ISSN 2446-5542

PEDAGOGIA DO AFETO E A BANALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LITERATURA DE AUTOAJUDA NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Altair Alberto Fávero[*]
Evandro Consaltér[**]

Resumo: Este ensaio tem por escopo analisar a banalização dos processos de formação continuada de professores a partir da pedagogia do afeto. Entendemos que essa perspectiva de formação pedagógica materializa-se, sobretudo, a partir do consumo da literatura de autoajuda para professores. Para dar conta do objetivo proposto, realizamos um estudo bibliográfico de ordem analítica, ancorado em obras de três autores campeões de vendas desse tipo de literatura. No decorrer do ensaio, aparados no referencial teórico, indicamos as razões pelas quais a pedagogia do afeto mostra-se insuficiente para dar conta dos problemas educacionais, sobretudo dos que tangenciam sobre a prática pedagógica do professor. Acreditamos que as reflexões deste ensaio possam contribuir para vislumbrar outros horizontes formativos.

Palavras-chave: Formação continuada. Pedagogia do Afeto. Literatura de autoajuda.

Introdução

Diante da cômoda retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que o culpabiliza pelas deficiências formativas, pelo desmonte da escola e pelo fracasso do próprio sistema educacional, evidenciamos a existência de um processo latente e em plena ascensão no que tange a formação continuada de professores. Trata-se de um discurso oportunista e demagógico, responsável por fazer com que o exercício da profissão docente seja atravessado por uma ambiguidade, fazendo-o oscilar, conforme as palavras de Canário (2008, p.71) entre a "profissão mais bela do mundo e a realidade de uma profissão desgastante e esgotante".

Essa realidade que enaltece o papel do professor, sobrepondo a afetividade e um quase já inexistente reconhecimento social, são algumas das características daquilo que Consaltér

[*] *PhD* (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (Pucrs), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF/RS/Brasil). Professor Titular III da Universidade de Passo Fundo (UPF) onde atua no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: altairfavero@gmail.com

[**] Mestre em Educação (Bolsista Capes), na linha de pesquisa Políticas Educacionais (UPF). Especialista em Estratégias de Aprendizagem (FABE) e Graduado em Letras (UPF). Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade da Associação Brasiliense de Educação (FABE). E-mail: evandroconsalter@gmail.com

(2016) denomina como *pedagogia do afeto*[1], a qual materializa-se sobretudo através da literatura de autoajuda para professores. Esse milionário mercado bibliográfico é habitado por autores como Gabriel Chalita e Augusto Cury, dentre outros tantos, que publicam livros para professores, buscando de algum modo, acalentar esses profissionais atingidos pelo desencanto da profissão. Para tal, elegem a temática do amor e do afeto, através de um conjunto de receituários, como possibilidade de superar as intempéries do ofício e dissipar a sensação de mal-estar que atinge a profissão.

Conforme Romão (2009), a massificação dessas obras por meio de um mercado editorial crescente dentro das escolas e de cursos de formação continuada de professores, faz com que tais títulos sejam consumidos como se garantissem algo, assegurassem um caminho menos tortuoso, emblematizassem suavidades e levezas ao professor submerso em uma realidade desgastante. O autor ainda considera que ao oferecerem receitas prontas e apagarem a dúvida e a crítica em torno delas, os livros de autoajuda vendem ilusões e fantasias aos professores e gestores educacionais. Para Silva (2012, p. 40), essas obras "versam sobre histórias conflituosas envolvendo a sala de aula quando em determinado momento um professor dotado da missão da docência e da abnegação chega à escola e consegue sensibilizar os alunos e os outros professores sobre a importância e o potencial da educação".

Dessa forma, consideramos oportuno investigar as epistemologias que perpassam esse tipo de pedagogia e compreender quais pressupostos orientam as práticas docentes a partir da literatura de autoajuda para professores. Assim, ao compreender os pressupostos deste tipo de pedagogia, poderemos contextualiza-las dentro de um responsável processo de formação de professores, de forma que possam realmente contribuir com essa finalidade e não apenas criar uma falsa sensação de preparo para lidar com os complexos desafios da docência.

