar, ou seja, na visão deles, o que seria aprender, como esse processo se daria e de que modo ele é metodologicamente descrito. Mais uma vez, observamos frases de efeito bonito, mas muito vagas, subjetivas e imprecisas que não dizem nada sobre as teorias educacionais, ainda que fosse para contestá-las. Enunciar sobre o aprendizado está dado apenas com impressões, que podem variar de autor para autor, que não reclamam a Pedagogia e/ou a Filosofia como campos científicos. As primeiras definições são genéricas e tratam o aprendizado como algo natural da ordem da vida como seria respirar, silenciando seu crivo cultural e social.

Aprender é um dom precioso. Desde o primeiro dia aqui, estou aprendendo. Os professores ensinam lições. Lições são aprendidas nos livros lidos e relidos. Lições são ensinadas nos trabalhos, projetos. Lições são partilhadas na delicada arte de conviver. Cada estudante traz em si um grande tesouro. Ninguém é tábua rasa. Ninguém é vazio. Somos todos gigantes em potencial. Aqui chegamos e começamos. Começamos a manifestar o quanto temos para oferecer. O quanto temos para receber. (...) Queremos o (...) amor. Amor-paz. Amor-caridade. Amor-vida. Eis o segredo de nossa eterna juventude. Eis o que pede nossa alma de estudante. O aprendizado que vem dos livros e dos tratados um dia será esquecido. O aprendizado que vem do olhar, do sorrir, do amar, do viver, fica sempre. E fará que permaneçamos jovens. (CHALITA, 2005, p.29/31).

Assim como o ser humano é criado por Deus para ser feliz, o conhecimento é a libertação e a concepção dos valores do cidadão, inserindo-o na sociedade como um responsável, deverá ser motivo de ampla realização pessoal. E a escola será um local de alegria, buscado pelas pessoas que querem melhorar a si mesmas e melhorar o mundo. (WERNECK, 1995, p. 97).

É importante averiguar as incoerências dessa definição, porque se acreditamos que aprender é um dom ou é um tesouro que o indivíduo já traz em si, estamos falando do inatismo, isto é, de uma teoria que toma o sujeito com uma competência nata, ou seja, com um mundo pré-determinado de possibilidades, dividindo, de um lado, os que nascem inteligentes e, de outro, os limitados. Assim, o tesouro de cada um já seria dado pela generosidade ou contenção da bondade divina, o que implica confiar que *“cada estudante traz em si um grande tesouro. Ninguém é*

tábua rasa. Ninguém é vazio.” Explicitando a valorização do amor, é preciso marcar e repetir que, para aprender, ele é, de novo, a solução, pois “*o aprendizado que vem dos livros e dos tratados um dia será esquecido. O aprendizado que vem do olhar, do sorrir, do amar, do viver, fica sempre.*”

Duvidamos dos sentidos dessa afirmação, especialmente quando eles são tomados em relação à escola, já que consideramos que livros constituem a grande ferramenta da pesquisa e do estudo e são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ensinar o que está nos livros, sabendo que isso será um dia totalmente esquecido, faz falar que, ao professor, não cabe considerar os livros, estudá-los, carregá-los para a sala de aula, pois todo esse esforço será pequeno quando o amor e a alegria, em forma de gesto, olhar, riso e abraço, se fizer presente na sala de aula e nas relações interpessoais entre alunos, professores e diretores. Tal deslocamento coloca a própria noção de trabalho em outras coordenadas: o uso da razão e das habilidades intelectuais fica diminuído diante da grandiosidade do afeto e do amor para o qual não há necessidade de aprendizado ou estudo, basta amar.

Estudo, alimento da alma. Trabalho, dignidade do corpo. Criatividade, inteligência em ação. Ética, oxigênio do comportamento, Saúde social, foco da integração relacional.(...) É do que apreendemos que aprendemos. O apreender é um processo natural para qualquer vivente. (TIBA, 2005, p.198/200).

Faço essas analogias e ponderações para explicar como lidar com os diversos tipos de inteligência. Um professor poderia facilitar a vida do aluno que tem dificuldade de absorver Física, pois esta é a sua inteligência fraca, mas poderia exigir mais em Biologia, se esta fosse sua inteligência forte. Mesmo porque o aluno vai se sentir mais gratificado e verá melhores resultados quando realizar aquilo para que tem mais facilidade. Ou seja: dá-lhe mais prazer o que ele tem mais facilidade em absorver, e acaba absorvendo mais do que aquilo em que tem dificuldade. É uma seleção natural que o próprio organismo mental e cerebral faz. (TIBA, 2006, p.48).

Sem nenhuma definição científica, seja de ordem sociológica, psicológica, antropológica, lingüística entre outras, o aprender é descrito por fórmulas poéticas em sentido lato, mas infundadas, visto como um processo natural. Tomamos tal afirmação perigosa, visto que consideramos o trabalho de aprender e estudar em sua construção sócio-histórica, o que implica uma reflexão sobre o político que, no caso dessa afirmação, fica completamente escamoteado. Falar em seleção natural para explicar processos educacionais está ligado a conteúdos determinados por um funcionamento involuntário e biológico sobre o qual não se tem controle

nem possibilidade de mudança, ou seja, por determinações outras que não aquelas que regem a noção do sujeito histórico, agente de transformações sociais e capaz de alterar a ordem das relações com os seus pares (e ímpares).

Nesse sentido, a escola e a educação formal passam a ser responsáveis por ensinar regras de moral e não conteúdos da ciência, da filosofia, das artes e de tudo quanto inquiete o espírito humano. Respeitar os mais velhos seria uma prioridade da escola na visão do autor abaixo:

Na escola também se ensina a respeitar o idoso de forma espontânea, tanto por meio de textos que tratam a temática como de debates, de leitura de peças que retratam problemas familiares e conflitos de gerações, de forma lúdica através de jogos, para que se saiba como trabalhar as diferenças. Em vez das cansativas reuniões de pais e mestres, deve-se criar, por exemplo, a festa do avô, o dia da família, um concurso literário sobre a velhice. Desde a tenra idade, o indivíduo precisa ser preparado para conviver, e o convívio está sedimentado no respeito ao outro, principalmente na nossa cultura, em que as pessoas de 40 anos já estão sendo descartadas do mercado de trabalho, no respeito aos mais velhos. (CHALITA, 2001, p.46).

Temos na Cinderela um ícone dos injustiçados e dos oprimidos. A representação de um mártir capaz de suportar e, no final de seu calvário, sobrepujar as injustiças e os sofrimentos mais diversos, ocasionados pela rivalidade fraternal e pela maldade – vilanias que se configuram como as temáticas centrais do conto ao lado de seu contraponto, a bondade. (...) Tal como o mito da fênix, Cinderela ressurgiu das cinzas e recupera o que é seu por direito: a capacidade de ser feliz, de ser amada, querida, desejada. Essa conquista nos ensina que a dor é um estágio importante no processo de aquisição de sabedoria. Cinderela reforça em todos nós o conceito de que o aprendizado é, muitas vezes, construído por meio de experiências penosas. E é preciso vencê-las e suplantá-las para que alcancemos a vitória. As virtudes, os valores e as ações que pautam a vida de Cinderela, independentemente das mazelas que afligem a heroína em seu percurso, nos alertam para o fato de que é preciso estar atentos para não ceder à maldade, mesmo que ela nos tente repetidas vezes. (...) É preciso que tenhamos, como Cinderela, a humildade de compreender que existe um tempo para tudo. Sem humildade, a princesa não teria sequer escutado a fada madrinha. Não teria acolhido seus conselhos. Ter-se-ia deixado levar pela beleza majestosa do baile, desprezando o aviso da fada mesmo após as badaladas do relógio... Somos todos eternos aprendizes. E temos de nos conscientizar de que, às vezes, a humildade é a única chave para abrir a porta de um futuro melhor mais condizente com os sonhos acalentados no presente. (...) O melhor mesmo é saber-se humano. É saber-se centelha divina. (CHALITA, 2003, p.134/135/136/137).

Tomamos tal afirmativa como um equívoco, posto que não é tarefa da escola ensinar o respeito aos idosos, quando a relação do governo e das políticas públicas com este grupo é de acinte e desleixo. Melhor seria discutir filosoficamente a relação do tempo com a vida humana, das etapas da vida, da forma como as gerações elaboraram os saberes e seus poderes, convidando

os alunos a formularem indagações sobre isso sem pieguismos e sem doutrinação do que é bom ou mau. A escola, como a tomamos nessa pesquisa e da forma como a concebemos, é o lugar privilegiado para a reflexão, o convite institucional ao saber conceituado e fundamentado, em que os professores, de posse de teorias e metodologias, colocam-se como co-autores do aprendizado de seus alunos, instigando neles a chama do senso crítico e da criatividade. Desconfiamos, entretanto, que ela seja o lugar ideal para doutrinações de vertentes religiosas diversas, apelos emocionais, doutrinações de várias colorações, enfim, a escola não deveria ser o lugar em que se comercializasse crenças outras que não no saber, no conhecer e no perceber esteticamente.

Uma escola de qualidade precisa ser solidária, percebendo as necessidades dos alunos. Ninguém melhor que o professor, que se encontra com ele muitas vezes na semana, para detectar suas necessidades e angústias. O magistério não é um trabalho profissional, mecânico, onde um ensina e o outro aprende. A relação é típica da solidariedade humana, profunda por causa da continuidade geradora de amizades, por vezes duradouras. Cada vez que o pintor se aproxima do quadro a ser pintado, acrescenta alguma coisa. Cada vez que o professor chega às turmas, também participa de uma troca de conhecimentos entre seres humanos em construção. (WERNECK, 1996, p.39).

Assim sendo, inferimos que o que se faz em sala de aula poucas vezes é definido como trabalho nos livros de auto-ajuda: ficam fora da atenção dos autores, as tarefas desenvolvidas, os trabalhos práticos, os exercícios resolvidos, a feitura de provas, as avaliações, os planejamentos, enfim, todos esses passos dados na direção de dar aula e trabalhar em sala desaparecem. Em tais obras, vão entrando em cena o afeto, o amor, a solidariedade, o companheirismo, elementos que parecem criar um professor “novo” capaz de dar conta de todas as demandas a que está exposto, capaz de superar problemas estruturais, capaz de avolumar-se em boas intenções e revolucionar o quadro nacional da educação.

Ao centrar toda a força das mudanças no professor, esses livros apregoam a ideologia neoliberal em que a suposta liberdade dos indivíduos daria a medida de seu sucesso ou fracasso, de sua vitória ou derrota. Dessa forma, o professor-consumidor de livros de auto-ajuda teria ferramentas extraordinárias que lhe atribuiriam poderes mágicos. E de posse dos conselhos dos livros, teria condições de fazer diagnósticos e prescrever receitas para a sua sala de aula, sempre amparado pela leitura dos afetos ou de outras coordenadas que não sejam do âmbito político.

Causas psicológicas e emocionais podem ou não facilitar a incorporação do conhecimento. O aluno retém a informação e a transforma em conhecimento porque:

- Gosta: tem uma ligação afetiva com o professor ou com a matéria.
- É pitoresco: lembra uma piada, uma música, um ritmo ou movimento.
- É bizarro: envolve algo muito diferente.
- É engraçado: o humor favorece o entendimento, pois relaxa o estado de tensão mental.
- É musical: pela sonoridade; basta ouvir uma vez que registra a musicalidade do tema.
- É matemático: nada mais agradável que poder transformar o tema em número para sua compreensão.
- É colorido: o tema se destaca dos demais pela cor, pela estética.
- Odeia: o avesso de gostar também produz resultado eficaz.
- Repete: a insistência colabora para imprimir o conhecimento.
- Faz analogias: são lendas, parábolas e contos com mensagens que facilitam a compreensão e, conseqüentemente, o aprendizado.

Quando o professor percebe que seus alunos têm gosto eclético para o aprendizado, pode usar diversos temperos para o mesmo prato. Como sempre há quem goste, haverá sempre um aluno que aprenda. Aqui também se nota como é importante que o professor conheça o conceito de inteligências múltiplas de Gardner. (TIBA, 2006, p.123/124).

Finalmente, observamos que o reforço das obras de auto-ajuda para educação dirige a atenção do leitor para focar no indivíduo a causa e a solução dos males, o que consideramos relevante no caso de tratamentos pontuais, terapias individualizadas e investigações particulares. Além disso, esse texto busca como referência de citação a obra de Gardner e o conceito de inteligências múltiplas como se ambos fossem altamente confiáveis e donos de uma valoração científica incontestável. Em se falando de escola, estamos lidando com uma instituição coletiva, gerida pelo Estado, que congrega adultos e crianças em torno de metas e objetivos definidos por diretrizes e leis de âmbito nacional, o que reclama a leitura dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Do contrário, julgamos ser ingênuo refletir isoladamente sobre os gostos dos alunos, o quanto eles consideram colorido ou estranho determinado conteúdo, a forma como se emocionam ou não como um determinado estudo. Ficamos restritos a casos isolados, particulares, pontuais e deslocados do chão que os sustenta, catando a angústia de um aluno aqui, a alegria de outro acolá, o afeto perdido na aula anterior, o amor que poderá vir-a-ser. Mais que isso é o trabalho em sala de aula, mais urgente e mais crítico, voltado para a reflexão e discussão de conjunturas sociais e de contextos regionais. Urgente e crítico tanto quanto deveria ser a postura diante das condições das escolas públicas, dos parâmetros educacionais, das políticas públicas de verbas, das cotas de suposta inclusão e, sobretudo, das crianças que ainda permanecem fora da escola.

4.4. Como o professor é apresentado.

Interessa-nos, nessa seção, investigar a forma como o professor é descrito, desenhado e compreendido nos livros de auto-ajuda para educadores, pois estamos diante de um jogo de espelhos sutil em que o professor poderia ver-se refletido pela voz de um autor concordando com ele e, não raro, repetindo as proposituras que lhe são apresentadas como naturais e evidentes. Nesse sentido, julgamos ser vital que o professor possa ter instrumentos para refletir e questionar o que lhe é proposto como verdade sobre si mesmo e sobre sua prática, pois só assim, será possível desmistificar o discurso, observando os engodos e as fissuras que ele tem.

Ao investigar as ilusões da chamada sociedade da informação, DUARTE (2003, p. 14/15) destaca que uma delas diz respeito ao *“apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio de palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades”*. Discute que tal apelo tem relação com a assertiva de que os problemas e as soluções derivariam de determinadas mentalidades, fundando, assim, uma concepção idealista de educação. *“As concepções idealistas da educação apóiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações.”*. Tomamos esse trabalho como referência, pois acreditamos que os livros de auto-ajuda integram-se dentro desse quadro ilusório e só podem ser interpretados se os tomarmos como uma manifestação do engodo ideológico do neoliberalismo e da “pós-modernidade” aplicado ao universo da escola, que apregoa a liberdade em toda a parte.

Hoje a indústria cultural assumiu a herança civilizatória da democracia de pioneiros e empresários, que tampouco desenvolvera uma fineza de sentido para os desvios espirituais. Todos são livres para dançar e para se divertir, do mesmo modo que, desde a neutralização histórica da religião, são livres para entrar em qualquer uma das inúmeras seitas. Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 156).

Assim, precisamos compreender o modo como a indústria cultural lança, vende e publiciza objetos semi-culturais para professores, fazendo-os crer que são livres para escolher, livres para optar, livres para dar aulas de um modo outro. Nesse caso, os professores, investidos das melhores boas intenções e afundados na lógica alienante de consumo, devoram tais livros

sem manter vivo o movimento instigante de buscar mudanças das relações, mas reforçando-as e colorindo-as com tintas de maior expressão.

