

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Adriana Cláudia Turmina

**AUTOAJUDA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO:  
A (CON)FORMAÇÃO DE UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO**

Florianópolis  
2010



Adriana Cláudia Turmina

**AUTOAJUDA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO:  
A (CON)FORMAÇÃO DE UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção de Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eneida Oto Shiroma

Florianópolis  
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

T941a Turmina, Adriana Cláudia

Autoajuda nas relações de trabalho [tese] : a (con)formação  
de um trabalhador de novo tipo / Adriana Cláudia Turmina ;  
orientadora, Eneida Oto Shiroma. - Florianópolis, SC, 2010.

377 p.: fig., tab.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,  
Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Trabalhadores - Educação. 3. Técnicas de  
autoajuda. I. Shiroma, Eneida Oto. II. Universidade Federal  
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

CDU 37





## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Os últimos quatro anos exigiram muitas horas dedicadas ao tratamento e diversas terapias para minimizar os efeitos da lesão no quadril. Foram muitas privações, muitos limites que precisaram ser administrados com serenidade, paciência e tolerância. Nesse percurso, sua doçura, sua disponibilidade, bom humor foram fundamentais. Não entrei sozinha no doutorado, carreguei você comigo. Longas horas ouvindo a leitura de minhas produções, vários momentos lendo os meus livros, outros momentos ajudando nos aspectos finais da tese.... Enfim, foram diversas as estratégias que você encontrou para manter-se junto a mim. Por tudo isso, e milhões de outras razões, a dedicatória especial desta tese é para você **Airton!**



## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese representa muito mais do que o findar de um percurso acadêmico que durou quatro anos e alguns meses. Representa uma história de superação. A superação de muita, muita dor.... Foi justamente no ano de minha entrada no doutorado (2006) que veio a lesão no quadril. Dos períodos de repouso e “muletas”, que não foram usadas como desculpa para não continuar, precisei administrar muitos sentimentos. Exercitei a paciência, a tolerância comigo mesma, que diante de muitos livros para ler, ato que parece tão simples, tornou-se de extrema complexidade. Foram anos de dedicação e tratamento. A recuperação tão rápida, eu explico, os médicos não.

Nesse percurso, contei com a participação e presença de muitas pessoas que se tornaram especiais, para as quais, registro meus agradecimentos.

À minha orientadora Eneida Oto Shiroma, agradeço a orientação deste trabalho. Durante o período que precisei parar minha produção teórica, sua sensibilidade e paciência, foram fundamentais. Foram muitas as orientações em casa pelos limites de acessibilidade às salas do Centro de Educação. Você também marcou presença nos muitos e-mails carinhosos de incentivo, com brincadeiras para descontrair: “Dri, você é a seiva de sua tese” fazendo alusão a autoajuda. Pequenos gestos foram se somando e hoje, me permitem dizer o quanto aprendi com você. Além disso, qual é a orientanda que tem o prazer de comemorar seu aniversário no mesmo dia de sua orientadora? O dia 7 de novembro é lindo! Eneida, a você, deixo um super obrigada pra lá de especial!

Ao Professor Lucídio Bianchetti por continuar exercendo o que considero uma de suas maiores características: “Olhar para o outro de forma empática”, pelas ricas contribuições na qualificação da tese e, por deixar tanto de si, em cada uma de suas “empreitadas”.

A Professora Ivete Simionatto pelo acolhimento na disciplina, Estado, Sociedade Civil e Políticas Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social que propiciaram ricas reflexões e discussões coletivas, além de importante contribuição na qualificação da tese.

A Professora Roselane Fátima Campos por toda sua contribuição que foi incorporada, na medida do possível, neste estudo.

A Professora Lúcia Maria Wanderley Neves, agradeço sua disponibilidade e gentileza ao encontrar espaço em sua agenda dividindo a riqueza de sua produção teórica, valiosa ao estudo desenvolvido.

Aos colegas do GEPETO, grupo de estudos de Política Educacional e Trabalho, pelo apoio e incentivo para que esta tese se concretizasse. O que eu não poderia deixar de registrar é o quanto os GEPETISTAS sabem fazer uma “boa festa”. Vocês são fantásticos, aliam estudo e diversão, imprimindo qualidade às duas atividades.

A Professora Valeska Nahas Guimarães, sempre tão perto, torcendo, incentivando.