No presente estudo, selecionamos em especial três desses autores: Augusto Cury, Gabriel Chalita e Içami Tiba. Nossa escolha justifica-se pela quantidade de vendas de seus livros, as quais ocupam o topo das listas de mais vendidos entre os autores de literatura de autoajuda no setor educacional, ultrapassando a expressiva marca de mais de 30 milhões de exemplares vendidos, conforme dados de 2015, publicados nas páginas oficiais desses autores.

Elencamos para análise as seguintes obras desses autores, as quais se destinam prioritariamente a educadores. Gabriel Chalita: *A solução está no afeto* (2001); *Histórias de*

[1] Com apelo mercadológico, essa pedagogia aponta o amor e o afeto como elementos autossuficientes para dar conta de resolver todos os problemas educacionais e fazer com que o professor encontre a plenitude necessária para o íntegro exercício de sua profissão (CONSALTÉR, 2016, p.13).

professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece) (2004); *Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações* (2003); *Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores (2008)* e *Educar em oração* (2011). De Augusto Cury, escolhemos as seguintes obras: *Filhos brilhantes, alunos fascinantes* (2015); *Pais brilhantes, professores fascinantes* (2003) e *O Mestre da vida: Jesus, o maior semeador de alegria, liberdade e esperança (2006).* Por fim, de Içami Tiba, escolhemos os livros: *Quem ama, educa!* (2002); *Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas* (1996); *Pais e educadores de alta performance* (2011).

A partir dessas obras, elegemos três categorias pelas quais a *pedagogia do afeto* tece suas prescrições: a religiosidade, o uso de metáforas e a amorosidade. Nos amparamos teoricamente em Bachelard (1996), Romão (2009), Rudiger (1996) e Silva (2012) para realizar nossa análise do problemática em questão com a intenção de mostrar como essa pedagogia configura-se inconsistente para dar conta de realizar o enfrentamento dos problemas educacionais, sobretudo os que tangenciam sobre a prática pedagógica do professor. Acreditamos que nossas reflexões sobre o tema possam contribuir para elucidar algumas questões pertinentes ao estudo da formação continuada de professores e vislumbrar outros horizontes mediadores da atividade docente.

1 A religiosidade na *pedagogia do afeto*

Por ser uma área considerada hibrida, a educação permite que as mais diferentes vozes possam ecoar seus pontos de vista neste campo. Contudo, a ancoragem teórica nem sempre se constitui em adequadas bases científicas. Para reforçar a tese de que a solução está no amor e no afeto, os autores de literatura de autoajuda para professores selecionados para a análise, em diversos momentos se reportam ao universo religioso, citando exemplos bíblicos e fazendo analogias a Jesus Cristo, buscando ancoragem aos seus escritos.

Nos textos analisados, Gabriel Chalita e Augusto Cury são os que mais fazem eloquente uso deste recurso. Conforme Silva (2012), ambos os autores são respeitados no meio religioso e enfatizam a vida de Cristo e sua trajetória em suas obras. Gabriel Chalita, por exemplo, possui uma participação efetiva e uma relação próxima à comunidade católica Canção Nova e Augusto Cury, que, por sua vez, possui eventuais incursões em grupos religiosos também ligados à igreja Católica. A religiosidade é estampada nos textos como na passagem seguinte: “Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava

histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo o uso da pedagogia do amor". (CHALITA, 2001, p. 167). Logo adiante, novamente reforça sua afirmação:

> O grande mestre não precisava registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado, nem com a forma de avaliação, se havia muitos discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor (CHALITA, 2001, p. 168).

A partir dessas evidências, é possível construir uma imagem idealizada do professor quase como um semideus, o qual não pode se mostrar abalado e cuja missão é a formação de seres humanos felizes, atribuindo a esses profissionais, de certo modo, a responsabilidade pela criação de destinos felizes aos seus educandos. "Um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas felizes, além de competentes" (CHALITA, 2001, p. 161).

Essa recorrente busca pela figura religiosa do "Mestre Divino" é exaltada na obra *O Mestre do Amor*, de Augusto Cury. Para o autor, os professores e a própria educação como um todo deveriam se inspirar naquele que foi o "mestre dos mestres". Para Cury (2006. p. 13), a ciência cometeu um erro dramático ao não estudar a intrigante, misteriosa e fascinante personalidade de Jesus Cristo.