Para lançar mão de uma metáfora mitológica, temos, então, o professor na condição de Prometeu acorrentado, vendo o seu fígado ser devorado com as vísceras abertas e expostas, recuperando-se a cada dia para ver-se regenerado e novamente devorado. O professor alienado pelas condições do sistema vigente é aquele que se vê sugado pela escola, esvaziado de qualquer perspectiva de esclarecimento, consumidor de uma estética que barbariza, vicia, anestesia, hipnotiza e inebria, mas que, ao ler os ensinamentos e conselhos da auto-ajuda, teria novo fôlego para mais um tempo de trabalho nas mesmas condições alienantes e acorrentadas de antes. O fígado que volta a se recuperar é o mesmo que atrai o mal e faz o abutre se aproximar para o banquete, estamos no olho das contradições. O mesmo professor que é tema dos livros de auto-ajuda, consome-o, alimenta-se dele para continuar a ser mote para outras obras do gênero, alimentando uma cadeia em que o consumo não modifica as relações mas as encorpa ainda mais.

Tanto técnica quanto economicamente a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 153).

Manipulação que merece destaque já que o professor vive extenuado pelas condições alienantes de trabalho no contexto escolar, é fruto da síntese histórica de inclusão das camadas mais pobres na escola, apresenta-se mal formado pela escola pública e consome livros de auto-ajuda para educação. Diante de uma letargia utópica, do enfraquecimento das lutas políticas, do comodismo dos trabalhadores às condições vigentes, da barbárie estética e da consciência ingênua, a esperança de transformações vigorosas no plano educacional imobilizou-se, ficando congelada a expectativa de que algo possa ser feito senão no plano dos afetos. Estamos diante de algo atualíssimo e de extrema relevância para a reflexão com aqueles que trabalham processos educacionais, porque o livro de auto-ajuda para educação *“é imbecilizante no sentido de arrefecer a habilidade crítica do sujeito que não pode abdicar de conduzir seu destino até onde possível e cabível; é inegável que a auto-ajuda apela para a ingenuidade das pessoas, porque pede-se delas uma crença com base no argumento de autoridade, não na autoridade do argumento”* (DEMO, 2005, p. 57). A partir de agora iremos analisar e descrever quadros

temáticos em que o professor aparece sendo representado de modo repetido e recorrente nos livros de auto-ajuda.

Quadro 1 - Professor: o ser estressado e pouco reconhecido.

O primeiro modo de apresentar o professor é como um ser estressado, vítima da síndrome moderna que atinge não apenas professores, mas grande parte dos cidadãos. Citar pesquisas e apontar estatísticas colocam em evidência, mais uma vez, o paradigma médico ou a perspectiva biologizante. Isso significa dizer que, ao mostrar o professor como portador do sintoma do estresse, entramos na esfera do individual, cuja cura também é dessa natureza. Ao falar de *sintomas*, da *síndrome do SPA*, da necessidade de internação em *clínica antiestresse*, do resgate da saúde do professor, o autor clama por paciência, ressaltando seu *pedido aos professores fascinantes: por favor, tenham paciência com seus alunos*, isto é, apenas ela é capaz de assegurar mudanças na sala de aula.

De acordo com pesquisas do Instituto Academia de Inteligência, no Brasil, 92% dos professores estão com três ou mais sintomas de estresse e 41% com dez ou mais. É um número altíssimo, indicando que quase metade dos professores não deveria estar em sala de aula, mas internada numa clínica antiestresse. Compare com este outro número: na população de São Paulo, dramaticamente estressada, 22,9% estão com dez ou mais sintomas.(...) Que tipo de batalha estamos travando para que os nossos nobres soldados que se encontram no front – os professores – estejam adoecendo coletivamente? Que tipo de educação é esta que estamos construindo e que vem eliminando a boa qualidade de vida de nossos queridos mestres? Damos valor ao mercado de petróleo, de carros, de computadores, mas não percebemos que o mercado da inteligência está falindo. Não apenas os salários e a dignidade dos professores precisam ser resgatados, mas também a sua saúde. Professores e alunos estão coletivamente com a síndrome do SPA. Um pedido aos professores fascinantes: por favor, tenham paciência com seus alunos. Eles não têm culpa dessa agressividade, alienação e agitação em sala de aula. Eles são vítimas. Detrás dos piores alunos há um mundo a ser descoberto e explorado. Há uma esperança no caos. Precisamos construir a escola dos nossos sonhos. Aguarde! (CURY, 2003, p.62/63).

Ao marcar uma ordem ou o uso do imperativo “*aguarde*”, esse fragmento mostra o conteúdo dos livros de auto-ajuda para educação, que cumprem o modelo de dar conselhos ou ordens ao leitor; conforme já vimos, repete-se aqui o receituário que prescreve e não conduz o leitor à indagação. Isso provoca um deslocamento dos sentidos da leitura e do estudo, que poderiam ser um campo fecundo de reflexões e “*da capacidade e do uso do pensamento como*

base de toda ciência e de toda ação” (NUNES, 1996, p. 96), para algo próximo de um confessor, de um divã ou de um quartel general. Mobilizamos essas caricaturas para reforçar que, no momento em que os livros de auto-ajuda explodem em ondas consumistas, temos o seguinte retrato: *“O homem quando perde a sua maior identidade, que é o pensar, perde sua maior riqueza, anula-se, massifica-se, instrumentaliza-se e instrumentaliza os outros. Inverte-se o valor, o pensante é dominado pelo pensado”* (NUNES, 1996, p.96). Assim, os autores de auto-ajuda administram receitas prontas que teriam validade para todos os educadores e escolas, aventando uma ordem e uma estrutura de pensamento na qual não há espaço para a contradição.

Com tais disposições alienam sobremaneira seus leitores para a inconsequente análise da educação e da escola, a moralização e culpabilização de seus processos e efeitos e, em última instância, contribuem para manter a realidade distorcida, dilacerada e perversa a serviço dos interesses da dominação e desumanização.

Quadro 2 - Ordens e conselhos ao professor.

Apenas alguns recortes podem exemplificar o uso do imperativo e das ordens ao leitor. Na tentativa de uma aproximação afetuosa com o professor, de encurtar distâncias, de ser simpático, de ganhar a credibilidade e de fazer valer o formato da literatura de auto-ajuda, ordens e receitas são ditas e reditas, porque sustentam-se *“como auxílio e guia de incentivo e orientação para a vida de muitas pessoas.”* (CHAGAS, 1999, p. 31). Nesse sentido, BAUMAN (1998, p. 221):

A “pós-modernidade” é a era dos especialistas em identificar problemas, dos restauradores da personalidade, dos guias de casamento, dos livros de auto-afirmação: é a era do surto de aconselhamento. Os homens e mulheres pós-modernos, quer por preferência, quer por necessidade, são selecionadores. E a arte de selecionar é principalmente em torno de evitar um perigo: o de perder uma oportunidade - por não vê-la bastante claramente, ou por não persegui-la bastante incisivamente, ou por ser um agente de demasiada inexperiência para capturá-la. Para evitar esse perigo, os homens e mulheres pós-modernos precisam de aconselhamento.

E esse aconselhamento é claramente marcado nos livros de auto-ajuda que tentam formatar idéias, padronizar comportamentos, criar estratégias de venda dos modelos previsíveis e, assim, contribuem para que um discurso não-científico e muito subjetivo seja enunciado como a bola da vez da revolução educacional.

Seja um professor fascinante. Fale com uma voz que expresse emoção. Mude de tonalidade enquanto fala. Assim, você cativará a emoção, estimulará a concentração e aliviará a SPA dos seus alunos. Eles desacelerarão seus pensamentos e viajarão no mundo das suas idéias. Um fascinante professor de matemática, química ou línguas é alguém capaz de conduzir seus alunos numa viagem sem sair do lugar. Toda vez que dou uma conferência, procuro fazer com que meus ouvintes viajem, reflitam sobre a vida, caminhem dentro de si mesmos, saiam do lugar-comum. (...) (CURY, 2003, p.64/65).

Enxergue o mundo com os olhos de uma águia. Veja por vários ângulos a educação. Entenda que somos criadores e vítimas do sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as idéias. No que depender de nós devemos dar nossa parcela de contribuição para gerar uma humanidade mais saudável. (CURY, 2003, p.64/65).

Não esqueça que você não é apenas um pilar da escola clássica, mas um pilar da escola da vida. Tenha consciência de que os computadores podem gerar gigantes na ciência, mas crianças na maturidade. (CURY, 2003, p.64/65).

Observamos até aqui que as ordens têm como destino certo o coração, movendo o leitor a ficar comovido com as inferências que o autor faz sobre consumo, sobre ciência, sobre tecnologia e sobre educação. Falando ao coração, o professor-consumidor estaria tocado o bastante para comprar a receita e a idéia que ela vende e, assim, mudaria seu comportamento em sala de aula. Interessa-nos refletir aqui sobre o modo como o longo capítulo dos aconselhamentos faz falar um profissional aprisionado pela voz de outrem, um consumidor alienado o bastante para repetir o que consome e aceitar o que lhe é oferecido como verdade. Conforme DEMO (2005, p. 56): *“é fraude grotesca, quando na auto-ajuda fica apenas a ajuda, desfazendo a outra metade ('auto'); oferecendo aparentemente a condição de sujeito, prepara o caminho para garroteá-lo como objeto de manipulação; a vítima imagina, assim, estar se ajudando, quando na verdade está de cabresto à mercê da 'ajuda' alheia.”* Trata-se de uma rigorosa denúncia e veemente condenação dessas práticas e discursos alienantes e mistificadores.

O universo mudará para melhor com o crescimento de cada um que abraçar a renovação na direção dos valores humanos mais concretos. Lembrando da ponte do amor e da chave de cada casulo humano, vamos partir na direção da felicidade. (WERNECK, 1995, p.56).

Se Deus pudesse errar, certamente corrigiria seus erros. Os que não acreditam em Deus, por favor, cedam este espaço de consideração na liberdade que possuem à minha crença. Nós dialogamos sempre durante este livro e, entendendo, pode haver quem acredite e quem não acredite. A crença é dom gratuito. Mas em Gênesis, capítulo I, versículos I e seguintes, está a descrição da obra da criação. Ali encontramos a auto-avaliação de Deus ao final de cada momento, de cada

período de sua obra. Faça-se a luz e a luz foi feita e Deus viu que era boa. E chamou Deus, ao firmamento, céu... e apareceu o elemento árido, versículo 9, e o elemento árido chamou-se terra e, ao agregado das águas, mares e Deus viu que isto era bom. Sementes, ervas, frutos, árvores, tudo foi feito e Deus viu que isto era bom. Estrelas, sol, lua, um presidindo o dia e outra a noite, enquanto as trevas foram divididas da luz, versículo 19, e Deus viu que isto era bom. Da criação dos animais ao ser humano Deus viu que tudo era bom, que sua criação era boa. No versículo 31 do capítulo I do livro do Gênesis está escrito: E viu Deus todas as coisas que tinha feito e eram muito boas. De maneira seqüenciada Deus se auto-avaliou, passo a passo, dia a dia mostrando, numa interpretação ampla da linguagem pedagógica da Bíblia, que devemos avaliar nossos trabalhos com os alunos a cada passo. Se até Deus se avaliou de maneira seqüenciada poderíamos buscar uma inspiração bíblica para nossos avanços pedagógicos em avaliação. (WERNECK, 1995, p.129/130).

A Bíblia nos conta em linguagem figurada que uma serpente enganou Eva no paraíso. Existem serpentes venenosas. A nossa serpente tem as duas características, ela engana e envenena. Nossa serpente é fatal. Ela mata. Você conhece aquele tipo de mestre ou mestra, de andar solene, olhar aparentemente meigo, transportando um sorriso ao estilo Monalisa? Pois bem, tome cuidado, muito cuidado! Esta pessoa tem muitas características das serpentes venenosas, enganam e matam.” (WERNECK, 1995, p.27).

Usar temas como amor, afetividade e felicidade para falar ao professor repete a fórmula dos afetos que já observamos ser comum e usual nesse tipo de literatura. O autor que afirma *“vamos partir na direção da felicidade”, “tome cuidado”, “por favor, cedam este espaço de consideração na liberdade que possuem à minha crença”* provoca a cumplicidade do leitor no sentido de alertá-lo, pedir-lhe um favor, convidá-lo para uma tarefa conjunta. Anotamos ainda a visão bíblica e maniqueísta da avaliação e do professor, inscrevendo aspectos míticos para tratar de um assunto que entendemos como científico, a saber a educação. Esse espaço virtual de supostas trocas afetivas e de intimidade compartilhada na teoria e prática docentes é o que nutre o conteúdo dessas obras, que difundem uma:

(...) concepção linear de felicidade, reduzindo-a a procedimentos simplistas, seqüenciais, lógicos, quase como se fosse resultado de programa de computador com base em algoritmo: seguindo-se a seqüência de passos proposta, chega-se automaticamente ao resultado previsto e prometido; parece pacote pronto, como se fosse artigo disponível que se toma na prateleira do supermercado, compra-se e usa-se diretamente. (DEMO, 2005, p. 55).

No fundo, esses livros dão para o professor-consumidor a falsa ilusão de que há alguém que lhe quer tão bem, a ponto de orientá-lo em suas escolhas e seus caminhos. De bem-

querências, sustentam-se a fantasia e a alienação, ou melhor, “*o mercado negro da esperança humana*” (DEMO, 2005, p. 60).

Treine fazer pelo menos dez interrogações a cada aula. Não pense que isto é simples, pois exige um treinamento de seis meses. A educação emancipa, forma mentes livres (Adorno, 1917) e não robotizadas e controladas pelo consumismo, pela paranóia da estética, pela opinião dos outros. (CURY, 2003, p.128).

Marcamos que a explosão desses conteúdos tão subjetivos e até apelativos, em meio aos professores que supostamente deveriam condená-los à luz de uma racionalidade emancipadora, só pode ser entendida se tomarmos a contradição histórica de uma temporalidade cindida entre, de um lado, a avassaladora virulência das tecnologias e das ciências marcadas pela racionalidade e, de outro, o não menos frenético e apaixonado crescimento das religiões, seitas, correntes esotéricas e da literatura espiritualista. Tanto uma quanto outra evocam um imaginário de potência e poder, confortável e seguro, ainda que alienado. Nesse contexto, os objetos semi-culturais assumem níveis de consumo altíssimo, prometendo uma felicidade possível de ser comprada em páginas de impresso e imediatamente transformada em realidade; o livro de auto-ajuda é um exemplo disso: tanto inebria a consciência crítica quanto acalenta o coração, o que nos parece uma combinação perfeita para alimentar a fantasia de felicidade e poder dos seus consumidores.

O próprio indivíduo, na auto-ajuda, cria a fantasia e toma a si mesmo como objeto idealizado, porque acredita, um dia, poder encontrar o que tanto deseja e, finalmente, ser um sujeito livre, realizado e feliz (...) A sensação de felicidade, ainda que seja passageira, parece que permanecerá para sempre em sua vida, à medida em que o sujeito a reforça pela auto-sugestão, na maioria das vezes, em alusão às leituras dos livros de auto-ajuda, às reivindicações de uma verdadeira revolução psíquica, donde suscitará um novo homem, um herói consagrado, um senhor todo-poderoso que pode igualar-se aos deuses. Essa sensação de onipotência adquirida, de poder e, ao mesmo tempo, de consolo, que o sujeito apresenta na auto-ajuda, pode estabelecer-se pela crença ou a ilusão de ter encontrado o caminho da verdade, que o levará ao êxito. (CHAGAS, 1999, p. 64).