Ao meu pai, Fermino, e minha mãe, Nicette, por quem sou apaixonada, pelo orgulho e torcida com que sempre viram os meus estudos.

À minha irmã, Eliana, que é outra paixão da minha vida, pelo apoio e incentivo e, ao meu cunhado Ulisses, pessoa especial, pela torcida para que esta tese, enfim, se concretizasse. Agora teremos mais tempo para nos dedicarmos aos ensaios culinários.

A Mara e a Kátia pela presença em muitos momentos importantes nesse percurso, principalmente nos gostosos bate-papos.

Aos colegas da linha Trabalho e Educação pelas discussões frutíferas no decorrer das disciplinas cursadas, em especial, a Vânia e ao Rafael que se tornaram presentes virtualmente.

A Sônia, Patrícia e Bethania, secretárias do PPGE/UFSC/CED, por respeitarem meus limites em subir escadas, facilitando o acesso aos documentos.

Ao Senac/SC por abrir espaço aos meus conhecimentos.

A idéia de que cada modo de produção tem uma história própria é inerente ao materialismo histórico, pois o progresso sistemático da sociedade de um modo de produção para outro só pode ser teorizado em termos de amadurecimento das contradições de um modo de produção, as quais o enfraquecem e lançam as bases para o novo modo de produção.

(Bottomore, 2001)



## RESUMO

Na última década do século XX, a autoajuda foi colocada em evidência. A proliferação de discursos exaltando o poder do indivíduo na resolução de seus problemas e a necessidade de “aprender a ser” um novo trabalhador foi enfatizada. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar o caráter ideológico do discurso de autoajuda na formação de um trabalhador de novo tipo, tendo em vista explicar seu papel na construção da hegemonia. Para tanto, definiram-se como objetivos específicos: estudar os princípios constitutivos do discurso da autoajuda voltados ao trabalho em três momentos distintos: gênese, no século XIX, sob os impactos da revolução industrial, primeira metade do século XX, com o fordismo, e décadas finais do século XX e alvorecer do XXI; identificar quais os traços característicos do homem de novo tipo demandado pelo capitalismo nestes períodos históricos e as estratégias de divulgação destas características por meio de duas fontes: os discursos de autoajuda e os relatórios da UNESCO. Analisaram-se os elementos centrais das recomendações dos gurus da autoajuda, os princípios para “aprender a ser” um homem de novo tipo requerido pelo capitalismo nos diferentes períodos históricos. Procurou-se evidenciar que este processo ocorre por fora, mas também por dentro da escola, analisando como estratégias e princípios da autoajuda são reproduzidos nos Relatórios Faure e Delors, patrocinados pela UNESCO, e difundidos mundialmente para reformar a educação. Duas foram as questões norteadoras do presente estudo: que concepções de mundo, valores, condutas os livros de autoajuda divulgam? De que forma a autoajuda contribui para a consolidação de novos padrões necessários à sociabilidade burguesa exigida para o trabalhador no século XXI? Adotou-se o referencial teórico-metodológico de Antonio Gramsci para discutir a hegemonia e a difusão de novos modos de pensar, sentir e agir condizentes à sociabilidade do capital e de Norman Fairclough para explicar a autoajuda como um discurso ideológico. Trata-se de uma pesquisa sobre a análise do discurso de autoajuda, compreendendo o discurso como texto, prática discursiva e prática social. As categorias privilegiadas na análise foram as concepções de mundo, homem, trabalho e educação. Deste estudo concluiu-se que: a) o discurso de autoajuda que difunde novos modos de ver e agir no trabalho, fazer escolhas, vencer o medo e “ensinar a ser” também está presente nos relatórios da UNESCO; b) a análise da literatura de autoajuda permite entender esse discurso como um elemento importante para a construção

da hegemonia, visto que também influencia sobre o modo como as pessoas pensam, sentem e agem no trabalho; c) a autoajuda contribui para a consolidação de novos padrões necessários à sociabilidade burguesa exigida para o trabalhador em tempos de neoliberalismo; e d) o capital, ao longo de séculos, vale-se da autoajuda para realizar a (con)formação de um trabalhador de novo tipo.