> A educação incorporou muitas teorias, mas não considerou o maior educador do mundo. Se as escolas estudassem e usassem, sem uma bandeira religiosa, a psicopedagogia e os princípios da inteligência do mestre dos mestres, certamente ocorreria uma revolução em sala de aula. [...] Se as escolas conhecesses os procedimentos educacionais que Jesus aplicou, elas não apenas formariam um homem saudável, mas teriam professores com mais qualidade de vida (CURY, 2002, p. 28).

Seguindo a linha temática, Cury (2006) cita aos professores exemplos de Jesus que podem ser tomados para resolver os conflitos em sala de aula, educar a emoção e fazer "laboratórios do desenvolvimento da inteligência", meios de potencializar a figura do professor diante da crescente desvalorização da classe.

> Os professores, embora desvalorizados, são os alicerces da sociedade. Eles precisam ter subsídios para resolver os conflitos em sala de aula, educar a emoção e fazer laboratórios do desenvolvimento da inteligência. Jesus fazia laboratórios educacionais do mais alto nível. Fazia laboratório das funções mais importantes da inteligência, laboratório de superação, laboratório do treinamento do caráter, oficina de psicologia preventiva. Quem andava com ele resgatava o sentido da vida e desejava ser eterno. Quem deseja ser eterno é porque aprendeu a amar a vida, a realçar sua auto-estima e a não gravitar em torno de seus sofrimentos. Essa é uma faceta da inteligência espiritual (CURY, 2006, p. 28-29).

Com o mesmo recurso para validar seus escritos, Cury mais uma vez faz uso de exemplo de Jesus para justificar que os professores, mesmo diante da sensação de "mal estar docente", devem investir na construção dos pensamentos de seus alunos e no constante estímulo ao pensar e agir. Conforme Cury (2006, p. 55), "Cristo estava continuamente conduzindo seus discípulos a pensar antes de agir, a abrir as janelas de suas mentes mesmo diante do medo, dos erros, dos fracassos e das dificuldades. Estimulava os papéis da memória e o processo de construção dos pensamentos".

Diante do recorrente apelo ao universo religioso, subentende-se como intencionalidade de Cury e Chalita buscar na emblemática figura de Jesus Cristo a respeitabilidade que a ciência não respalda aos seus escritos. Aquilo que não pode ser comprovado cientificamente, só pode buscar sustentação por um viés místico, onde as perguntas mais complexas podem satisfazem-se com respostas unidimensionais.

Assim como na vida pessoal é comum que as pessoas busquem o cultivo da espiritualidade e da religiosidade ao passarem por momentos difíceis em suas vidas, Cury e Chalita apostam que ao fazerem menção à *Bíblia Sagrada* (Antigo Testamento e Novo Testamento), tomando a vida de Jesus Cristo, sua trajetória e "lições" como exemplo, estão diante de um rico material pedagógico. Esse material teria a capacidade de proporcionar aos professores a escolha da melhor decisão e a "enxergar a vida com mais esperança" nos momentos de desespero (SILVA, 2012).

Finalmente, concordando com os escritos de Silva (2012), é importante considerar que essa categoria analisada na literatura de autoajuda para professores caracteriza-se por proporcionar ao leitor uma sensação de bem-estar, porém muito frequentemente fazendo com que o mesmo não se lembre com detalhes da leitura que acabara de fazer, mas sim do prazer em ler o livro. No cerne dessas obras concentra-se a prerrogativa de que ser professor é ser um promotor da autoestima, um contador de histórias, como o foi Jesus Cristo, que usava parábolas para passar suas mensagens de paz e amor, pois, conforme o próprio Chalita (2008, p. 68) afirma, "as parábolas são recursos narrativos ricos em elementos pedagógicos".