E se os amantes do livro de auto-ajuda para educação estão pisando o terreno pantanoso das fantasias, vale mobilizar as notas da emoção para velejar dentro de si mesmos...

Quadro 3 - Professor: o ser emocionado que veleja dentro de si mesmo.

O uso de frases poéticas, de receitas leves de felicidade, de dicas de realização pessoal, de modelos de conduta de figuras de sucesso e de estratégias de sedução é tão bem articulado que, durante a leitura, não se tem idéia da robustez do mercado editorial que sustenta tais obras, dos lucros acumulados pelos autores, das listas dos mais vendidos, dos preços das obras, enfim, esquece-se que estamos na sociedade de consumo em que vender livros com receituários e manuais é um bom negócio. Nesse sentido:

(...) é crucial manter a crítica cerrada à auto-ajuda, no que tem de embuste, propaganda enganosa e exploração da fragilidade e desespero dos outros. Em sua grande parte, não passa disso. Mesclam-se aí artimanhas de toda sorte, principalmente aquelas com pretensas bases científicas, com liberalismo de mercado, que, tendo o lucro como referência maior, compra e vende esperança a sangue frio.” (DEMO, 2005, p. 55).

Esperança esta que é cuidadosamente alimentada em doses freqüentes e adocicadas que falam de notas de emoção.

Bons professores ensinam seus alunos a explorar o mundo em que estão, do imenso espaço ao pequeno átomo. Professores fascinantes ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser. Sua educação segue as notas da emoção (...) Os professores fascinantes sabem que trabalhar com a emoção é mais complexo do que trabalhar com os mais intrigados cálculos da física e da matemática. A emoção pode transformar ricos em paupérrimos, intelectuais em crianças, poderosos em frágeis seres. Eduque a emoção com inteligência. (CURY, 2003, p.66).

Um professor fascinante deve fazer pelo menos dez perguntas para os alunos durante o tempo de uma aula. Deve primeiro fazer a pergunta para toda a classe. A pergunta já estressa positivamente os alunos e melhora a concentração. Se ninguém se atreve a responder, ele deve chamar um aluno pelo nome e perguntar-lhe. Independentemente da resposta o aluno deve ser elogiado pela sua participação. Os alunos mais arredios são conquistados com este procedimento. (CURY, 2003, p.130/131).

O desenvolvimento da vida profissional é uma grande filmagem. Na cadeira de diretor você estará sentado, construindo cada cena, mudando-a na direção dos objetivos, e na medida em que sente os caminhos da história, se abrindo ou fechando-se um pouco mais, determinará a técnica do close e a quantidade de luz. Você será o Spielberg do filme de sua vida profissional. (...) A sua cadeira de professor, no futuro, quando estiver vazia, infundirá o respeito deixado ‘pela trilha sonora’ de seu valor profissional. (WERNECK, 1996, p.10/11).

Focando o professor como aquele que deve educar a sua e a emoção do outro e que deve atuar como diretor do filme da própria vida, esses fragmentos não fundamentam nenhum tipo de saber sistematizado em torno das ciências humanas, pelo contrário, supõem inventar o novo sem fazer referência ao que já existe de bom ou de ruim.

Quem deve amar, em primeiro lugar, a sua profissão, é você mesmo. Nenhuma outra pessoa deveria prezar tanto a sua profissão quanto você. Se não der prioridade a ela, outros poderão esquecê-la e você levará a pior como profissional. Não espere pelos outros, faça acontecer. (...) Você não estudou para ficar esperando que os outros mudem o quadro. Você é inteligente o suficiente para fazer as coisas acontecerem a seu favor, administrando sua vida. (WERNECK, 1996, p.13).

O curioso no recorte acima é o modo como o autor atribui ao professor super-poderes de um deus do Olimpo, capaz de administrar a vida, as emoções e, por fim, os conteúdos a serem ministrados. “*Nenhuma outra pessoa deveria prezar tanto a sua profissão quanto você*”, “*Não espere pelos outros, faça acontecer*”: são ordens que implicam a sugestão de que o professor pode fazer acontecer, modificar o que bem entender, alterar a ordem das coisas e revolucionar as relações do cotidiano. Também vendem a esperança de possibilidades infinitas quando sabemos muito bem que a realidade é limitante, marcada por contradições, o que não nos permite colocar em prática tudo o que pretendemos ou desejamos. Negociar o infinito é, assim, o modo de fazer valer uma fantasia de potências e possibilidades que silencia as dificuldades, os furos e as incompletudes não apenas da escola, mas da própria condição humana. Na mesma direção estão inscritas as recomendações abaixo:

- Você é a pessoa mais indicada para amar a própria profissão.
- Lamentar-se não adianta. Até agora tal atitude não resolveu nada, energias foram perdidas e tudo continuou como estava.
- Uma decisão se impõe: se amamos nossa profissão, vamos lutar por ela. Assim estaremos lutando em favor de nós mesmos e da comunidade. Se não a amamos nem temos o desejo de amá-la, sejamos honestos: vamos fazer outra coisa.
- A sociedade atrasada quer a permanência da atual situação. Quer o professor se lamentando sem direcionar suas energias para os verdadeiros alvos.
- Chegou a hora de mudar de estação, mudar o programa, mudar a linguagem, desenhar outros mapas de novos paradigmas. (WERNECK, 1996, p.15).

Tenha orgulho de sua profissão. Encha o peito e diga o que é, o que sabe, o que estudou, o que é capaz de fazer. Sua vida é um quadro lindo demais para não ter moldura; sua sabedoria, uma escultura de uma arte única que pertence só a você. A sociedade precisa conhecer a sua imagem dentro da moldura que você

escolheu. Professor, Professora, não tenham vergonha de ser! (WERNECK, 1996, p.67).

Sugestionando o professor a gostar de si e ter afeto pelo que é e sabe, os livros de auto-ajuda para educadores não propõem a necessidade da formação continuada, do estudo pelo resto da vida, da inserção em programas de especialização ou pós-graduação, enfim, de um saber a ser construído e continuar a ser modelado ao longo da vida. Apresentam o caminho mais fácil, ou seja, reconhecer o já sabido como suficiente para fazer a revolução dos afetos dentro da escola, valorizar o orgulho de si mesmo em um movimento narcísico insuficiente para ver as faltas, prometer mudanças derivadas de uma revolução subjetiva, calcada na emoção.

Os educadores são escultores da emoção. Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: eles falam tanto quanto as palavras. Sentar em forma de U ou em círculo aquietam o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto. (CURY, 2003, p.125).

Tenho investigado a vida de grandes pensadores como Confúcio, Buda, Platão, Freud, Einstein. Todos eles foram mestres inesquecíveis, porque estimulam seu íntimo a velejar para dentro de si mesmos. (CURY, 2003, p.72/73).

Ao orientar a disposição das carteiras na sala e ao ensinar a feitura do círculo para aquietar o pensamento, a receita da auto-ajuda dita para os professores algumas medidas práticas para organizar o espaço físico, supondo que isso dê conta de modificar o clima astral da aula, o turbilhão interior dos alunos e as defasagens da escola e os precários instrumentos de reflexão do professor. Seguir à risca esse modelo garantiria o sucesso do mestre inesquecível, cujo grande estímulo seria estimular os alunos a velejarem dentro de si mesmos. Ora, deixando de lado o sentido poético desse conceito, é preciso registrar que tal navegação e tal velejar não apresentam precisão, tampouco descrevem qual seria a relação entre um passeio de barco imaginário e o seu vínculo com o chão da escola.

Sejamos honestos, tais obras e as idéias difundidas por elas criam um grande impasse (e não menos um sentido de fracasso) para o professor. Suponhamos que ele tenha organizado a sala em U ou em círculo, tomando todas as medidas sugeridas pelo autor do livro, tenha também se esmerado em aquietar-se a si mesmo para implementar metodologias novas, tenha buscado bater no peito três vezes antes de entrar na sala ovacionando o orgulho da profissão, tenha, por fim, buscado um espaço em seus afetos para velejamentos e navegações.

Suponhamos que ainda assim a sala não tenha se interessado pelos conteúdos, tenha se dispersado assustadoramente, tenha arrastado as carteiras até doerem os ouvidos, tenha brincado de olhar para todos os lados sem concentração nenhuma e o professor tenha circulado feito um bêbado sem direção, ou no centro do círculo ou nas suas bordas, tentando conter os fios de sua aula. Nesse caso, a culpa seria do professor, pois a técnica apresentada pelo livro de auto-ajuda tem para si a qualidade de ser infalível, comprovada por especialistas e sustentada por um saber autorizado de circular.

Inferimos que o consumo desses livros dirigidos a professores e educadores peca por favorecer que as respostas prontas venham de fora da sala de aula, fortalecendo uma idéia genérica, padronizada e pouco profunda das relações econômicas e sociais, o que corrobora para uma distorção na forma de ver o mundo e a sala de aula. Melhor, consideramos este tipo de livro como mais um dentre outros tantos ícones da indústria cultural, marcando que ele promove um suposto conhecimento, travestido de filigranas científicas que se apresenta matéria “*esvaziada de todo conteúdo crítico e utópico*” (HABERMAS, 2002, p. 160). Ainda que o leitor não saiba que está consumindo algo que tenha a feição de divertimento, a função desse tipo de obra é distrair, envolver, emocionar, tomar de assalto a racionalidade.

Entendemos que essa manipulação da subjetividade ocorre pelo viés da diversão, do humor e da apelação emocional, o que está presente na oferta de modelos prontos, de metodologias pré-fabricadas em série, de manuais práticos de conduta, que encurtam a possibilidade de reflexão, crítica e criatividade dos sujeitos históricos, tornando-os marionetes em mãos de outros para atuar em um teatro de sombras. Teatro este onde a luz é apenas uma quimera virtualizada pelo impossível, apenas uma névoa distante, enfim, apenas uma mancha obscura na memória do homem, da qual pouco ou nada se sabe.

Quadro 4 - Professor polivalente: ele resolve conflitos e faz a revolução.

Outra forma de seduzir os professores está ligada a “causos” contados, histórias narradas e acontecimentos registrados sobre os temas que tanto açoitam o cotidiano escolar: avaliação, indisciplina, falta de motivação, apatia dos alunos dentre outros. Para todos eles, há uma saída: o professor salvador, aquele que é capaz de dominar suas emoções, controlar os anseios e conflitos

dos alunos e propor palavras que façam a revolução dos afetos. A seguir alguns recortes que comprovam essa matriz:

Certa vez, alguns alunos conversavam no fundo da sala. A professora de línguas pediu silêncio, mas eles continuaram. Ela mais enfática, chamou a atenção de um aluno que falava alto. Ele foi agressivo com ela. Gritou: ‘Você não manda em mim! Eu pago pra você trabalhar!’ O clima ficou tenso. Todos esperaram que a professora gritasse com o aluno, ou o expulsasse da classe. Em vez disso, ela ficou em silêncio, relaxou, diminuiu sua tensão e libertou sua imaginação. Em seguida, contou-lhe uma história que aparentemente não tinha nada a ver com o clima de agressividade. Contou a história das crianças e dos adolescentes judeus que foram presos nos campos de concentração nazista e perderam todos os seus direitos. Não podiam ir às escolas, brincar nas ruas, visitar os amigos, dormir numa cama quente e se alimentar com dignidade. O alimento era estragado, e eles dormiam como se fossem objetos amontoados num depósito. O que era pior, não podiam abraçar seus pais. O mundo desabou sobre eles. (...) Depois de contar essa história, a professora não precisou falar muito. Olhou para a classe e disse: ‘Vocês têm escolas, amigos, professores que os amam, o carinho dos seus pais, um alimento gostoso na sua mesa, mas será que vocês os valorizam?’ Ela resolveu conflitos em sala de aula levando-os a se colocar no lugar dos outros e a pensar na grandeza dos direitos humanos. (CURY, 2003, p.76/77).

Observamos que aqui o relato da narrativa beira o senso comum e traz à tona argumentos muito batidos em sermões familiares; pois bem, a professora substitui justamente a figura do orador que reza um sermão, condoendo-se da situação das crianças judias torturadas e mortas em campos de concentração. Marcamos que tal relato comove os alunos na base da apelação e do sentimentalismo-estilo-coitado-do-outro. Não há um impacto derivado do modo como foram explicadas as condições históricas da ascensão do fascismo, o tipo de perigo que assombrava a vida dos judeus, o desamparo da guerra e a miséria - adubo tão rico para autoritarismos e populismos. Não se conta para refletir criticamente sobre as relações daquele tempo e daquela narrativa com a realidade vivida hoje por crianças palestinas, realidade esta tão sofrida quanto, diga-se de passagem; também não se relaciona com a vida das crianças nos morros e nas favelas brasileiras.

Conta-se o distante dos alunos, dispersando tanto quanto possível a historicidade atualizada dos acontecimentos do holocausto. Conta-se para fazer sentir a piedade do outro, colocando-o em um lugar em que ele está sob controle, sem possibilidade de resistência, passivo da dor, exterminado em sua força, domesticado e aquietado pelo extermínio. Perguntamos: qual é a relação dessa história com a vida dos alunos? Por isso seria (e será) possível que um professor

conte essa história sem colher os frutos de uma conscientização ou de um esclarecimento capaz de facilitar as relações, as conexões e as inferências sobre si mesmo e sobre o seu tempo e a sua comunidade. Se a sala continuar agressiva ou insolente, culpa-se mais uma vez o professor cuja habilidade para contar as dores alheias não foi suficientemente desenvolvida.

Com isso, sustentamos que os livros de auto-ajuda propõem dramas e soluções individuais para dilemas coletivos e históricos, apagando o político e escamoteando a possibilidade da crítica. Desenham a síntese ingênua do que a indústria cultural quis produzir: padronização. Conforme ZUIN (1999, p. 74):

Tem-se a impressão de que não há qualquer tipo de padronização ou uniformização do produto, permitindo a sensação de que vivenciamos uma identidade ‘única’, já que nos diferenciamos de todos os outros que não usam nossas marcas socializadoras. (...) É equivocado o pensamento de que, quando abandonamos os locais de trabalho, podemos finalmente desfrutar momentos que permitam fazer com que nos identifiquemos como sujeitos de nossas ações. Cotidianamente, repreendemos aqueles que, nessas ocasiões, nos lembram das enfadonhas situações de trabalho que são dominadas por seqüências de operações padronizadas. Esse devaneio se esvaece quando, diante de um olhar mais atento, percebemos que essas mesmas seqüências padronizadas estão também nas atividades de lazer, sem que tenhamos consciência disso. Os ritmos binários dos últimos hits são facilmente memorizados e fornecem a sensação do retorno a uma eterna banalidade.