**Palavras-chave:** Trabalho e educação. Autoajuda. Discurso. Hegemonia.

## ABSTRACT

Self-help came to the fore in the last decade of the 20<sup>th</sup>. Century with the proliferation of discourses exalting the power of the individual to resolve his/her problems and the necessity to “learn to be” a new employee being prominent. Thus, the objective of this work was to investigate the ideological character of the discourse of self-help in the development of a ‘new employee’, with a view to explaining its role in the construction of hegemony. To this end, the following specific objectives were defined: 1) to study the constitutive principles of the discourse of self-help oriented towards work at three distinct times genesis, in the 19<sup>th</sup>. Century, with the impact of the industrial revolution; in the first half of the 20<sup>th</sup>. Century, with Fordism; and in the last decades of the 20<sup>th</sup>. Century and the dawn of the 21<sup>st</sup>. Century; 2) to identify the defining traits of the ‘new human’ demanded by capitalism in these historical periods and the strategies for the promotion of these traits through two sources: the self-help discourses and UNESCO reports. The central elements of the recommendations of the self-help gurus were analysed, the principles for “learning to be” a human of the new type required by capitalism in different historical periods. This work sought to demonstrate that the process occurs not only out of school but also within, analysing how strategies and principles of self-help are reproduced in the Faure and Delors Reports, sponsored by UNESCO, and promoted worldwide to reform education. Two questions were directed by the present study: what conceptions of the world, values, and conduct do self-help books promote? In what way does self-help contribute to the consolidation of new standards required for the bourgeois sociability demanded from the employee in the 21<sup>st</sup>. Century? The theoretico-methodological reference of Antonio Gramsci was adopted to discuss the hegemony and the spread of new ways of thinking and acting that lead to the sociability of capital, and Norman Fairclough was employed to explain self-help as an ideological discourse. The work comprised analytical research on the discourse of self-help, including discourse in the form of text, discursive practice and social practice. The categories that were the focus of the analysis were conceptions of the world, humankind, work and education. The conclusions of this study are: a) the discourse of self-help that promotes new ways of seeing and acting in the workplace, of making choices, overcoming fear and “teaching to be” also is present in the UNESCO reports; b) analysis of the self-help literature enables understanding of

this discourse as an important element in the construction of hegemony, given that it also influences the way that people think and act in the workplace; c) self-help contributes to the consolidation of new standards required for the bourgeois sociability demanded of the employee in times of neoliberalism; and d) capital has, over the centuries, made use of self-help to achieve the conformity of a new employee.

**Key words:** Work and education. Self-help. Discourse. Hegemony.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – O manuscrito na parede

266

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	59
Quadro 2 – Seleção de livros de autoajuda e respectivos autores	64
Quadro 3 – Seleção de livros de autoajuda de Samuel Smiles	102
Quadro 4 – Seleção de livros de autoajuda de Dale Carnegie	183
Quadro 5 – Seleção de livros de autoajuda atuais e respectivos autores.	222
Quadro 6 – Membros da Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação	278
Quadro 7 – Membros da Comissão da Unesco sobre Educação para o Século XXI	311

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACM	Associação Cristã de Moços
ASME	<i>American Society of Mechanical Engineers</i>
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção de Trabalho
FNUAP	Fundo de População das Nações Unidas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
MIT	<i>Massachussets Institute of Technology</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do trabalho
TVI	Televisão Independente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>25</b>
1.1 OBJETIVOS	29
1.2 AUTOAJUDA: UM FENÔMENO DE VENDA	30
1.3 DIVERSOS OLHARES SOBRE A AUTOAJUDA	33
1.4 AS PESQUISAS SOBRE AUTOAJUDA	35
1.5 AUTOAJUDA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO	41
1.6 SITUANDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	44
1.7 HIPÓTESES	46
1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	47
1.8.1 Pressupostos teórico-metodológicos para análise do discurso de autoajuda	53
1.8.2 Considerações metodológicas	58
1.9 ESTRUTURA DA TESE	65
<b>2 AUTOAJUDA EM TEMPOS VITORIANOS: O DEVER E A MORAL</b>	<b>67</b>
2.1 TRABALHO EM TEMPOS VITORIANOS	68
2.2 VOLTANDO ÀS ORIGENS: UM POUCO SOBRE SAMUEL SMILES	72
2.3 REFORMA INDIVIDUAL PARA O PROGRESSO SOCIAL: A DIFUSÃO DAS IDEIAS DE SMILES	81
2.4 CONHECENDO A OBRA <i>AJUDA-TE</i> : A GÊNESE DA AUTOAJUDA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO	86
2.5 O TRABALHO APERFEIÇO A O CARÁTER	97
2.5.1 O elogio ao caráter	102
2.5.2 “O exemplo é o mais eficaz dos mestres”: a educação do caráter	108
2.5.3 O caráter didático das ações exemplificadoras	109
2.5.3.1 As biografias como recurso pedagógico	112