A partir dessa afirmação de Chalita (2008), passaremos a analisar outra categoria que elencamos para essa investigação. Trata-se do emprego de metáforas como recurso didático à *pedagogia do afeto.*

2 O uso de metáforas na *pedagogia do afeto*

Entre as características típicas da literatura de autoajuda está a linguagem simples e fácil de ser compreendida. Com o objetivo de facilitar ainda mais a leitura e compreensão de seus postulados, encontramos com muita frequência nesse tipo de obras o emprego de metáforas como recurso narrativo. No domínio da educação, Silva (2012) atenta para o fato de que vários são os exemplos de metáforas utilizadas para descrever o ato educativo no âmbito dos livros de autoajuda para professores.

O uso desse recurso pode ser evidenciado em diversos momentos. Através de seu estudo, Silva (2012) afirma ser comum encontrarmos nos textos analogias entre a "criança e a planta que cresce, entre o jardineiro e o professor, bem como, a criança como a argila, sobre a qual o professor impõe um molde, conformando-a de acordo com especificações desejadas". (SILVA, 2012, p. 61).

Os próprios autores de autoajuda atestam que esse é um recurso muito rico em elementos pedagógicos e didáticos, os quais os professores não devem ter medo em se apropriarem dessa técnica para qualificar suas práticas pedagógicas. Chalita (2008) cita o exemplo de que a própria Bíblia registra o fato de que Jesus preferia o caminho das parábolas em seus ensinamentos. O autor cita o Capítulo 13 do Evangelho de São Mateus, no qual há várias passagens que falam que Jesus ensinava muitas coisas através de parábolas. Esse gênero textual é marcado, entre outras características, pelo constante emprego de metáforas.

O recurso narrativo aqui defendido por Chalita, também fica evidenciado nas obras de Cury: "Na escola dos meus sonhos cada criança é uma joia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo" (CURY, 2003, p. 155); "Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias" (CURY, 2003, p. 132). Em seu livro *A Linguagem da Educação*, Israel Scheffler (1974) considera as metáforas como elementos linguísticos comuns no discurso educacional. Em uma tentativa de conceituá-las, Scheffler considera que as metáforas podem servir para exemplificar alguns conceitos bem como para fazerem analogias entre dois aspectos.

> As metáforas, normalmente, não têm a intenção de exprimir as significações de termos utilizados, quer segundo a maneira padrão, quer segundo os moldes estipulados. Ao contrário, elas indicam aquilo que se pensa serem paralelos significativos, analogias e similaridades existentes no interior do tema do próprio discurso (SCHEFFLER, 1974, p. 59).

O recurso metafórico já externalizado nas obras de Chalita e Cury também tem seu espaço nos escritos de Içami Tiba. Em seu livro *Quem ama educa*, Tiba utiliza das metáforas para explicar aos pais e professores como as crianças reagem diante de tarefas escolares ou temas de casa que não gostam de fazer e orienta como proceder diante disso.

> Seja como for, eles devem estudar primeiro a matéria de que não gostam, pois aquilo de que gostam estudam a qualquer hora.
> Com a criança obesa a situação se inverte: primeiro ela come o que mais gosta, pois pode deixar com mais facilidade no prato aquilo de que não gosta. Se comer primeiro os alimentos de que não gosta, depois não vai rejeitar o que gosta embora esteja satisfeita.
> No estudo, se ela deixar para depois a matéria de que não gosta, será mais difícil estudá-la quando não tiver mais disposição (TIBA, 2002, p. 193).

Além dessa passagem, Tiba reserva no primeiro capítulo de seu livro *Pais e educadores de alta performance* uma seção a qual intitula de "Efeito Borboleta na Educação" (TIBA, 2011, p. 46). O Efeito Borboleta é uma expressão utilizada na Teoria do Caos para fazer referência a uma das características mais marcantes dos sistemas caóticos: a sensibilidade nas condições iniciais. "O bater de asas de uma simples borboleta pode provocar um terremoto do outro lado do mundo". O autor usa essa metáfora para sustentar sua afirmação de que uma pequena ação educativa hoje traz grandes e importantes diferenças no futuro.

Logo em seguida dispara:

> Quanto mais grave a doença, mais amargo o remédio. Minha proposta parece pouco simpática aos aprendizes e aparentemente bastante trabalhosa aos pais e educadores. Porém, uma vez adquirida a prática, não se pode mais viver sem ela, em razão dos excelentes resultados que se conseguem em todos os aspectos da vida (TIBA, 2011, p. 47-48).