Mobilizamos essa citação, porque consideramos que ela tem relação com o conteúdo dos livros de auto-ajuda para educação: em todos eles, há um sentido de facilidade, normatização e deleite que produz algo próximo do entretenimento, seja pela digestão fácil de conteúdos e idéias, seja pelo entusiasmo das promessas de sucesso e imagens de alegria, seja pela suavidade com que, em ambas as situações, tenta-se vender o paraíso, seja pela ilusão consoladora de que todas as dores teriam anestésico seguro e tenderiam a parar de latejar após o consumo do bem semi-cultural. *“O capitalismo tardio e suas crias, a indústria cultural e a semicultura, limitaram o homem em suas condições sociais e no tempo necessário para realizar suas experiências formativas e lhes preencheram o tempo com vivências, emoções contínuas e de fácil alcance”* (PUCCI, 1998, p. 111)

No caso dessa pesquisa, temos observado que, nas horas de descanso, lazer, diversão ou descompromisso com o trabalho, muitos professores consomem tais obras tomando-as tal qual a referência de uma literatura de qualidade como se isso fosse torná-los diferentes dos outros, como se estivessem salvaguardados em um casulo teórico refinado, como se houvesse motivo de sobra

para sentir-se protegido diante da realidade caótica e como se algo peculiar lhes ocorresse após a leitura. Isso porque *“o tempo livre, agora aparentemente liberado como uma reserva espiritual e experiencial, se transforma em prolongamento do trabalho, fazendo com que a realidade caminhe em direção contrária a seu próprio conceito. A indústria cultural se encarrega de preenché-lo.”* (PUCCI, 1998, p.94)

Mal sabem tais professores que estão submersos em uma esfera padronizadora, entorpecidos pelo que também inebria tantos outros, afogados em uma mesmice gritante da qual não supõem a existência, pois:

(...) por meio da absorção dos produtos semiculturais, que possuem como principal característica a superficialidade com que abordam os mais variados temas – ciências, artes, política etc –, propaga-se a ilusão de que as pessoas estão bem-informadas sobre os mais variados assuntos. Para esse indivíduo torna-se cada vez mais difícil a conscientização de que sua formação educacional possui falhas visíveis, dada a rapidez com que consome informações facilmente descartáveis e que apenas contribuem para a reprodução da invisibilidade de sua própria vida delibilitada. (ZUIN, 1998, p. 122).

Assim, engordam o professor massificado, a fala pasteurizada por conteúdos prontos, o discurso das banalidades como veremos, uma vez mais, a seguir.

Ah! As coisas acontecem por acaso, mesmo. Deus me iluminou quando resolvi ajudar aquele menininho franzino e tímido que estava em dificuldade para aprender. Ajudei sem esperar nada em troca, e no fim o que aconteceu? Aquele menino virou a pessoa que hoje me convidou para continuar a trabalhar na escola do meu coração. Aquele menino, doutor, é esse moço bonito que está aqui ao meu lado. Ele é hoje o diretor desta escola! A vida não é mesmo uma beleza, doutor?! (CHALITA, 2004, p.54/55).

Não conseguiria decorar, e sabia que declamava pulando versos, tudo perdia sentido, as palavras se atropelavam. Mas a professora, na primeira fila, olhava para ele com um carinhoso ar de compreensiva expectativa. Ela parecia torcer para que ele se lembrasse e conseguisse dizer direito o poema. Adivinhara nela um apoio tão bendito que ficou cimentado em sua alma um sentimento de dívida. Tinha se esquecido disso e de como fora importante para ele aquele olhar de mãe. (CHALITA, 2004, p.25).

O uso de fórmulas religiosas com cunho espiritual e dotada de poderes divinatórios também coloca o professor no lugar do salvador, isto é, aquele que dá conta de resolver tudo o que precisa ser resolvido, aquele que sabe reconhecer o que é importante, aquele que conhece os caminhos seguros, enfim, aquele que, iluminado por uma onda de energias transcendentais, cria uma escola do coração, cimenta o afeto na alma e adormece dívidas, dúvidas e dores. Em vários

trechos dos livros de auto-ajuda, há analogia entre o papel da professora e da mãe, fazendo uma aproximação entre estas duas figuras e desenhando-as como maternais, carinhosas, geradoras de amor e afeto. Desse modo, os carinhos de mãe teriam sua continuidade nos gestos da professora, criando laços que não precisam ser científicos nem do mundo do trabalho, mas que se constroem apenas pelo coração. Essa missão maternal aparece também no próximo quadro quando encontramos o professor-missionário, religioso, mártir da boa causa e da fé.

Quadro 5 - O professor que reza: entre o missionário e o mártir.

Nesse caso, temos o apelo religioso gerindo a forma de o professor pensar e refletir em recortes de orações que propõem um diálogo do professor com Deus. Seguem-se dois exemplares que nos fazem, horrorizados, perguntar: que professor compra livros com textos assim?

Hoje sou, de fato, um professor. Com diploma certificado e emprego estável. Hoje não são bonecos que me ouvem, são crianças. Dependem tanto de mim. Do meu jeito. Do meu toque. Do meu olhar. São crianças ávidas de aprender. E de ensinar. Cada uma tem um nome. Uma história. Cada um tem um ou mais medos. Traumas. Têm sonhos. Todas elas, crianças queridas, sonham. E eu. Eu, Senhor, sou um gerenciador de sonhos. Sou um professor. Respeito todas as profissões. Cada uma tem seu valor, sua formosura. Mas todas elas nascem da minha. Ninguém é médico, advogado, dentista, doutor, sem antes passar pelo carinho, pela atenção, pelo amor de um professor. Obrigado, Senhor. Escolhi essa profissão certa. Escolhi a linda missão de partilhar. Partilho sonhos. Partilho medos. Tenho meus problemas. Sofro, choro, desiludo-me. Nem sempre dá certo o que programei. Erro muito. Aprendo errando, também. Mas de uma coisa estou certo: sou inteiro. Inteiro nas lágrimas e no sorriso. Inteiro no ensinar e no aprender. Sei que meus alunos precisam de mim. E eu preciso deles. E por isso somos tão especiais. E nesta nobre missão de educar, nossa humanidade se enriquece ainda mais. Sou professor. Com muito orgulho. Com muita humildade. Com muito amor. Sou professor! Amém! (CHALITA, 2005, p.17/18).

A “nobre missão” de educar é aqui descrita como uma lamúria de fragmentos soltos e uma série de ações desconexas que não mantêm vínculos lógicos ou lingüísticos entre si. O tom religioso do texto nos remete a uma confissão diante do altar, em que o professor, no caso um “*gerenciador de sonhos*”, coloca-se com as janelas da alma abertas para responder a questão “quem sou eu?”. E se é certo dizer que esta pergunta norteou grande parte da história humana em indagações filosóficas e existenciais, aqui ela perde o seu élan de profundidade e escorrega para o senso comum, nos apelos emocionais, no uso de frases feitas e clichês, na banalidade, enfim.

Senhor, em meio a tantos que não me escutam, ouve Tu minha oração. Há tanto procuro alguém que reconheça o meu potencial, e parece que ninguém tem tempo. E como isso me faz mal. E como aumenta minha carência, minha crise de pequenez, minha sofrível auto-estima. (...) Senhor, não gostaria de pensar assim, mas, às vezes, sinto-me incompetente, ignorante, feio, esquisito. Muitos sentimentos pequenos vão tomando conta de mim. Parece que não consigo dar certo na vida. Parece que me falta alguma coisa. Algumas pessoas me olham e têm piedade de mim. Outras me acham fraco ou até teimoso. Talvez pensem que eu deva mudar de profissão. Fazer outra coisa. Mas Tu sabes, Senhor, que nasci pra ser professor, eu nasci para ensinar. Ou será que estou enganado? Não. Não quero pensar assim. Não quero perder a esperança. (CHALITA, 2005, p.22/23).

Ao dizer “*Senhor*” como autoridade máxima, o autor evoca Deus para registrar suas carências (*aumenta minha carência, minha crise de pequenez, minha sofrível auto-estima*), suas faltas e dilemas existenciais (*me falta alguma coisa*), sua dor de ser um coitado (*têm piedade de mim*) e, finalmente, sua predestinação para ser professor (*nasci pra ser professor*). Tudo isso coloca em evidência o tamanho do horizonte do professor descrito nessa oração: não se trata de um estudioso, nem de um profissional que escolheu seu ofício, nem de agente de transformação da sociedade, nem de um sujeito histórico, mas de um toco ser vitimado por um fatalismo do qual não há meios de fugir. Um pobre coitado que clama por esperanças diante do seu cotidiano despedaçado pela desesperança, um desencantado de seu papel e um ser sem qualquer esclarecimento. O apelo sentimentalista sem limites beira ao cinismo mais nefasto.

Quadro 6 - O professor carente de reconhecimento e de carinho.

Na mesma linha de conteúdo, temos o professor sem reconhecimento, coitado, desamparado pela vida e pelos acontecimentos em geral. Alguém refém de seu tempo, aprisionado sem condições de mudança em sua própria vida que aparece nos livros de auto-ajuda da seguinte maneira:

Os profissionais do magistério, atravessando ainda hoje um tédio mais profundo e mais marcante, em relação a outras carreiras profissionais, deixam extravasar com maior frequência o relaxamento, como válvula de escape para os próprios problemas, muitos deles bastante sérios e merecedores de atenção. (...). O amor pela profissão e a realização pessoal caíram a níveis incompatíveis com o bom desempenho. Não adianta somente o salário, há que se recobrar a vocação, algo mais profundo, sem significados de alienação. (WERNECK, 1992, p.33).

Insatisfação geral com a Educação presente. Professor, você está satisfeito com a situação da Educação hoje? Caso a resposta seja sim, por favor, divulgue o seu método de trabalho. Do contrário, pode admitir, sem escrúpulos, as suas insatisfações. A maioria quase esmagadora dos professores está desgastada, lutando contra muitas dificuldades para se manter em suas funções. A existência da Educação entrou em crise. (TIBA, 2006, p.25).

A globalização dos alunos e a liberdade da internet batem de frente com a postura de professores detentores do poder, autoritários em classe, que se recusam a admitir que o mundo mudou. Estes tendem a ignorar seus alunos, o que gera indisciplina, na maioria das vezes. Há, por exemplo, professores que, receando perder a autoridade perante os alunos, não demonstram quanto desconhecem o computador; temem, até, mexer nele com o receio de ‘deletar’ tudo ao apertar uma simples tecla. (TIBA, 2006, p.28).

Observamos que falta, nesses fragmentos, um escopo histórico e a dimensão da memória cultural para compreender a situação dos professores, pois ela é descrita como a soma de uma série de acidentes pontuais, episódicos e desconectados e não como fruto das matrizes educacionais já vistas anteriormente. Assim, entendemos o semiculto como um ser desmemoriado, sem a dimensão histórica de sua condição e de sua profissão, já que a:

(...) semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte deste ter se extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado. E, assim, completam-se o concretismo, tão observado, e o abstracionismo, que acima de tudo só toma o individual como representante do geral, sob cujo nome se assume. O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. (PUCCI, 1998, p. 103).

Assim, a falta da dimensão histórica fabrica a ilusão de um eterno tempo presente, estendido, em fluxo contínuo e sem um término, fazendo o indivíduo esquecer outras dimensões que não aquela dada no momento da leitura do livro de auto-ajuda, na hora da aula, no eu centrado no instante do agora.

Se você está ainda pensando, de fato a sua lista deve ter sido de bons professores e, deles, você tem excelente recordação. Eles construíram algumas coisas duradouras em sua vida e merecem receber alguma manifestação sua, agora, se estiverem vivos, seja por carta, seja pessoalmente, elogiando a atitude deles, tão positiva a ponto de atravessar o tempo. Os professores carecem de um certo carinho, manifestado no reconhecimento. Infelizmente a sociedade tão perversa

tem reduzido estes profissionais a expressões simples, quando não, ridículas. (WERNECK, 1995, p.18).

Muitos professores sentem-se realizados quando percebem o aprendizado dos alunos, sentem a validade de suas aulas. Alguns estão simplesmente satisfeitos quando ensinam e os alunos aprendem, mas, o importante, muito além das fronteiras do ensino-aprendizagem, é o ato de educar porque ele inclui uma série de valores a serem discutidos com o educando, reavaliados além dos objetos cognitivos, provocando no educando a oportunidade indispensável de questionar os valores passados pela escola e pelos professores. Educar envolve mais a qualidade que a quantidade, envolve objetivos mais afetivos que cognitivos. Desenvolve o ato educador o processo de pensar, do avaliar, do querer e do desejar; não se trata de uma espécie de ‘educação bancária’ onde uns recebem e desenvolvem mais ou menos conhecimento, diante daquilo que foi passado pelo mestre em sala de aula. (WERNECK, 1995, p.31).

Também aqui faltam elementos do contexto sócio-histórico-ideológico para uma análise mais alentada dos problemas diários que afligem os professores em sala de aula e no contexto escolar. Livros com esses conteúdos não alavancam outras formulações senão aquelas que já circulam no senso comum, esvaziadas de criticidade e cientificidade e imbuídas de banalidades, que descartamos pela superficialidade.

Quadro 7 - Uma tipologia para o professor.

Na tentativa de criar categorias, montar um esquema sobre os professores e, assim, controlar os sentidos sobre o comportamento deles, algumas obras lançam mão de tipologias que encerram frases descritivas e atitudes mais freqüentes de cada um. Não as repetimos na íntegra, posto que julgamos enfadante, mas não poderíamos deixar de documentar o modo como alguns autores de auto-ajuda nomeiam os professores.

A partir de nossa experiência por meio de contatos no Brasil e fora daqui, passamos agora a compor um quadro com os tipos mais comuns de professor que se pode encontrar. Com todo o respeito que merece a categoria como um todo, nota-se frequentemente a recorrência dos mesmos gêneros de atuação em sala.

- 1) Professor arrogante
- 2) Professor inseguro
- 3) Professor lamuriante
- 4) Professor ditador
- 5) Professor bonzinho
- 6) Professor desorganizado
- 7) Professor oba-oba
- 8) Professor livresco

- 9) Professor ‘tô fora’
- 10) Professor ‘dez questões’
- 11) Professor tiozinho
- 12) Professor educador (CHALITA, 2001, p.169).

Qualquer outro atributo, particularidade, defeito ou qualidade relativa a professores está totalmente impróprio e inadmissível de ser ventilado, posto que a obra acima determina apenas os doze tipos de professores possíveis. Marcamos o engodo de sistematizar, no genérico, uma visão totalitária e padronizadora da realidade, marcada por contradições, fissuras, rachaduras e cisões de diferentes naturezas.

O professor precisa entender que dentro da classe ele tem uma função específica; ele quase interpreta um personagem. Professor tímido não dá ibope. E dificilmente escapará de receber um apelido e das gozações dos alunos. Suas características pessoais desfavoráveis não precisam aparecer. Há gogos que não gaguejam quando cantam, porque o roteiro musical já está pronto dentro dele. Mas o gogo sempre gagueja quando fala sobre si mesmo. O professor não tem de falar sobre si mesmo durante a aula, portanto, não tem por que se intimidar. Aquele ator extrovertido e divertido que o tímido conhece, e tem como ídolo, pode pessoalmente ser uma pessoa também muito tímida... Assim, o indivíduo precisa preparar-se para desempenhar a função de professor, não apenas em termos de aquisição do conteúdo, mas também no tocante à forma, desenvolvendo, entre outras características, o bom humor. Existem excelentes comunicadores que, na vida privada, não são tão extrovertidos quanto parecem. Diante das câmeras eles vestem o ‘uniforme de trabalho’. O professor também precisa vestir seu uniforme para superar a timidez. O peso da timidez está em considerar-se impotente: na hora em que o tímido começa a quebrar uma de suas pontas, ela não resiste e começa a ruir. Basta o professor soltar-se um pouco e, quando menos esperar, já a terá superado. (TIBA, 2006, p.134).