2.6 “AJUDA-TE E DEUS TE AJUDARÁ”: AUTOAJUDA, ÉTICA PROTESTANTE E O ESPÍRITO DO CAPITALISMO	114
2.6.1 O trabalho como caminho virtuoso	122
2.7 “NÃO SOMOS SENÃO AQUILO QUE NÓS FAZEMOS”: A EDUCAÇÃO FORMAL EM SMILES	124
2.8 O TRABALHADOR DE CARÁTER EM TEMPOS VITORIANOS	137
2.9 A AUTOAJUDA DE SMILES	142
<b>3 AUTOAJUDA E A PRODUÇÃO DO “TRABALHADOR-MASSA”</b>	<b>145</b>
3.1 EFEITOS DA RACIONALIZAÇÃO TAYLORISTA	146
3.1.1 “A arte de ser produtivo”	152
3.1.2 Do cronômetro à esteira rolante	160
3.1.2.1 Fordismo: além da produção	163
3.2 QUALIFICAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHADOR	172
3.3 “NÃO CRITIQUE, NÃO CONDENE, NÃO SE QUEIXE”: AUTOAJUDA NA FASE ÁUREA DO FORDISMO	178
3.3.1 Um modelo que se generaliza: um pouco sobre Dale Carnegie	183
3.3.2 Mobilizar pessoas para um novo modo de pensar e agir	186
3.3.3 “Serenidade para aceitar as coisas que não posso mudar”: concepção de sociedade/mundo de Carnegie	187
3.3.4 “Aprendemos fazendo”: concepção de trabalho e educação	191
3.3.5 Modelos de excelência: a pedagogia de Carnegie	196
3.4 A AUTOAJUDA DE CARNEGIE	199
<b>4 EM TEMPOS DE FLEXIBILIDADE ... SE NÃO MUDAR, MORRERÁS!</b>	<b>202</b>
4.1 CONTEXTUALIZANDO AS MUDANÇAS	203

4.2 REQUISITOS TÉCNICOS E COMPORTAMENTAIS ESPERADOS DO TRABALHADOR	205
4.2.1 Formação flexível	207
4.3 NEOLIBERALISMO E A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO	209
4.4 A PRODUÇÃO DO TRABALHADOR FLEXÍVEL	215
4.5 “AS DECISÕES SOBRE AS ESCOLHAS SÃO SOMENTES SUAS”!	220
4.6 O DISCURSO NOS <i>BEST SELLERS</i> DE AUTOAJUDA: DICAS DOS GURUS ATUAIS	222
4.6.1 Empregos em baixa? “Adote uma atitude positiva”	223
4.6.2 Empregabilidade em alta: seis pilares e um check-up	226
4.6.3 A autoajuda de Minarelli	232
4.6.4 Sucesso é consequência do trabalho. “Quem se mantém como está, ficará para trás”!	235
4.6.5 “A vida nos devolve o resultado da nossa competência”	243
4.6.6 A resposta está aí dentro de você: a coleção de frases de Shinyashiki	250
4.6.7 A autoajuda de Shinyashiki	252
4.6.8 “Se você não mudar, morrerá”	256
4.6.9 A coleção de frases de Spencer Johnson	263
4.6.10 A autoajuda de Johnson	267
4.7 MORAL DA HISTÓRIA	269
<b>5 LIÇÕES DA UNESCO PARA EDUCAR O “HOMEM DE NOVO TIPO”</b>	<b>273</b>
5.1 RELATÓRIO “APRENDER A SER”	274
5.1.1 Edgar Faure e os membros da Comissão	275
5.1.2 Da estrutura textual do Relatório “Aprender a ser”	279
5.1.3 Considerando outros elementos na construção do discurso	281
5.1.4 A força dos verbos	284
5.1.5 Metáforas	287