O uso de metáforas, conforme apresentado, constitui-se num material potencialmente ingênuo e que se distancia do pensamento científico postulado por Bachelard (1996). Para o autor, as metáforas constituem-se em um obstáculo epistemológico à formação do conhecimento, o qual define como *obstáculo verbal.* Na crítica de Bachelard (1996, p.97), as metáforas são imagens particulares e distantes que, insensivelmente, tornam-se esquemas gerais, pois "seduzem a razão". Em se tratado de conhecimento científico, Bachelard (1996) recomenda que se tente diluir, senão apagar, essas imagens ingênuas. Em suas palavras:

> O perigo das metáforas imediatas para a formação do espírito científico é que nem sempre são imagens passageiras; levam a um pensamento autônomo; tendem a

> completar-se, a concluir-se no reino da imagem. Demos um exemplo: para explicar o trovão, o padre de Loseran du Fesc compara a matéria desse fenômeno à da pólvora de canhão. Quimicamente, ele pretende encontrar as nas exalações sensíveis em momentos de tempestade o equivalente do salitre, do carvão e do enxofre, mistura que, como se sabe, constitui a pólvora. Historicamente, tal afirmação pode parecer plausível, sobretudo se considerarmos as ideias tão valorizadas que tinha, há séculos, sobre as exalações. Tudo isso, afinal, vinha de uma falsa ideia entre muitas outras, sobre a natureza química do raio (BACHELARD, 1996, p. 101)

Os obstáculos verbais, quando fortemente materializados, não acionam propriedades gerais, mas sim qualidades substantivas. Neste obstáculo epistemológico, uma única imagem ou uma única palavra é tomada como suficiente para explicar uma série de fatos. Porém, ao internalizar o conhecimento, seja por meio de uma palavra ou imagem, corre-se o risco de gerar uma análise distorcida de uma teoria científica. O emprego de um mesmo termo, muitas vezes, gera significados diferentes quando empregado em distintas teorias, constituindo-se, portanto, em um obstáculo verbal à produção do conhecimento científico.

Nas palavras de Bachelard (1996, p.117) "a necessidade de generalização extrema, às vezes por um único conceito, leva a ideias sintéticas que conservam o poder de seduzir. [...] A sedução da unidade de explicação por uma única característica é poderosa". Nesse sentido, o obstáculo verbal merece uma atenção especial, principalmente por parte do espírito científico de um professor que utiliza metáforas com o intuito de facilitar aos seus alunos a compreensão de um novo conteúdo. Essa boa intenção pode acarretar a formação de ideias errôneas ou confusas acerca de um conhecimento e, dessa forma, empobrecer as relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula com o intuito de promover a aprendizagem.

A *pedagogia do afeto*, conforme apresentado nesta seção, ratificada pelo emprego das metáforas, reforça o entendimento ingênuo de que a solução para os problemas educacionais está diretamente relacionada ao interior do ser humano, a sua capacidade de gerir seus pensamentos e emoções. Essa afirmação, entre o que já foi exposto, também pode sustentar-se com a prescrição de Cury (2003, p. 148) aos jovens. "Se os jovens não aprenderem a gerenciar seus pensamentos, serão um barco sem leme, marionetes dos seus problemas. A tarefa mais importante da educação é transformar o ser humano em líder de si mesmo, líder dos seus pensamentos e emoções".

Com essa afirmação de Cury, passaremos para a nossa próxima categoria de análise, a qual intitulamos de a amorosidade na *pedagogia do afeto.*

3 A amorosidade na *pedagogia do afeto*

Em seu livro *Pais e educadores de alta performance*, Içami Tiba (2011) indica aos professores a amorosidade como fator determinante no exercício da profissão. Para Tiba (2011, p.48), "é preciso que o professor dedique ao aluno que vai à escola uma simpatia equivalente ao amor dadivoso que os pais sentem pelos seus filhos".

Os autores ora analisados colocam sobre os professores a responsabilidade da felicidade dos educandos. Para isso, em muitas ocasiões trabalham com o ego, com a ideia de uma superprofissão, como se os professores fossem predestinados ao exercício dessa profissão.