Nesse caso, temos a medida do “ibope”, do sucesso, do resultado como a medida do professor. Assim, a ordem é soltar-se, desenvolver alguns conteúdos e assumir um personagem alegre e comunicador que dará conta de cativar os alunos. Ainda que tal caracterização nos pareça óbvia, ressaltamos que o professor precisa ser muito mais do que um animador de auditório, do que um camelô da alegria e da informação, do que um fabricante de modos e formas de bom humor.

- Falta didática ao professor (lê livros ou velhas anotações durante a aula, fala exatamente como leu nos livros, escreve o tempo todo na lousa).
- Discute frequentemente questões alheias à aula, como pregações ideológicas, principalmente políticas.
- É irritadiço, agressivo e mal-humorado.
- É excessivamente severo (exerce o poder, não a autoridade educacional), não despertando nem o interesse nem a participação dos alunos.

- Não estabelece limites adequados e, quando atinge seu limiar, explode – e aí não escapa ninguém.
- É medroso, inseguro, emotivo e tímido.
- É fanático por algum tema, como política ou futebol, que permite aos alunos criar facilmente um elemento de dispersão: basta alguém tocar nesses assuntos para o professor ‘assassinar’ seu papel didático. (TIBA, 2006, p.138/139).

Trata-se de uma linda avaliação, esta, organizada pelo pavão. Cheia de citações envolvendo autores ‘badalados’, ora Althusser, ora Roland Barthes ou, como aconteceu no vestibular da FUVEST, em São Paulo, o pavoneiro girou em torno de Andy Warhol, Adorno e Badiou. Tudo lindo, muito lindo, muito enfeitado, muita pompa para transformar as coisas simples em perfumes de elite. O professor-pavão perde a simplicidade no ato de avaliar, confunde clareza com a complexidade de textos de autores famosos, de sua inteira familiaridade e de mais alguns poucos. (WERNECK, 1995, p.47).

Estupradores mentais são aqueles professores que põem os pés na sala e desembestam dando aula, só porque está exatamente no horário de ela começar e a maioria dos alunos está na classe. Agindo assim, funciona como um estuprador que ataca suas vítimas e as obriga a manter relações com ele sem estarem preparadas. Ele se prepara, mas pega de surpresa sua vítima. Está claro que se os alunos vão à escola é para ter aulas. Portanto, ter aulas não significa surpresa para os alunos. O estupro a que me refiro é a falta de ‘aquecimento’, é o fato de a mente não estar devidamente preparada para receber a aula. Eles podem até escutar, mas não estão ouvindo, prestando atenção aos conteúdos da aula?(...) O estuprador mental, por sua vez, entra na sala despojando a matéria e sai falando: um jorro de conhecimento. Não importa se a informação chega aos que deveriam ser os mais interessados nela, os alunos. O professor se encanta com o próprio jorro de saber, e o aprendizado fica em segundo plano. Na verdade, ele não liga para a classe. O estuprador mental nem sequer avalia o estado dos alunos. E há os alvoroçados, porque fizeram um recreio agitado, os cansados, porque tiveram uma aula anterior exaustiva, os aborrecidos, porque nada lhe interessa, os ansiosos pelo jogo que terão a seguir, e os que vieram de uma ‘ficada’, portanto com os hormônios à flor da pele. Nada disso o professor percebe. (TIBA, 2006, p.108/109).

Os recortes acima apresentam desde estereótipos bastante previsíveis, a saber, o professor fanático, o amante do futebol, o carrancudo, o mal-humorado, até outros, ousados, quais sejam, o professor-pavão, o professor estuprador mental. Nos dois casos, registramos que o estereótipo constitui um modo de pensar rígida e padronizadamente. Conforme ADORNO & HORKHEIMER (1985, p. 139), os estereótipos têm relação com a indústria cultural e o modo como ela processa a mediação de símbolos, ícones, verdades e sentenças, isto é, a feitura de uma concepção de mundo em que o mesmo se agiganta.

Eternamente sorriem os mesmos bebês nas revistas, eternamente ecoa o estrondo da máquina de jazz. Apesar de todo o progresso da técnica de representação, das

regras e das especialidades, apesar de toda a atividade trepidante, o pão com que a indústria cultural alimenta os homens continua a ser a pedra da estereotipia. Ela se nutre do ciclo, do assombro – sem dúvida justificado – de que as mães apesar de tudo continuem a parir filhos, de que as rodas ainda não tenham parado. É isso que fortalece a imutabilidade das situações.

Imutabilidade esta que destacamos nos livros de auto-ajuda, até porque não existe a possibilidade de um professor fanático se transformar em outro modelo, de mudar de comportamento, de assumir-se de outro modo. E, quando tal brecha está posta, é apenas para reforçar a necessidade dos afetos na formação do professor amoroso, meio pai meio mãe, crente, missionário, amigo e feliz. Entra em cena um outro estereótipo que coloca em movimento a servilidade feliz, cordial e ingênua, fruto da massificação cultural que *“cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa mas, ao contrário, das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimente a própria estrutura dominante”* (FABIANO, 1998, p. 161).

Quadro 8 - O professor amigo do peito e amigo da escola.

As definições a seguir retomam os sentidos de afeto centrados na figura do docente, colocando-o em uma posição que é um misto de extensão da família, pai e irmão mais velho, cúmplice em confidências, amigo nas horas difíceis e ombro disponível para o aluno se amparar. De modo algum consideramos que o professor deva ser o contrário disso tudo, mas também acreditamos que lhe é obrigação cultivar uma série de outros atributos antes e acima dos que estão nomeados na citação abaixo: professor é um trabalhador, deve pesquisar, indagar-se com os temas de seu tempo, precisa ler por um dever de responsabilidade, deve estar pronto a escrever e expressar-se com/por palavras, merece saber lançar-se em discussões intelectuais fundamentando-se em argumentos consistentes. Tais inferências distam do que veremos a seguir:

A educação e o modo de relacionamento entre professores, coordenadores e alunos tem mudado para melhor. Há um toque familiar em tudo o que se faz e se diz em sala de aula, criando um clima muito mais favorável à aprendizagem. Diante da queda visível da autoridade absoluta do mestre que impunha medo, surgiu, nesta última década, a imagem real do educador amigo que, sem transigir, dialoga, aconselha, compartilha, cultiva amizade com seus alunos; faz o papel de mestre, pai, mãe, irmão mais velho e confidente. Esse toque que a educação recebeu é importantíssimo nestes dias difíceis de desagregação de todas as espécies. Desagrega-se a família, desagregam-se os grupos de amizade,

o clube está desagregado, a sociedade está desagregada, doente, tornando-se agressiva e crendo cada dia menos. O relacionamento a nível de confiança e amizade é, evidentemente, um relacionamento que pede uma troca, e esta troca é dupla. O professor, em sala de aula, ouve e fala; a sua amizade é sentida pelo aluno e ele, por sua vez, sente que o aluno é seu amigo. (WERNECK, 2002, p.96/97).

A noção de que professor é amigo dos alunos apaga o profissional, deixa congelado na inércia o trabalhador e disponibiliza tal papel para qualquer um, pois, em tese, todos podemos ser amigos de todos e não há reconhecimento de nenhum investimento, trabalho ou estudo nas relações de amizade, posto que elas são geridas por outras regras distantes da racionalidade.

Quadro 9 - O professor gourmet da informação.

O amigo dos alunos precisa também desenvolver as habilidades de um bom gourmet, seduzindo o paladar dos alunos para a degustação do conhecimento. Até aqui vale a relação metafórica entre o alimento do corpo e o do intelecto; entretanto, voltamos a mobilizar esforços para compreender o processo em que esse discurso da auto-ajuda ganha força e o modo como ele seduz o professor.

Quem come uma comida saborosa, quer repetir o prato. Informações atraentes produzem resultado semelhante: sobre um acontecimento interessante todos querem mais detalhes, mais informações. Quando o professor começa uma aula contando uma notícia – fato, curiosidade, situação, acidente etc. – relacionada ao conteúdo da aula do dia e pede comentários e/ou explicações aos alunos, está estimulando a capacidade de compreensão, interpretação e comunicação dos que sabem, bem como a curiosidade dos que não sabem. O professor-orientador dirige as explicações recebidas ao tema que interessa à aula, pedindo aos alunos que sabem para explicarem aos que não sabem. Além de estimular o entrosamento entre alunos, cria-se um bom ‘ibope’ com o professor-orientador, cuja aula passa a ter a responsabilidade de alinhar as informações, complementando com os tópicos de que precisaria falar. E o que torna uma informação mais atraente são os temperos do humor, clareza, além da sua assertividade e utilidade. (...) A representação da informação é semelhante à do prato. Se você deparar com um cozinheiro banguela, com unhas sujas, provavelmente não terá seu apetite despertado. Pelo contrário, é mais provável que sinta aversão à receita criada. Porém, se a refeição for preparada numa cozinha limpa, por um mestre-cuca asseado, a vontade de comer surgirá espontaneamente. É dessa forma que a figura de um professor pode interferir no desejo de um aluno receber informação. Não me refiro a roupas caras e sofisticadas, mas a noções elementares de higiene e conduta: ter uma aparência limpa, atual, agradável e possuir uma forma de expressar-se que não cause estranheza aos ouvidos dos alunos. O professor é, na realidade, o mestre-cuca da

sua matéria. Ele não conseguirá abrir o apetite dos alunos apresentando uma gororoba qualquer. (TIBA, 2006, p.42/43).

Não se deve fazer o aluno estudar ‘à força’, pois isso seria uma violência. Violência incita violência, e o jovem pode se tornar violento contra quem o esteja forçando. Precisamos despertar sua curiosidade, criar nele o prazer do gourmet, que está sempre aberto às novidades para enriquecer seu cardápio. Para um aluno desinteressado não há professor que sirva, como para um barco a vela a que, sem destino, nenhum vento presta. Os adolescentes são obrigados a cumprir um currículo tido como bom para eles, mas que não leva em conta sua fase de vida. Não é de estranhar que uma das expressões mais populares entre eles seja: ‘A escola é boa, o que atrapalha são as aulas’.(...) Se tiver de engolir os conhecimentos com obediência, o adolescente se sentirá tratado como criança e ferido na sua auto-estima. Resultado: pode querer voltar para o segundo passo, o da descoberta, e se recusa a aprender. Alguns chegam ao cúmulo de decidir repetir de ano, por dificuldade de aprender. E é nesse ponto que a educação escolar entra em crise. Neste caso, não vale o ditado hindu que diz: ‘Quando o discípulo está pronto, o mestre aparece’, porque ele nunca está pronto como discípulo. O adolescente não está, de fato, aprendendo, mas sendo submetido a um aprendizado. O professor ‘dono do destino’ traça um caminho para os alunos seguirem. O mestre é um caminho para os discípulos chegarem à sabedoria. O professor se orgulha de ter sido tão importante na vida do seu aluno vencedor. O verdadeiro mestre se orgulha de ter colaborado para o sucesso do aprendiz, de ter sido um degrau na vida daquele que o superou. O professor ‘patrão’ se serve dos alunos. O que é mestre se coloca a serviço de seus discípulos. O professor usa sua matéria para dar aula. O mestre usa a vida para dar a sua disciplina. O professor isola a sua matéria da vida dos alunos. O mestre aproveita a vida dos alunos para transmitir seus ensinamentos. O conhecimento do professor é apenas aprovativo. A sabedoria do mestre é multiplicativa. (TIBA, 2006, p. 65/66/71).

A forma clara e convidativa como os enunciados acima seduzem o leitor parece constituir um dos pontos fortes desse discurso, pois segundo CHAGAS (1999, p. 63):

Os líderes de auto-ajuda, por intermédio de suas afirmações, condutas e procedimentos, demonstram segurança e determinação naquilo que acreditam, sobretudo quando subsiste a tentativa de convencer ou de persuadir as pessoas para seu modo de pensar, de modo especial, quando fazem referências à existência de uma força ou poder interior, que autoriza o indivíduo para o caminho da concretização de seus ideais e consequentemente da realização pessoal.

Assim, evocar que o professor tenha fê em sua aula, coloque sabor em suas palavras, tempere bem os ingredientes de sua explanação, adicione condimentos exóticos ao seu fazer cotidiano é uma poderosa ferramenta de sedução para os leitores. As dicas, como por exemplo, contar uma história ou um fato recente no início da aula, parecem sinalizar nessa direção, ainda que repitam uma banalidade.

O professor deve explicar a matéria usando palavras de fácil compreensão, de tal forma que até mesmo os alunos que tiverem dificuldades possam entendê-la. Talvez essa sugestão pareça óbvia, mas gostaria de ressaltar esse ponto, pois alguns professores distribuem a matéria para a classe toda de forma massificada, sem atentar para as diferenças individuais. O professor, ao preparar a sua aula, deve ter o mesmo capricho, com que o cozinheiro prepara as iguarias. (TIBA, 2006, p.45).

Teoricamente, a função do professor é ensinar, e a do aluno, aprender. Mas, na prática, nem sempre isso acontece. Não se cura um anorético fazendo-o comer à força. Para tratar a doença, é preciso mudar sua relação com a comida. O que nós, professores, temos feito é empurrar, à força, a matéria cabeça adentro de nossos estudantes para ‘vermos se aprendem pelo menos alguma coisa’. Mesmo sabendo que não sabem, os alunos, em geral, não demonstram interesse em aprender. É como se o próprio saber já fosse demais. Se aprender é como comer, eles não revelam o apetite. Sofre de anorexia do saber... como uma pessoa doente, que mesmo caquética, quase a morrer de inanição, ainda assim não come. (TIBA, 2006, p.57/60/61).

O que tais recortes esquecem de dizer é que o professor precisa estudar continuamente, predisposto a superar os limites cravados pela sua formação precária na escola pública e tatuados pelas políticas educacionais brasileiras. Precisa ter horas de leitura e escrita apoiado em disciplinas que lhes permitam ampliar uma formação humanística em arte, filosofia, ciências e cultura geral. Precisa desconfiar dos objetos semiculturais que pasteurizam receitas prontas, que aventam a descoberta fácil da felicidade, que narcotizam a crítica e promovem o riso fácil e rasteiro. O professor precisa, isso sim, de dedicar-se à tarefa de desmistificação da lógica política, ética e estética que lhe é oferecida como confiável e natural, impedindo que sejam pensadas as diretrizes de um outro mundo possível de ser sonhado e organicamente construído.

4.5. Vários modos de definir o aluno ideal.

Estamos considerando o livro de auto-ajuda para educadores algo bem próximo das cartilhas, manuais e receituários, visto que neles está ressaltada a necessidade de explicar ao professor o modo como ele deve fazer para ensinar melhor, para sua aula colher sucesso, para ele ser como um diretor de cinema de Hollywood. Nesse sentido, concordamos com BRUNELLI (2004, p. 45):

(...) o discurso de auto-ajuda sustenta que o segredo para que qualquer um consiga melhorar de vida, alcançar o sucesso, ganhar muito dinheiro etc. está na crença incondicional na realização dos sonhos, do projeto de vida, dos desejos, etc. Assim, quem acredita que vai conseguir consegue, e quem duvida não consegue. Trata-se, pois, de uma questão de fé, de crença absoluta e, essencialmente, de jamais duvidar do poder que se tem de mudar a realidade.

No caso dos livros destinados para educadores, tal certeza de felicidade evoca um modo de o professor comportar-se, de alterar suas rotas de aulas, de se projetar pessoalmente de um modo mais performático, de lançar mão de afetos para tocar seus alunos, de rezar como um missionário pregador da fé nos sonhos, enfim, de se auto-ajudar a partir daquilo que os autores prescreveram. Observamos que esse caminho não tem relação com o movimento de emancipação ou de conquista da autonomia para o pensamento e a consciência do professor, mas é uma forma de mantê-lo preso à teia de vozes daqueles que escrevem os livros de auto-ajuda; não apenas filiados ao plano de suas idéias e proposituras, mas às receitas que eles vendem. Dito de outra forma: consideramos que, no rosário da indústria cultural, repete-se a oração do consumo inebriante, que gera tanto a hipnose quanto a amnésia, tornando o professor atrelado, amarrado e consumido.