5.1.6	Concepção de mundo	290
5.1.7	Educação para a formação de um homem de novo tipo	295
5.1.8	Atitudes e valores: demandas do mundo do trabalho pós anos 1970	301
5.1.9	Professor: motivador e controlador da aquisição do saber	303
5.1.10	A força do exemplo: aprendizagem pela experiência	305
5.2	<b>ANÁLISE DO RELATÓRIO DELORS</b>	308
5.2.1	Jacques Delors e os membros da Comissão	309
5.2.2	Da estrutura textual do Relatório Delors	314
5.2.3	A força dos verbos	316
5.2.4	Metáforas e fábulas	321
5.2.5	Concepção de mundo	323
5.2.6	As demandas do mundo do trabalho para o século XXI: atitudes e valores	326
5.2.7	Concepção de educação	329
5.2.8	“Substituir a ‘esperança de um emprego’ pela ‘criação de empregos’”: a relação educação e trabalho	332
5.2.9	Professores, educação e mundo do trabalho	340
5.3	<b>LIÇÕES DA UNESCO PARA APRENDER A SER</b>	347
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>353</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>362</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A proposta de estudar o discurso de autoajuda nas relações de trabalho constitui uma preocupação que remonta aos anos de 1990, quando trabalhei com a organização de eventos empresariais voltados à motivação de trabalhadores. Chamava a atenção o forte apelo que os promotores dos eventos faziam em torno do nome de alguns conhecidos autores da área da gestão empresarial que a mídia denomina de “gurus da autoajuda”. Era impressionante a mobilização que tais autores provocavam junto ao público ouvinte, como também, impactava o grande número de livros que vendiam após cada palestra. Entretanto, o que mais despertava curiosidade era a comoção dos participantes ao saírem daqueles eventos. Situações dessa natureza tornaram-se recorrentes, despertando o interesse por estudar o fenômeno da autoajuda nas relações de trabalho.

Ingressei no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2003, disposta a investigar a referida temática. Este espaço privilegiado de estudos, discussão e reflexão propiciou a elaboração da dissertação intitulada *Mudar para manter: a autoajuda como a nova pedagogia do capital*, sob a orientação de Lucídio Bianchetti. (TURMINA, 2005). Naquele estudo, buscou-se analisar os contextos de surgimento e revalorização da autoajuda nas relações de trabalho e algumas implicações para a educação.

A partir de 1990, uma proliferação de discursos e publicações de diversos setores popularizou os novos requisitos educacionais dos trabalhadores demandados pela produção flexível. Com a reestruturação produtiva, alteram-se não somente a base técnica de produção como também as exigências de formação do trabalhador. Visando à acumulação, o capital tem procurado dar respostas às suas crises criando formas mais eficazes de racionalização, uso e controle da força de trabalho. Os desdobramentos desse reordenamento do processo produtivo para as relações de trabalho e educação podem ser visualizados nos esforços empenhados pelos capitalistas para a construção de um trabalhador de novo tipo. Reformas educacionais procuram garantir que a formação escolar inclua os saberes e competências supostamente necessários à sobrevivência em um mercado de trabalho em constante mutação. Esse movimento remete à observação

gramsciana de que, em cada estágio de seu desenvolvimento, a sociedade forma os indivíduos de que necessita para se reproduzir.

Em *Americanismo e fordismo*, Gramsci (1980) assinala que na produção racionalizada ocorre um processo de valorização do capital que se efetiva pelos processos pedagógicos concebidos e veiculados para garantir novas formas de organização do trabalho com o objetivo de manter as relações capitalistas de produção. Isso dá-se nos modos de vida, atitudes, valores e comportamentos considerados necessários para a reprodução do modo de produção capitalista. A pedagogia da hegemonia<sup>1</sup>, nos anos de “fordismo e ‘americanismo’ constituiu em alargamento da cidadania político-social, de modo a impedir que o nível de consciência e de organização das classes dominadas ultrapassasse o segundo momento econômico-corporativo [solidariedade] das relações de força política.” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 36). O capital procura, em cada momento histórico, formar os indivíduos necessários às suas demandas de valorização.