> O professor – eis o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem das escolas em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol, - sem negar a importância de todo esse instrumental - , tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor [...] Os temores de que a máquina possa vir a substituir o professor só atingem aqueles que não têm verdadeiramente a vocação do magistério, os que são meros informadores, desprovidos de emoção (CHALITA, 2001, p. 163-164).

Os receituários não se limitam apenas aos aspectos conceituais de uma atuação com base no amor e no afeto. O conjunto de instruções vai além, apontando qual seria o comportamento adequado para uma eficaz relação entre mestre e educandos. Nessa perspectiva, professores bem sucedidos conseguem colocar emoção em suas palavras, teatralizar suas aulas e tornar o ensino um grande espetáculo de fantasias e imaginação.

> 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 ideias (CURY, 2003, p. 63).

Além de incentivar posturas afetuosas, os textos acalentam os professores com a retórica da função insubstituível apesar das dificuldades, porque, conforme Cury (2003, p. 64), "a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos". Os mestres que conseguirem reunir o conjunto de receituários atribuídos pelo autor tornar-se-ão fascinantes. E os mestres fascinantes, conforme o próprio autor descreve, mesmo que desprezados, são imbatíveis.

> Os mestres fascinantes podem ser desprezados e ameaçados, mas sua força é imbatível. São incendiários que inflamam a sociedade com o calor da sua inteligência, compaixão e singeleza. São fascinantes porque são livres, são livres porque pensam, pensam porque amam solenemente a vida (CURY, 2003, p. 78).

Os receituários para ser um mestre fascinante também ensaiam expedições pelos criativos caminhos da dramatização. Em sua obra *Disciplina, limite na medida certa*, título com mais de 200 mil exemplares vendidos, o psiquiatra Içami Tiba recomenda que professores incorporem em suas atuações em sala de aula além do bom humor a movimentação cênica.

> O professor tem um papel essencial como fonte emissora de informações que os alunos vão transformar em conhecimento. Alguns estudantes adoram ou detestam determinada matéria justamente por causa do professor. Os requisitos para um professor ser adorado é combinar senso de humor e movimentação cênica (falar não só com a boca, mas com o corpo inteiro) (TIBA, 1996, p. 125).

Além dessas incursões artísticas, os manuais da *pedagogia do afeto* desaprovam professores que possuem posturas mais introspectivas, condenando-os ao fracasso se não se despirem dessa timidez. Em seu arsenal de macetes, sugerem que o professor revista sua postura profissional de características mais atraentes aos olhares dos alunos. Para tal, se preciso for, orientam que o professor assuma a figura semelhante ao de um personagem.

> Professor tímido não dá ibope. E dificilmente escapará de receber um apelido e das gozações dos alunos. O professor tem de entender que dentro da classe ele tem uma função específica; ele quase interpreta um personagem. Suas características pessoais desfavoráveis não precisam aparecer. Há gagos que não gaguejam quando cantam porque o roteiro musical já está pronto dentro dele. Mas o gago sempre gagueja quando fala sobre si. O professor não tem que falar sobre si mesmo durante a aula, portanto, não tem porque se intimidar (TIBA, 1996, p. 126).

O mesmo autor, em mais uma receita infalível para enfrentar de forma exitosa os problemas da docência, justifica que os alunos aprendem muito mais por meio de imagens do que de símbolos. Dessa forma justifica a necessidade do professor empregar o bom humor e a movimentação cênica, fazendo assim com que a aula se torne "uma experiência de vida – não a simples transferência de conteúdo de uma pessoa para outra". Desse modo, enfatiza Tiba (1996, p. 128), o professor deixa de ser alguém que fala apenas com letras para tornar-se um professor que fala com vida.

Assim como as referidas obras de Chalita e Cury carregam o afeto e a religiosidade como suporte epistêmico para a docência, Içami Tiba aposta na alegria, bom humor, criatividade, respeito humano e disciplina como elementos essenciais para se alcançar a alta

performance em sala de aula. Para o autor, quando o professor prepara suas aulas com esses ingredientes, a aprendizagem se faz mais prazerosa.