A literatura de auto-ajuda – o conjunto de relatos, de manuais, de textos, às vezes multimídias, que ensina como conduzir a vida, sobrepujar a depressão, manejar com pessoas, exercitar a sexualidade, parar de fumar, prosperar financeiramente, etc – conta-se entre os fenômenos de indústria cultural que construíram seu próprio universo espiritual e responderam com sucesso às demandas colocadas pelas condições que suscitaram seu florescimento, engendrando, com o passar do tempo, uma série de práticas, sobretudo de leitura, através das quais o indivíduo comum vem tentando descobrir, dentro de si, os recursos e a solução dos problemas pessoais criados pela vida moderna (RÜDIGER, 1995, p.9).

Nesse sentido, causa-nos estranheza deixar justamente que o professor, cuja tarefa primordial está ligada ao fazer racional, à investigação da realidade crivada pela materialidade histórica e cuja profissão deve manter um compromisso visceral com o esclarecimento, esteja na condição de prisioneiro desse tipo de discurso, consumindo receitas individuais para problemas que, já vimos anteriormente, têm causas históricas, envolvem a natureza política, reclamam a compreensão de conjunturas e, por fim, merecem um olhar para além do presente. Para além de nossa estranheza, argumentamos no sentido de considerar que, para o professor, a única certeza que lhe parece evidente é a de que é preciso se adaptar aos novos tempos, ao invés de modificar a realidade.

Se é certo dizer que a escola parabólica, de linhagem neoliberal, propõe uma rede de complexas faltas e deficiências na mesma medida em que sobrecarrega o professor com demandas de produtividade e avaliação, também é possível considerar que a ele parece ter restado apenas a salvação individual, a mudança do seu interior, a força de sua mente, o poder derivado de seu sonho. E é justamente nesse lugar que os livros de auto-ajuda para educadores cravam as suas garras: ofertando redes de promessas e sonhos, mercados de ânimo, comércio de ilusões, enfim, uma ágora de mudanças individuais que seriam capazes de modificar a realidade.

A literatura de auto-ajuda constitui uma das mediações através das quais as pessoas comuns procuram construir um eu de maneira reflexiva, gerenciar os recursos subjetivos e, desse modo, enfrentar os problemas colocados ao indivíduo da modernidade. O movimento dessa última desintegrou as representações coletivas e os simbolismos comuns que recomendavam a salvação do eu por meio da fusão dos propósitos pessoais com os propósitos da comunidade (RÜDIGER, op. cit., p. 14).

Chegamos, então, às seguintes questões: como tais professores, reféns do discurso alheio e consumidos pela banalização dos conteúdos de auto-ajuda, podem formar alunos críticos e sensíveis à reflexão? De que modo eles teriam condições de argumentar com seus alunos usando outras evidências que não aquelas colhidas no discurso dos afetos e dos sonhos? Qual é a lente pela qual eles vêem os educandos? Com a pretensão de, senão responder, mas em parte compreender tais indagações, vasculhamos os já citados livros de auto-ajuda para educadores, buscando compreender as idéias lançadas e definidoras do educando, isto é, conferimos qual é a imagem que eles têm da criança e do jovem, discussão que se inicia a partir de agora.

Quadro 1 - O aluno comovido: uma ode à emoção.

Se já vimos que produzir afeto, estreitar vínculos inter-pessoais de coração e gerenciar emoções são tarefas do professor, consideradas importantes pelos livros de auto-ajuda, é possível dizer que o aluno seja a causa e o destinatário desse investimento. O professor só tem a quem dirigir seu coração quando o aluno está diante dele como um ser a ser capturado, tomado, envolvido, amado, convencido pela emoção e pelo impacto da sensibilidade. O aluno é, assim, o endereço dos afetos, das histórias que comovem, isto é, alguém a ser sacudido pela emoção.

Quadro 2 - Aluno: o endereço do sonho, dos afetos e da emoção.

Em seguida, escreveu na lousa, algumas frases e pediu para todos os alunos proclamá-las como se fosse sua bandeira, seu norte: Os sonhos não determinam o lugar onde vocês vão chegar, mas produzem a força necessária para tirá-los do lugar em que vocês estão. Sonhem com as estrelas para que vocês possam pisar pelo menos na Lua. Sonhem com a Lua para que vocês possam pisar pelo menos nos altos montes. Sonhem com os altos montes para que vocês possam ter dignidade quando atravessarem os vales das perdas e das frustrações. Os alunos ficaram abismados com esses pensamentos. Cláudia caiu num estado de reflexão. Como uma sedenta de água, queria extrair dessas frases cada gota que delas emanava. Percebendo seus alunos pensativos, o professor colocou mais lenha na fogueira das idéias. Para finalizar a aula, contou uma das histórias mais comoventes e encorajadoras que conhecia. (CURY, 2006, p.62/63).

Essa forma de definir o aluno esquece todo o saber sociológico, antropológico, filosófico sobre a infância; também deixa de lado o papel de agente e sujeito do aluno dentro do cenário escolar, tornando-o receptáculo, ser passivo, sempre pronto a receber o que o professor quiser ou puder lhe dar. Tomamos tal representação como prejudicial, visto que o ato de educar é constituído pela relação entre aprendentes, professor e aluno, relação esta que só pode ser edificada quando o saber de um é compartilhado com o do outro, quando conhecimentos se tocam, quando o estudo, a pesquisa, a leitura postam-se no centro das intenções dos sujeitos, chamando-os a superar as contradições desse processo. Assim, o aluno na posição de recebedor cria a ilusão de que apenas o professor deve dar, contar, falar, lançar dados, conquistar afetos, o que para nós é um equívoco; equívoco que se prolonga nos recortes abaixo.

Quadro 3 - O aluno e o poder dos afetos.

A importância dos afetos, dos sonhos e do amor, já tematizados anteriormente, desloca-se agora para o aluno como veremos nos recortes que se seguem.

Desejamos, finalmente, que o encanto dessas narrativas possa tocar a criança mais pura e ancestral de todos os leitores, despertando-a e fazendo com que permaneça acordada para sempre. Uma criança cuja energia transborde o suficiente para que possa encher os corações de festa... É nosso objetivo que este livro seja útil para pais, mães, professores e todas as pessoas comprometidas com o ato gratificante de formar, informar, transmitir saberes, lições e, principalmente, afeto – esse signo que deveria reger todos os relacionamentos, todas as ações, todos os vínculos. Afeto por se saber parte de algo maior. Afeto por se saber centelha divina e partícula de amor no espaço universal. (CHALITA, 2003, p.15).

Os alunos preferem uma escola mais familiar a uma escola direcionada por uma organicidade complexa e perfeita. Falta, hoje, muito mais, o amor que a ordem. (WERNECK, 2003, p.50).

Nesses trechos, a ordem do amor parece ser a mais produtiva, substituindo a ordem do saber e da pesquisa. Assim, os alunos não estariam na escola para aprender, construir hipóteses sobre o mundo e averiguar a cientificidade das mesmas, mas seriam apenas e tão somente cobaias do amor, seres desprovidos de historicidade que estariam sentados nas carteiras escolares apenas à espera de afetos e de serem capturados pelo “*amor no espaço universal*”.

Juventude é o momento mais lindo da vida. Juventude é raça. É garra. É paixão. É capacidade de indignação. É sentimento de mudança. De revolução. Da linda e boa revolução do amor. Juventude é esperança do amanhã. Juventude é certeza do hoje. Juventude é caminhar sem ver o destino final. Mas é caminhar tendo destino. Juventude é sonho. E sonho é alimento que alimenta a vida. Juventude não se mede pela idade. Há jovens de 50, 60, 70 anos ou mais. Há outros tantos que, aos 16, 17, 20 anos, já perderam a essência de ser jovem. Estão cansados, embotados. Não sonham. Não são livres, porque não conhecem a essência da liberdade. Não amam, porque o amor ainda não encontrou chances para se manifestar. Ficam em uma certa apatia, que aos poucos, vai encobrindo de nuvens o sol da boa idade.(...) Juventude é canção. Sem canção, não há luz, e, sem luz, padece o jovem na escuridão de suas incertezas. A canção embala e orienta os sentimentos. A canção atinge patamares impressionantes. Seu ritmo, sua melodia, suas notas e ausências de notas. Tudo é canção, e cada nova canção é única, e o jovem gosta desse sabor do que é único. Do que não se repete. É a sua identidade. Juventude é amor. Amor doido, ora correspondido, ora sublimado. Amor pessoal, amor universal. Amor amigo. Amor amante. Amor irmão. Sem amor, não há juventude. O amor transformador, e o jovem se transforma a cada dia. E muda de idéia e de opinião, e de gosto, e de palpite. Muda pelo frenesi da mudança. Quer acompanhar o vento que não se sabe para onde vai. Não fica parado, contido, empoeirado. (CHALITA, 2005, p.104/105).

A construção do futuro cidadão depende basicamente da mãe, do pai e da escola. É importante que em casa haja coerência, constância e consequência e na escola, a consequência educativa progressiva. Um filho não deve indispor os pais contra a escola. Escola é mais razão que afeto. Nem um aluno, manipular a escola para chantagear os pais. Eles são mais afetivos que racionais. Pais e escola podem se integrar para formar a educação a seis mãos. É a mão do coração e a mão da razão, do pai, da mãe e da escola, construindo o futuro cidadão. Adolescente é um bicho estranho, adora ir para lugar onde não consegue entrar... (TIBA, 2006, p.16/17).

Cheia de definições subjetivas, a leitura do texto acima apresenta contradições imensas: a primeira delas é a visão totalitária de que a juventude é a fase mais linda da vida; teríamos que perguntar: para quem? Minimamente há pessoas que concordam com essa assertiva e outras não.

É chocante o modo como os livros de auto-ajuda normatizam modelos, gostos, preferências e prescrições, apagando qualquer possibilidade de pensar de modo diferente. O mesmo pode ser dito em relação aos jovens apáticos e sem luz. Se houver um grupo de jovens comprometidos com a disposição o texto acima se torna risível. Estamos dizendo isso justamente porque os livros de auto-ajuda para educadores não lidam com as contradições, mas generalizações perigosas e medíocres, tornando tábua rasa temas que têm profundidade e complexidade.

A criança, a infância, os primeiros gracejos comemorados pela família ansiosa. É o primeiro neto ou o primeiro filho, ou o caçula, não importa. É menino ou menina – agora não há mais surpresa, já se sabe antes. De qualquer forma, a preparação, o amparo dos entes queridos e o carinho são essenciais para o desenvolvimento saudável desse novo ser que veio ao mundo. Pena que isso seja privilégio de alguns. A grande maioria se encontra à margem, são os frutos do relento, da pobreza, da miséria. É o oitavo ou o nono filho de quem não ouviu falar em preservativos, de quem nem sabe o que está fazendo. E aí surge um novo ser sem o devido respeito, sem a necessária festa de quem vem para ficar. (...) A notícia de que um novo ser virá ao mundo enche os pais de prazer e susto, de desejo e medo. De doce e aflita expectativa. (...) Volta a dimensão do afeto. Afeto no preparo, afeto na vinda, afeto na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos logo na primeira infância. (CHALITA, 2001, p.25/26/27).

A escola é um lugar de trabalho e trabalho difícil. Ali estão adolescentes e crianças que precisam aprender. Seres deseducados que necessitam participar de um mundo que os eduque, daí as expressões típicas: ‘sua mãe não te deu educação em casa’ ou ‘estes alunos não sabem nada’ não merecem atenção, pelo contrário, são um desabono para os professores e educadores. Se eles fossem educados e já soubessem, a escola não precisaria existir! Compare com um hospital. Imagine um médico dizendo ‘só aparece gente doente nessa casa... não te dão remédio em casa não...’. Se ele não estivesse doente, se não precisasse de remédio, não estaria ali. Por outro lado, se não houvesse doença não precisaria existir enfermeira, hospital e pronto-socorro. Um aluno rejeitado pela escola é a mesma coisa que um doente abandonado por um pronto-socorro. (WERNECK, 2002, p.66).

O ato de cuidar acima descrito tem relação com o amor na medida em que desloca a questão política do/de saber para o espaço da afetividade ou da rejeição. Não se fala do aluno como sujeito, dono de uma rede de saberes sobre a realidade, nem como um operário cujo ofício é a dedicação, seriedade, comprometimento com o mundo dos livros. Tampouco está posto que a escola é um lugar de trabalhadores, espaço este regido por leis, normas, diretrizes, conteúdos programáticos e normas de avaliação. Reduz-se tudo à dinâmica dos afetos que, além de subjetiva e particular, não apresenta regularidade, nem cronograma, nem planejamento; isto quer dizer, que

a suposta carência dos alunos e a doença dos seus amores faz com que o professor ocupe uma hilária representação de médico de almas.

Quadro 4 - O aluno poderoso: um jovem herói com fé.

Outro modo de falar dos alunos tem relação com a valorização do potencial dos mesmos: a disposição, o dinamismo, a liberdade, a fé seriam as marcas mais coloridas dele dentro do contexto escolar. Notamos que, em nenhum momento das obras que lemos, tal disposição está associada ao mundo do estudo, da leitura, do trabalho de aprender, mas fortemente comprometida com o universo do sentir, das sensações epidérmicas, dos sentimentos e, ainda aqui, dos afetos.

Jovem é aquele que usa plenamente todo o potencial de que o ser humano pode dispor. O desafio de viver intensamente cada momento move a juventude. Jovem é o que tem espírito de luta. É o que tem convicção; o que tem fé; o que acredita; o que tenta ser diferente; o que ousa. O que pugna pela liberdade, pela vida, pelos direitos humanos. Essa juventude ideal, ainda não maculada pelos mesquinhos interesses, pela deformação social e por outros fatores de degradação humana. Essa a juventude ideal, ainda não manchada por ideologias escravizadoras ou alienantes, por preconceito e por todo tipo de droga. Na verdade, a juventude é o que se pode chamar de estopim de tudo. Todos os dominadores trabalham através dela, tomando-a como massa de manobras. A mocidade impetuosa canta seus temas, seus slogans, muitas vezes sem entender o sentido de seus clamores. E é fácil para ela começar uma rebelião, pois os jovens de si mesmos são rebelados. Querem depor o governo, acabar com a autoridade paterna em casa, gritar que é proibido proibir. Sonham com o novo, com outros caminhos. (CHALITA, 2001, p.32).

Esse é um exemplo valioso para as crianças e para a juventude de nossos dias. Davi pode (re) acender nesses jovens a chama da paixão pela vida. É possível seduzi-los para a busca de atitudes proativas, sintonizadas com a força exterior e interior que, mesmo adormecidas, todos possuem. Os heróis, ídolos e mitos de todos os tempos e histórias têm a função de instigar, estimular e incitar o ânimo necessário em quem os admira. Recordemos que a palavra herói vem de uma raiz grega que significa ‘proteger e servir’. E a maior virtude do herói é a disposição de arriscar a própria vida em defesa de uma causa, de um indivíduo ou de pessoas e situações que dependem do seu apoio, da sua força, da sua coragem e da sua personalidade altruísta. É isso. Um herói é movido pela coragem – virtude que nasce de seu imenso amor e de sua extrema dedicação ao próximo. (CHALITA, 2003, p.82/83).