Sob essa perspectiva, a autoajuda pode ser entendida como uma prática educativa que tem como horizonte a formação de uma complexa e bem-articulada sociedade civil<sup>2</sup>, na qual “o indivíduo particular se

---

<sup>1</sup> De acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p. 27), na condição “de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, é por ele inspirado”. Roberto Leher (2010), ao prefaciá-la *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais na nova pedagogia da hegemonia no Brasil*, assinala que a “sociedade civil é concebida como *locus* do diálogo, das iniciativas criadoras, do comunitarismo e da busca de uma vida melhor, autônoma (ou relativamente autônoma) em relação ao Estado e ao mercado. Contudo, a participação dos chamados excluídos na sociedade civil não é espontânea, dependendo das iniciativas dos aparelhos privados de hegemonia, por meio de uma pedagogia específica que vem sendo forjada pelo capital: a pedagogia da hegemonia.”

<sup>2</sup> Segundo Acanda (2006, p. 160), Gramsci foi o primeiro pensador político a resgatar o tema da sociedade civil do esquecimento relegado pela ideologia liberal a partir de meados do século XIX. O pensador italiano “não apenas utilizou o conceito de sociedade civil, mas, que, além disso, converteu-o elemento central de sua teoria. Interpretou-o, porém, de uma forma diferente da tradicionalmente usada no pensamento liberal, reconstruindo seu conteúdo e o significado de sua utilização nos limites de uma reflexão crítica da sociedade.” Ainda de acordo com Acanda (2006, p. 166), “a idéia de sociedade civil surgiu na ideologia burguesa como expressão do interesse dessa classe de limitar o poder de um Estado ainda não burguês e de delimitar uma esfera de ação legítima e resguardada de sua autoconstituição como classe enquanto sujeito social. A partir de 1848, a posição da burguesia na trama social mudou radicalmente.” Desse modo, se o conceito de sociedade civil “fora uma palavra de ordem da luta da burguesia no período em que defendia seu direito de se associar para resguardar seu espaço e ação e de troca econômicas [...], agora quando se tentava impedir o acesso a esses espaços de associação dos grupos sociais opositores, sociedade civil tornou-se um tema

governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua continuação, seu complemento orgânico.” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 26). O Estado capitalista, sob a hegemonia burguesa, vem disseminando a necessidade de uma formação adaptada a uma civilização que precisa construir e fortalecer novos valores e saberes diante das mudanças qualitativas na forma de organização do trabalho, o que implica desenvolvimento de uma *nova pedagogia da hegemonia*<sup>3</sup>. (NEVES; SANT’ANNA, 2005). A educação pública desempenha função estratégica na formação de um homem adequado à acumulação flexível do capital. Em tempos de neoliberalismo, a *nova pedagogia da hegemonia* visa à redefinição do padrão de politização fordista.

Nesse sentido, poder-se-ia pensar que a divulgação em massa dos princípios da autoajuda constitui uma das formas de disciplinamento, uma estratégia do capital para educar os indivíduos para o consenso, para aceitação e adaptação às mudanças. Difunde-se a ideia de que os excluídos socialmente deveriam ser “empoderados” para auto-prover sua empregabilidade e inserção. A inclusão dependeria de ações específicas, de uma mobilização pela força de vontade, desenvolvendo comportamentos almejados pelo mercado.

O discurso de autoajuda nas relações de trabalho tem como propósito *moldar* o indivíduo, torná-lo competente visando o máximo de eficiência, eficácia e produtividade. Os livros de autoajuda que enchem as prateleiras de bancas e livrarias potencializam a reprodução e a manutenção do capital, procurando incutir a responsabilização no trabalhador. Assim, os autores desse gênero espalham receitas, induzem

---

incômodo para essa mesma burguesia.” (ACANDA, 2006, p. 167). Para Carlos Nelson Coutinho (1999, p. 121), o conceito de sociedade civil se configura “como portadora material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a infra-estrutura econômica e o Estado em sentido restrito.” Assim, para Gramsci (1979, p. 11), sociedade civil é “o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’ [...] que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’.” Trata-se então, de um conjunto de instituições nas quais “elaboram as concepções de mundo pelas quais a sociedade se representa a si mesma (suas lutas e aspirações), onde se organizam os grupos sociais e se realiza a direção política e cultural da sociedade. (SCHLESENER, 2001, p. 18).