> Quando o professor prepara com cuidado o modo de transmitir os conteúdos, o aluno pode aprender por mais prazer. Seu interesse para a matéria deve ser despertado do mesmo modo que um *trailer* convida para assistir a um filme. A forma é importante: a comida deve ser um cheiro delicioso, uma linda apresentação e um sabor especial. [...] Em outras palavras, o professor deve ter muita criatividade para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são: alegria, bom humor, respeito humano e disciplina. (TIBA, 1996, p. 124).

A metáfora usada por Tiba para reportar-se ao receituário do que considera uma educação plena contradiz-se com uma passagem do autor em outra obra, onde apresenta a concorrência e avaliação quantitativa como elementos agregadores à busca por uma alta performance. Conforme o autor, "os professores não têm outros recursos na escola e na profissão a não ser dar notas de mérito ao desempenho dos alunos" (TIBA, 2011, p. 54). Além disso, reforça o ideário de que as notas têm de ser o objetivo final, pois acredita que premiar as melhores notas estimula a concorrência, a qual considera o grande motivador para elevar a performance (TIBA, 2011, p. 54).

Tais passagens reforçam a ideia de que os macetes da *pedagogia do afeto* são produtos descontextualizados, superficiais, com a primazia do individualismo frente à realidade coletiva com que uma sala de aula se apresenta ao professor. A demasiada apologia ao amor e ao afeto afastam da prática educativa a possibilidade de agregar ao processo de formação continuada dos professores os preceitos científicos dos meios acadêmicos.

Essa mesma percepção é defendida por Romão (2009) ao considerar que o professor diante dessa literatura não é visto como um sujeito crítico, reflexivo, mas sim como um consumidor, alguém que recebe um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação.

> Um primeiro modo de apresentar os títulos de autoajuda 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 (ROMÃO, 2009, p. 09).

Quando Chalita (2004, p. 13) justifica sua obra *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)* afirmando "Eis nosso modesto intento: trazer a tona antigas questões para auxiliar o educador a exercer com mais competência e maestria sua missão", externaliza a afirmação de que as soluções para os problemas da docência estão no amor e no afeto. A mesma conclusão pode ser reforçada com a passagem de Cury (2003, p. 145) ao afirmar que "Ser educador é ser promotor da auto-estima.". Não diferente, Tiba também contribui com essa constatação ao expor suas intenções para com os brasileiros: "A minha meta para os brasileiros é que cada um seja de *Alta Performance*, no que fizer e pensar, para que o Brasil seja também um país de *Alta Performance".* (TIBA, 2011, p. 128).

A partir dessas constatações, considera-se que a literatura compreendida na *pedagogia do afeto* se coloca como um instrumento através do qual, mal ou bem, os professores meditam sobre sua realidade pessoal e profissional, numa forma de adaptação dos receituários práticos aos seus próprios problemas. Nos dizeres de Romão (2009), o poder evocado desses títulos constrói uma imagem de realização fantástica e mágica, que reclama pouco investimento a não ser a leitura do livro. Assim sendo, esse mercado editorial alimenta o ideário de que apenas lendo o livro é possível tornar-se "brilhante, rico, saudável, feliz, iluminado e sonhador", ou como nas palavras de Içami Tiba (2011), "sujeitos de Alta Performance".

Algumas considerações finais acerca da *pedagogia do afeto*

Após a análise bibliográfica por ora apurada, podemos afirmar que ao elegerem o amor e o afeto como elementos chave para superação dos problemas, esses autores colocam como ponto de chegada aquilo que poderia configurar-se como um ponto de partida, como elemento motivador para a busca por respostas mais contextualizadas e consistentes para dar conta de resolver os problemas educacionais. O amor e o afeto, por si só, não são capazes de dar conta da complexa responsabilidade que requer os processos formativos.

Nesse sentido, concordamos com Romão (2009) ao considerar que o professor, diante dessa literatura, não é visto como um sujeito crítico, reflexivo. É entendido como um consumidor, alguém que recebe um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação. A partir dessa percepção, podemos pressupor que a grande maioria dos milhões de consumidores dessas obras de literatura de autoajuda que analisamos são professores em busca de receituários para os problemas relacionados ao seu ofício. Todavia, evidencia-se e permanece latente o questionamento sobre se o real interesse desses autores

estaria em contribuir com a prática desses professores ou apenas produzir obras modeladas ao interesse do mercado editorial.