O processo de aprendizado é complexo e qualquer radicalização cria um fosso intransponível. Todo aluno traz uma carga de coisas boas e ruins da própria família: são bloqueios, medos, ansiedades e outros traumas que atrapalham o processo de aprendizagem porque geram insegurança. É preciso se dispor a conhecer cada um deles para auxiliá-los. Alguns, aparentemente, estão mais

aptos para o aprendizado, demonstram-se interessados, participativos; outros apresentam mais dificuldade, não querem conversar, ler, participar, mas nem por isso devem ser deixados de lado. É preciso tentar conhecê-los para auxiliá-los. Alguns professores, erroneamente, forçam esses alunos mais tímidos à participação por meio de ameaças ou sarcasmo e ironia. Evidentemente não há nada de educativo nesse tipo de postura. É preciso lembrar que, ao escolher a profissão de educador, como a de médico ou sacerdote, o professor está comprometido com a sensibilidade humana. (CHALITA, 2001, p.10/105).

Marcamos que o modo como os autores falam da suposta força do jovem está muito ligado ao universo da capacidade de sentir e amar, sem que a mediação do saber e do conhecimento possa ser falada. Nesse sentido, todo esforço dos alunos está reduzido e circunscrito à felicidade individual em um total descomprometimento com as questões coletivas e/ou comunitárias. Já vimos que, em geral, os livros de auto-ajuda potencializam a busca de saídas individuais para problemas estruturais; nesse caso, ressaltamos que a solução de crises e tormentas dos alunos estaria centrada no comprometimento deles em receber os afetos dos professores, em um redemoinho de fervor no qual a sensibilidade humana é a única moeda de troca. Assim, a luta, tanto de professores quanto de alunos, estaria reduzida à procura da felicidade, palavra cercada de bons atributos é certo, mas de difícil aceitação quando estamos falando de um trabalho formal e contratual em sala de aula.

Quadro 5 - O aluno luta pela felicidade.

Até aqui vimos que a explosão dos livros de auto-ajuda para educadores tem relação com a massificação de objetos semiculturais da indústria cultural, o sucateamento da formação docente, a semi formação derivada das políticas públicas de educação, a banalização dos receituários e cartilhas pedagogizantes, a despolitização dos atores sociais da educação. A consequência disso tudo nos parece caber na síntese fácil da “luta pela felicidade” desvinculada de qualquer relação com a sociedade em que tal luta se dê. FROMM (1970, p. 25), ao discutir o conceito marxista de homem, nos aponta que:

(...) toda a concepção de Marx a respeito da auto-realização do homem só pode ser plenamente compreendida em ligação com sua concepção de trabalho. Antes de mais nada, deve ser notado que trabalho e capital não eram, para Marx, meras categorias econômicas; eram categorias antropológicas, impregnadas de um juízo de valor oriundo de sua posição humanista. O capital, aquilo que é

acumulado, representa o passado; o trabalho, por outro lado, é ou devia ser quando livre, a expressão da vida.

De posse dessa consideração, marcamos como são vulgares, rasteiros e banais os livros de auto-ajuda para educadores, visto que escamoteiam a relação do homem com o trabalho, produzindo um efeito de felicidade flutuante, deslocada de relações de produção, desvinculada de qualquer dependência com outros homens. Tal alheamento faz com que a escola seja vista como uma extensão do clube, do shopping, da igreja, ou seja, de lugares em que se convive (ou não) e em que não se trabalha, não se produz, não há esforço físico e psíquico para a construção do saber. Em outras palavras, podemos resumir tal processo ao verbo alienar-se, que “*é, em última instância, vivenciar o mundo a si mesmo passivamente, receptivamente, como o sujeito separado do objeto.*” (FROMM, op. cit., p. 50).

No caso dos livros de auto-ajuda, professores e alunos ligados ao mundo dos afetos não são capazes de pensar relações de seus fazeres com a sociedade nem com os outros homens, o que os coloca com a vista neblinada e com a consciência anestesiada para compreender que: “*o homem faz sua própria história; ele é seu próprio criador (...) O homem dá a luz a si mesmo no decurso da História. O fator essencial deste processo de autocriação da raça humana está na sua relação com a natureza. O homem, na alva da História, está cegamente vinculado ou agridhoado à natureza. Com o correr da evolução, ele transforma sua relação com a natureza e, por conseguinte, consigo mesmo.*” (FROMM, op. cit., p. 25).

Julgamos que os apelos à emoção, ao religioso divino, à afetividade e à ordem do coração promovem justamente o aprisionamento do homem à natureza, tornando-o refém, prisioneiro, passivo, receptáculo e não agente, sujeito histórico e ser transformador da realidade objetiva. Nesse sentido, a luta pela felicidade individual, como está posta a seguir, nos parece uma forma de cegueira.

Esta obra pretende contribuir para que possamos resgatar em todos nós e, em seqüência, em nossos filhos, alunos e todos os demais aprendizes que cruzem nossos caminhos a amorosidade, a ternura e a pureza predominante na criança existente em cada um de nós. Uma criança que, com o passar dos anos – e todas as novas exigências que vêm no seu encalço –, vai se tornando um tanto quanto sonolenta, tímida, reclusa e esquecida dos valores nobres que dão a ela a dignidade e a fidelidade aos seus princípios mais básicos: ser feliz e fazer o outro feliz. E, mesmo que não tenha consciência disso, a criança exerce, propaga e, dia a dia, revitaliza esses princípios com seu ânimo radiante. Mais do que nunca, é preciso dar um novo sentido a esses pequenos seres iluminados que ocupam almas e corações. Crianças interiores que habitam castelos, vales e

montanhas edificadas quando ainda arquitetávamos sonhos... Meninos e meninas comprometidos apenas em bater a meta diária da felicidade. (CHALITA, 2003, p.10/11).

Os seres humanos trazem consigo o gene da esperança. Uma esperança que transborda e se multiplica num movimento interno e intenso. A desejada terra prometida... A lida dos imigrantes agricultores que, em todas as partes do mundo, semearam o presente de esperanças para colher um futuro de bem-aventuranças... a esperança dos imigrantes vendedores de armarinhos... A esperança dos que compartilham sorrisos, lágrimas, acenos, anseios, expectativas e temores no momento de deixar a terra natal em navios que conduziam à busca do algo mais... O adeus, o coração partido, os olhos marejados que viam a terra, o porto, os amigos, os amores e os familiares cada vez mais distante... Sentimentos gigantescos acumulando-se enquanto os entes queridos se reduziam a pequenos pontos fixos nos cais... A garganta apertada e a dor pungente da separação comprimindo o peito de milhões de desbravadores de terra e de reinos. Lutadores idealistas que acreditavam em uma causa. Aventureiros indispensáveis à construção de novos mundos, novas realidades. Eis a lição. A História nos ensina que a esperança segue cada passo dado pelo ser humano, mantendo com ele uma relação fraterna e perene. É assim que tem de ser: vida e esperança, companheiras de jornada. À juventude cabe dar prosseguimento ao sonho de construir novas realidades, novos castelos, novas edificações que assegurem o futuro. (CHALITA, 2003, p.101/102).

O melhor mesmo é saber-se humano. É saber-se centelha divina. É resistir sempre... É não se deixar abater, não se entregar, não se dar por vencido. O melhor mesmo é acreditar que estamos aqui para aprender, para sonhar, para transformar e para concretizar os planos mais variados. (CHALITA, 2003, p.136/137).

Compactuando que a felicidade é luta diária e necessidade no contexto escolar, os fragmentos acima promovem o apagamento da palavra trabalho e não contribuem para uma reflexão sobre as relações sociais e históricas já travadas e em curso dentro da instituição escolar. Na busca da felicidade, os livros de auto-ajuda ressaltam, também, a conquista de uma suposta liberdade, completamente desvinculada do social e do político.

Quadro 6 - O aluno livre de todas as amarras.

No dizer de HABERMAS (1987, p. 114): *“quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidade e perplexidade”*. Isso tem relação com os livros de auto-ajuda na medida em que, na falta de utopias alimentadas pelo fazer político e pela crença no coletivo, a atualidade instala o espaço da banalidade como moradia certa para todos; nesse caso, fazendo falar a liberdade de uma maneira banalizada, rasteira e tacaña.

Os alunos têm direito à liberdade, seja à liberdade de aprender, de receber os conhecimentos necessários à sua categoria estudantil, seja à liberdade de não ser objeto de platéia, para ideologias muitas vezes contrárias aos seus conceitos ou de sua família. Este direito à liberdade é muito mais importante porque os professores e a organização das escolas exigem, como de costume, a presença dos alunos em sala de aula. Os alunos, no entanto, não conseguem se estruturar para exigir o respeito, sendo ‘massageados’, em suas mentes, por todos os que se arvoram em adeptos desta pedagogia. (WERNECK, 1992, p.35).

Os jovens de hoje parecem ter um ritmo diferente, em comparação com o ritmo dos seus pais na época em que estes eram estudantes. Os alunos não têm tempo para ser ‘desperdiçados com coisas inúteis’ (o estudo), mas o investem em intermináveis conversas sobre as novidades do telefone celular, da informática e da internet por meio de seus blogs e videoblogs, da música, do esporte ou das baladas. As constantes migrações de escola e a grande procura por aulas particulares demonstram o baixo aproveitamento do ensino escolar. (TIBA, 2006, p.131).

Falar em liberdade em uma sociedade em que os saberes e os poderes são distribuídos de maneira desigual assemelha-se a enumerar fantasias vindas do reino do faz-de-conta. O aluno, visto como coitado, herói, objeto de afetos, apático, dono da força, ente divino, é tratado de diversos modos, mas em momento algum como ser capaz de aprender, de trabalhar em seus estudos, de formular hipóteses racionalizadas sobre o mundo, de verificá-las conceitualmente, por fim, de ser agente de aprendizado e ensinamentos.

Por fim, resta-nos estabelecer que não dispúnhamos das melhores condições objetivas e políticas para proceder à análise da totalidade, nem ao menos da ampla maioria dos livros e autores que atuam nesse campo editorial/educacional ridiculamente denominado “auto-ajuda”, referindo-se à educação. Escolhemos analisar uma amostragem significativa e qualificada dessa área de editoração e produção. E, a partir de algumas categorias aglutinadoras e cenários comuns propusemos um ensaio interpretativo referencial. As diferentes reflexões concatenadas a partir das análises textuais dos autores escolhidos nos levam obrigatoriamente à conclusão, geral e definitiva, da produção editorial/educacional nesse campo: são obras consumíveis sem estofo pedagógico ou científico, compilações vulgares eivadas do mais lúcido lugar comum, e se traduzem numa vertiginosa indústria de banalidade e exploração cínicas do contraditório universo educacional. A reflexão crítica que empreendemos, longe de ser uma impostura moralista ou um esforço meramente interpretativo, sem derivações estruturais, intenta destacar o engodo político que tais práticas e disposições estabelecem sobre o imaginário social, sobre a concepção do senso comum a respeito da educação e suas articulações.

Na atual conjunção de forças políticas e de projetos em disputa, numa sociedade marcada pelas contradições de classe, a literatura que medra da alienação e do mascaramento do desconforto serve à causa da exploração dos docentes, da mistificação das políticas educacionais hegemônicas e da reprodução da tradição elitista e antidemocrática de nossa história política e cultural. Com todas as análises apresentadas até aqui, construímos um panorama geral encontrado nos eixos temáticos presentes nas obras de auto-ajuda; esse panorama aponta na direção de um universo de representações, idéias e mundividência apoiado em banalidades sem cientificidade e sem uma revisão histórica e conjuntural dos problemas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trajeto ao longo desse trabalho, nascido de uma inquietação diante de nossa práxis em contato com o largo consumo dos livros de auto-ajuda pelos professores, teve como base teórica os postulados da teoria crítica, sua atualidade e vitalidade capazes de nos possibilitar compreender os conceitos de indústria cultural, semiformação e semicultura. Buscamos entender o processo sócio-histórico em sua amplitude, deslocando o nosso olhar viciado pelas banalizações do cotidiano e das explicações mais superficiais e tentando construir uma reflexão sistematizada sobre o tema.

Percorremos, em seguida e mais amiúde, as características da sociedade de massa, em que as mercadorias vendem algo mais do que o seu produto, mas inscrevem o efeito de feitiço em sua essência. Da fetichização das mercadorias à padronização de gostos, modelos, costumes e padrões, não há distância e, nesse sentido, procuramos mostrar como a atualidade promove uma fusão de tais elementos, fazendo parecer natural que consumir produtos descartáveis seja símbolo de sucesso e realização. Na contramão, propomos questionar tais evidências, relacionando o estado do capitalismo tardio com a ascensão de um ideário falso e limitado de liberdade, em que o consumo compensatório e a anestesia das consciências inscrevem nova subjetividade e alienação.

Ainda antes de adentrar o livro de auto-ajuda para educadores, rastreamos a história do livro como registro inicial das inquietações e necessidades humanas. Investigamos seu surgimento em função do comércio e da agricultura, sua representação na antiguidade clássica, o apego que ele expressava em relação a segredos, privilégios e guarda na Europa medieval, as várias formas de produção do livro, muitas delas artesanais, a velocidade com que a prensa

potencializou a popularização dele, até chegar ao estágio atual em que o livro torna-se um fetiche e um objeto semicultural da indústria cultural. Nesse último estágio, a explosão dos livros de auto-ajuda justifica-se como sendo um dos pilares sustentadores da ideologia neoliberal, que apregoa as saídas individuais para problemas estruturais da sociedade e que cria, para o sujeito, a falsa imagem de possuir todas as soluções em seu interior, em sua mente, em seus afetos, escamoteando a conjuntura em que vive: *“No ideal mesmo de um homem sem inibições, pujante, criativo, infiltrou-se o fetichismo da mercadoria, que traz consigo, na sociedade burguesa, a inibição, a impotência e a esterilidade do sempre o mesmo.”* (ADORNO, 1951, p.137).

Então, focamos nossa atenção no professor que consome tais livros e que, longe de ter acesso ao que eles representam de fato, inebria-se com as palavras supostamente poéticas, com as frases apelativas e melosas e com as explicações fáceis e rasteiras. Para dar conta de entender o professor de hoje, não como um caso individual ou um ser empírico, mas como sujeito histórico, fizemos uma digressão histórica para entender como a educação brasileira se fundou, quais as matrizes ideológicas que trouxe ao longo dos anos, como produziu certos modos de modelar, não apenas o funcionamento dentro da escola, mas, sobretudo, as mentes em formação que dentro dela estavam ávidas pela inclusão e pelo aprendizado.

Vimos que o professor, hoje amigo da escola, amante dos livros de auto-ajuda e dono dos afetos tidos como poderosas ferramentas na lida educacional, é fruto de uma inclusão precária na rede do conhecimento, vítima de uma escola que popularizou o acesso sem garantir a qualidade, que construiu uma rede de serviços e de atendimentos para as camadas populares, tais como dentista, vacina, campanhas de distribuição de produtos, mas que não garantiu que os alunos adentrassem a biblioteca e bebessem nas veias da cultura clássica. Um escola triste, que ensinou as operações matemáticas para formar técnicos capazes de arrumar emprego, que ensinou as letras para o aluno assinar seu nome, mas que, em momento algum, teve a preocupação de ensinar a refletir sobre números e letras, de instigar a crítica e a emancipação.

A tecnificação torna, extremamente, precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. (ADORNO, 1951, p.33).

Traçado o perfil da formação histórica desse professor-leitor da auto-ajuda, passamos a observar e interpretar os livros desse gênero que são destinados à educação. As buscas em

páginas de editoras, catálogos, livrarias, bibliotecas foram exaustivas e, por fim, chegamos a vinte obras dos autores mais consultados. Fizemos um levantamento temático daquilo que mais se repetia e nos atentamos em esmiuçar tais obras. Quando do término, ficaram duas impressões: a primeira foi de prostração diante da forma como conteúdos tão complexos e problemáticos são tratados de maneira tão leviana, apagando o elemento político e a urgência histórica de pensar os processos e não apenas os produtos. Com uma certa tristeza confirmamos, ainda mais, como a precária e sucateada formação dos professores reclama a inserção das disciplinas que façam questionar e refletir as questões mais candentes dentro do campo das Ciências Humanas: o homem, a sociedade, a linguagem, o saber filosófico, a emancipação.

(...) o processo de formação não é mais uma questão meramente individual ou de foro íntimo. Trata-se de um processo social cujos rumos são determinados (pelo menos em termos ideais) pelo concurso da participação consciente de todos, com base na razão comunicativa. Esta razão tem traços de universalidade que permite estabelecer o caráter vinculante de princípios éticos fundamentais que ultrapassam as circunstâncias dos contextos culturais particulares. Compete à educação, então, conduzir as jovens gerações no sentido de sensibilizá-las para o problema da ética como o fundamento da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesma. Mas não é só. É preciso que a educação ajude a formar as competências para que os jovens saibam participar ativamente desse seu processo de formação. (...) é preciso deixar claro que a formação ética das novas gerações não pode ser atribuída tão somente à escola. A educação formal é apenas uma das faces do processo educativo que abrange a vida como um todo em seus diferentes momentos e circunstâncias. (GOERGEN, 2001, p.80/81).

Uma segunda impressão nos fez acordar do pessimismo, pois como cantam os poetas Milton Nascimento e Fernando Brant *“se muito vale o já feito, mais vale o que será”*. Assim, postamo-nos como defensores de uma educação que se construa em outras bases, fundamentada na reflexão, na crítica, na criação de outros instrumentos de trabalho, na crença de que a autonomia é possível de ser construída pelos professores e alunos. Se garantimos até aqui que grandes massas populares cruzassem os portões dos prédios públicos escolares, urge que agora façamos uma mudança no sentido de construir vínculos com o conhecimento, a racionalidade e o trabalho intelectual. É papel dos educadores colocarem-se no lugar de quem trabalha com a ciência e a arte, e que tal representação se estenda a todo o corpo discente, ainda que isso possa gerar ou não vínculos afetivos. Longe de estarem na escola para amar, trocar afetos ou amorizar a vida, professores e alunos ali estão para realizar tarefas conjuntamente, desenvolver habilidades e saberes, transformar relações sociais e serem agentes de novas formas de conviver.

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2003, p.143).

Nesse sentido, ressaltamos nossa crença em uma prática transformadora das relações e dos modos de produção e circulação dos saberes, o que leva em conta a dimensão da história e a certeza de que os homens não são reféns de predestinações, de afetos ou de maldições do além, mas são sujeitos, agentes, elementos atuantes, ativos e donos de possibilidades.

Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha ‘manutenção e/ou mudança’ – num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2005, p.50).

Para que tal mudança social significativa aconteça, a educação formal é o caminho, pois ela pode significar emancipação, autonomia, liberdade, ou seja, a única possibilidade do exercício da consciência e da racionalidade. É a escola o único espaço em que se sistematiza o conhecimento sobre o mundo; sendo assim, ela pode ser considerada como um pólo irradiador da nova ordem, em que caiba a filosofia, a poesia, a música, a leitura, a arte e a convivência com os diferentes saberes já construídos pelo homem, saberes estes que têm história e tradição e que, no limite, representam o legado da humanidade para as gerações de agora e de amanhã. Considerando que a educação é o ponto nodal onde podem se processar as mudanças estruturais com que sonhamos, afirmamos nossa crença na arte, na literatura, na filosofia, nas manifestações de linguagem como sustentáculos do processo de emancipação. Sabemos que os livros de auto-ajuda para educação cumprem apenas a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica; sabemos também que estas obras têm sido consumidas em reuniões pedagógicas, de planejamento e de estudo dos docentes como traço supostamente motivacional; sabemos ainda que a educação apoiada no viés ideológico neo-liberal não se preocupa com as radicais reflexões sobre os processos mas consolida-se apoiada nos produtos avaliatórios e estatísticos. Sabemos de tudo isso, mas não podemos nos furtar de sonhar

com a modificação deste cenário, não podemos deixar de trabalhar para que tal cenário sofra rupturas, pois como nos alerta Hollanda (2000, p.111):

No momento, a minha utopia é que esses canais nascentes proliferem cada vez mais até formarem, por baixo do solo, uma rede que faça desabar o edifício das oligarquias brasileiras. É um edifício antigo demais, pesado demais. Mas, com esses inúmeros túneis cavando por baixo, minando, desestabilizando, ele cai, certamente. Estou pagando para ver essa queda.

A nossa utopia também caminha nessa direção, trabalhando pela construção de uma escola onde a literatura, as artes, as composições com palavras e traços, enfim, a expressão humana possa superar as contradições impostas pelo obscurantismo e banalidade da auto-ajuda. Só assim teremos não professores buscando se auto-ajudar, mas professores ajudando-se uns aos outros a construírem reflexões radicais, profundas e densas em um projeto revolucionário de educação e transformação social, a partir do esforço histórico por ter no horizonte uma sociedade humanamente emancipada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Einleitung in die Soziologie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993a.
- _____. **Minima moralia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- _____. **Teoria da semicultura. Educação e sociedade**. Ano XVII, n. 56. São Paulo, 1996.
- _____. **Theorie der Halbbildung**. IN: Adorno, T. W. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, vol 8., *Soziologische Schriften* 1. 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1985.
- ALMEIDA, J. J. L. **Oito encontros sem juntura**. in *Marxismo e Ciências Sociais*. Org Cemarx. Editoras Yamã, Fapesp, Cemarx. São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, J. M. B. **A atualidade do conceito de indústria cultural**. in *Marxismo e Ciências Sociais*. Org Cemarx. Editoras Yamã, Fapesp, Cemarx. São Paulo, 2003.
- ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica**. São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.
- _____. **A experiência como fonte das idéias, as idéias como fonte do conhecimento: John Locke**. in ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica**. São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.
- _____. **O mecanismo estende-se do mundo do pensamento: Thomas Hobbes**. IN: _____ . **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica**. São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.

- ANDRADE, C. D. **Carlos Drummond de Andrade - poesia e prosa**. Rio de Janeiro, Aguilar, 1988.
- ARANHA, M. L. **A Filosofia no ensino médio. Relato de uma experiência in Filosofia no ensino médio**. Org Gallo & Kohan, Petrópolis, Vozes, 2000.
- BAÉZ, F. **História universal da destruição dos livros - das tábuas sumérias à guerra do Iraque**. Rio de Janeiro, Ediouro, 2006.
- BAUMAN, Z. **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. **O mal-estar da “pós-modernidade”**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BENJAMIN, C. ... [et. al.] **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. *in* Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BRUNELLI, A. F. **“O sucesso está em suas mãos”: análise do discurso de auto-ajuda**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, 2004.
- BUENO, S. F. **Semicultura e educação: uma análise crítica da Revista Nova Escola**. www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2051 (acessado em janeiro de 2006).
- BURKE, P. **Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna**. Estudos avançados, vol. 16, nº 44. 2002.
- CAMPOS, A. **Breve história do livro**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1994.
- CHAGAS, A. T. S. **A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social**. Ijuí, Editora da UNIJUÍ, 1999.
- CHALITA, G. **Educação – a solução está no afeto**. São Paulo, Editora Gente, 2001.
- _____. **Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)**. São Paulo, Editora Gente, 2004.
- _____. **Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo. Editora Gente, 2003.
- _____. **Educar em oração**. Cachoeira Paulista, Editora Canção Nova, 2005.
- _____. **Os dez mandamentos da ética**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo, Editora da Unesp, 2002.

- CHAUÍ, M. **Filosofia Moderna**, in CHAUÍ, M. e outros. Primeira Filosofia, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CHESNEAUX, J. **Modernidade-mundo**. Editora Vozes. Rio de Janeiro: 1995.
- CORSO, M. **Uma investigação sobre a influência da literatura de auto-ajuda**. O Continente, Porto Alegre, p. 6-7, 1994.
- CURY, A. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. Colina, Editora Academia de Inteligência, 2005.
- _____. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro. Sextante, 2003.
- DEFLEUR, M. L.; BALL-ROKEACH, S. **Teorias da comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- DEMO, P. **Auto-ajuda - uma sociologia da ingenuidade como condição humana**. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.
- DUARTE, N. (Org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.
- _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Campinas, Autores Associados, 2003.
- DUARTE, R. **Esquematismo e semiformação**. in Dossiê Adorno e a Educação. Revista Educação e sociedade, vol. 24, pp. 441- 475, 2003.
- FABIANO, L. H. **Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico**. in ZUIN, A. A. S. **A educação danificada- contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo, Stdudio Nobel, 1995.
- FIORI, J. L. **60 lições dos 90 - uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- _____. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo, Editora Centauro, 2005.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2003.
- FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1970.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo, Editora Manole, 2003.

GIANFALDONI, M. H. T. A. **O universo é infinito e seu movimento é mecânico e universal: Isaac Newton**. in ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica**. São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.

GIROUX, H. **O Pós-Modernismo e o Discurso da Crise Educacional**. in Silva, T.T., **Da Teoria Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOERGEN, P. **“Pós-modernidade”, Ética e Educação**. Campinas, Autores Associados, 2001.

HABERMAS, J. **L’espace public: archéologie de la publicité comme dimension consitutitive de la société bourgeoise**. Paris, Payot, 1992.

_____. **Nova transparência**. IN: Novos Estudos, CEBRAP n. 18, 1987.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo, Marins Fontes, 2002.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

HOLLANDA, H. B. **Uma novidade chamada Brasil**. in AGUIAR, A. (org.) **Para entender o Brasil**. São Paulo: Alegro, 2001.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Cultura e civilização**. Tradução Álvaro Cabral. in Temas básicos de sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

HOUAISS, A. **Elementos de bibliologia**. Rio de Janeiro. INL, 1967.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KATZENSTEIN, U. E. **A origem do livro**. São Paulo. Hucitec/ INL, 1986.

KOYRÉ, A. **Do mundo fechado ao universo infinito**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

KUMAR, K. **Da Sociedade Pós Industrial à Pós Moderna**. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

LIBÂNIO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos Para Quê?**. São Paulo, Cortez, 2001.

LYOTARD, J.F. **A condição Pós Moderna**. Lisboa, Gradiva, 1985.

MAAR, W. L. **Adorno, semiformação e educação**. in **Dossiê Adorno e a Educação**. Revista Educação e sociedade, vol. 24, pp. 459-475, 2003.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

- MARCUSCHI, L. A. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto.** *in* **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. 3, pp. 21-46. Campinas: Editora Pontes, 1999.
- MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro da imprensa e da biblioteca.** São Paulo, Ática, 1996.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O capital: crítica da economia política.** Trad. Regis Barbaso e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, vol1, livro 1, 1983.
- MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt - luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- MCLAREN, P. **Pós Modernismo, Pós Colonialismo e Pedagogia.** *in* Silva, T.T., **Da Teoria Crítica em Tempos Pós Modernos.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- MELO, J. B. **A síntese histórica do livro.** Rio de Janeiro, Editora Leitura, 1972.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo Editorial. 2005
- _____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo, Boitempo Editorial. 2006.
- NOSELLA, P. **Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura.** Bragança Paulista, EDUSF, 2002.
- NUNES, C. A. **Aprendendo Filosofia.** Campinas, Papirus, 1996.
- _____. **Educação, Pedagogia e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil.** *in* ROMÃO, L. M. S. **Leitura, História e Educação: um diálogo possível.** Ribeirão Preto, Editora Alfabeta, 2007.
- OLIVEIRA, F. **Origens e estigmas da cultura brasileira - Por que não há uma intelligentsia no Brasil?** *IN* Em Defesa da Cultura Nacional, EDUSP, São Paulo, 1984.
- PADILHA, V. **Shopping center - a catedral das mercadorias.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- PEREIRA, M. E. M. **A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon.** *in* ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica.** São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.
- _____. **Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição.** *in* ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica.** São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.

- PEREIRA, M. E. M.; GIOIA, S. C. **Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política.** in ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica.** São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.
- PUCCL, B. **A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação.** in ZUIN, A. A. S. **A educação danificada - contribuições à teoria crítica da educação.** Petrópolis, Editora Vozes, 1998.
- RAMONET, I. **Geopolítica do caos.** 4ª edição, Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Propagandas silenciosas - massas, televisão, cinema.** Petrópolis, Vozes, 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira - a organização escolar.** Campinas, Autores Associados, 2003.
- ROMÃO, L. M. S. **O litígio discursivo materializado no MST: a ferida aberta na nação.** Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 310 p. (Tese de Doutorado), 2002.
- RUBANO, D. R.; MOROZ, M. **A fé como limite da razão na Europa Medieval.** in ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica.** São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.
- _____. **Alterações na sociedade, efervescência nas idéias: a França do século XVIII.** in ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica.** São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.
- _____. **A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes.** in ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P. (org). **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica.** São Paulo, EDUC / Rio de Janeiro. Espaço e Tempo, 1999.
- RÜDIGER, F. **Literatura de Auto-ajuda e individualismo.** Porto Alegre, Editora da Universidade/ UFRGS, 1996.
- SAID, E. W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SALECL, R. **Sobre a felicidade – ansiedade e consumo na era do hipercapitalismo.** São Paulo, Alameda, 2005.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas, Autores Associados, 2003.

- SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2004.
- SMART, B. A **“pós-modernidade”**. Mira-Cintra, Publicações Europa-América, 1993.
- THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade – uma teoria social da mídia**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2001.
- TIBA, I. **Adolescentes: quem ama, educa!** São Paulo, Integrare Editora, 2005.
- _____. **Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas**. São Paulo, Integrare Editora, 2006.
- _____. **Educação e amor**. São Paulo, Integrare Editora, 2006.
- _____. **Ensinar aprendendo - novos paradigmas**. São Paulo, Integrare Editora, 2006.
- _____. **Quem ama, educa!** São Paulo, Editora Gente, 2002.
- VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. São Paulo, Difusão Editorial, 1981.
- WERNECK, H. **Assinei o diploma com o polegar - A construção da cidadania na escola**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- _____. **Como vencer na vida sendo professor, depende de você**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- _____. **Ensinaos demais, aprendemos de menos**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- _____. **O profissional do século XXI**. Rio de Janeiro, Record, 2003.
- _____. **Ousadia de pensar**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.
- _____. **Prova, provão, camisa de força da educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- _____. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- _____. **Vestibular: eu quero, eu posso, eu vou passar**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- WIGGERSHAUS, R. **A escola de Frankfurt – história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro, Difel, 2002.
- ZANOTTI, L.J. **Etapas Históricas de la Política Educativa**. Buenos Aires, Eudeba, 1972.
- ZUIN, A. A. S. **A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global**. in ZUIN, A. A. S. **A educação danificada - contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.
- _____. **Indústria cultural e educação – o novo canto da sereia**. Campinas, Autores Associados, 1999.