Ainda comungando do postulado por Romão (2009), deve-se destacar que esse tipo de literatura, ao oferecer receitas prontas, apaga a dúvida e a crítica em torno delas. Como poderemos formar alunos críticos e reflexivos se formamos professores a partir de livros que vendem ilusões e fantasias? De fato, mais gritante e assombrosa de todas essas fantasias está no fato de proporem aos leitores consumidores que todos, igualmente, têm o mesmo poder na nossa sociedade. Premissa essa que logo se esvanece diante de um primeiro olhar mais apurado sobre essa sociedade, a qual é marcada de injustiças, assimetrias de poder e diferenças gritantes entre classes sociais.

Concordamos com Fávero e Esquinsani (2011, p.12) que dizem que "a formação docente continuada não pode ser reduzida à pedagogia do afeto, à pedagogia do abraço, que sensibiliza multidões por certos momentos"; em outra direção, acreditamos que a formação continuada de professores "deve se constituir como trabalho contínuo, de longa duração, com bons pressupostos teóricos" e assim compreender a complexidade dos processos formativos.

Concluímos este ensaio reforçando os ideários postulados por Rudiger (1996). O denominador de todas essas práticas é, de fato, o individualismo. Sendo assim, as práticas educativas, as quais são marcadas pela coletividade, redimem-se a um individualismo ingênuo, segundo o qual basta ao sujeito procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades pessoais e profissionais. Por fim, reafirmamos nossa posição crítica sobre a *pedagogia do afeto*, considerando que esta ignora a origem social dos problemas da docência e não os contextualiza. Reserva uma natureza pessoal, que não tem nada a ver com a sociedade, às elementares soluções para o pleno exercício da profissão.

Por fim, ressaltamos que não se trata de julgar ou condenar a *pedagogia do afeto*, até porque nem nos compete fazer isso. No entanto, defendemos que uma análise cuidadosa dos pressupostos dessa pedagogia nos ajuda a ver as razões do porquê ela tem tanta penetração junto aos professores. A partir disso, propomos que deva ser acompanhada de um trato acadêmico alicerçado em um potente referencial, que extrapola uma análise superficial, podendo assim consolidar-se num material potencial para ser colocado como um ponto de partida para a formação continuada. Assim, justamente como um elemento motivador para a busca de uma pedagogia que seja esclarecedora, consistente e cientificamente fundamentada.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.
CANÁRIO, Rui. A escola*:* das "promessas" às "incertezas". **Revista Educação Unisinos**, v.12, n. 2, mai/ ago. 2008, pp. 73-81.

CHALITA, Gabriel. **A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

_____. **Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece).** São Paulo: Gente, 2004.

_____. **Pedagogia do amor** - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 31. Ed. São Paulo: Gente, 2003.

_____. **Educar em oração.** São Paulo: Academia de Inteligência, 2011.

CONSALTÉR, Evandro. **Formação continuada de professores:** entre a pedagogia do afeto e a pedagogia científica. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: UPF, 2016.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes.** 2. ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 2015.

_____. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro – RJ: Sextante, 2003.

_____. **O Mestre da vida**: Jesus, o maior semeador de alegria, liberdade e esperança. Rio de Janeiro – RJ: Sextante, 2006.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

ROMÃO, Arquilau Moreira. Entrevista. In: **Jornal da Unicamp**, Campinas, 18 a 24 de maio de 2009. p. 08-09.

RUDIGER, Francisco. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1996.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, Edusp, 1974.

SILVA, Juliana de Souza. **A formação e o trabalho docente***:* um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão. Dissertação. São Paulo: USP, 2012.

TIBA, Içami. **Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas**. São Paulo: Gente, 1996.

_____. **Pais e educadores de alta performance**. São Paul: Integrare Editora, 2011.

_____. **Quem ama, educa!** São Paulo: Gente, 2002.