<sup>3</sup> Na formulação de Neves e Sant’Anna (2005, p. 35), “a nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação.”

padrões de pensamento, inculcam modelos, visam construir novas regras de sociabilidade, de trabalho, induzem o indivíduo a incorporar novos valores. Na análise de Chagas (2001, p. 34), a literatura de autoajuda propõe novos modos de estar no mundo, de pensar, de sentir e agir, promovendo “uma idealização que vem intensificar a desintegração da vida comunitária à medida que reforça o individualismo”. Alguns autores insistem na linha do “empoderamento”, do esforço-te e conseguirás.

Nessa perspectiva, disseminam-se exemplos de pessoas e experiências exitosas, edificantes, exaltando ideais de competência, sucesso, empregabilidade, empreendedorismo que são construídos e apresentados como modelos práticos de ação individual. A autoajuda vale-se de exemplos e situações transpostos de contextos muito diversos. Soluções de problemas do mundo dos esportes, por exemplo, são mecanicamente transferidas para a ambiência organizacional. Recomendações padronizadas são traçadas para trabalhadores, desempregados, executivos, empresários, professores, pais, empresas, escolas e pessoas em crise, ou seja, servem para as mais variadas situações. Mas o que o público-alvo dos livros de autoajuda tem em comum? Insatisfação com a situação atual, a necessidade de superar obstáculos, a busca de uma receita aplicável para sanar diferentes males com os quais é preciso lidar.

Também é recorrente nessa literatura a insistência na necessidade de adaptabilidade à mudança. Esta é tratada como ação individual. A mudança de que se fala é uma mudança de comportamento frente à nova realidade das relações de trabalho – redução de postos de trabalho, competição, obsolescência, descartabilidade. Adaptar-se permitirá ao trabalhador manejar com maior habilidade as instáveis condições sociais e profissionais que desafiam a formação profissional em tempos de reestruturação produtiva.

Desse modo, em um período de intensas e aceleradas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e profissionais, a formação de um trabalhador de novo tipo ganha popularidade. No lugar de modelos de trabalhadores massificados da Administração Científica ou do indivíduo reativo e modelável, como prega a Escola de Relações Humanas, o discurso na atualidade fala de um trabalhador que incorpore ideais propalados pela autoajuda: flexibilidade, autonomia, talento, adaptabilidade, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, aceitar mudanças, empreender, entre outros. O trabalhador de novo tipo

almejado em tempos de neoliberalismo é resiliente e ajustável, o que justifica o desenvolvimento de uma concepção de mundo “tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital.” (KUENZER, 2002b, p. 82). A despeito de tais ênfases, “saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender a aprender; saber se engajar” (RAMOS, 2001, p. 250) são atributos veiculados para a formação de um trabalhador minimamente competente necessário à reprodução do capitalismo contemporâneo.

Novos valores, atitudes e habilidades são colocados em circulação por intermédio das publicações de autoajuda, cujo discurso ajuda na adesão popular ao projeto em curso de formação de um trabalhador de novo tipo, contribuindo para o processo de difusão de novas concepções de mundo. (GRAMSCI, 1984).

Diante disso, o discurso de autoajuda torna-se objeto de atenção e análise, a partir do qual levantaram-se alguns questionamentos: que concepções de mundo, valores, condutas, os escritores de autoajuda divulgam? De que forma a autoajuda contribui para a consolidação de novos padrões necessários à sociabilidade burguesa exigida para o trabalhador no século XXI?

## 1.1 OBJETIVOS

Como objetivo geral, pretende-se investigar o caráter ideológico da autoajuda na formação de um trabalhador de novo tipo, tendo em vista explicar o papel do discurso da autoajuda para a construção da hegemonia. Para tanto, definiram-se os **objetivos específicos**: estudar os princípios constitutivos do discurso da autoajuda voltados ao trabalho em três momentos distintos: gênese, no século XIX, sob os impactos da revolução industrial; primeira metade do século XX, com o fordismo, e décadas finais do século XX e alvorecer do XXI; identificar quais os traços característicos do homem de novo tipo demandado pelo capitalismo nesses períodos históricos e as estratégias de divulgação de tais características por meio de duas fontes: os discursos de autoajuda e os relatórios da UNESCO. Procurou-se analisar os elementos centrais das recomendações dos gurus da autoajuda e os princípios para “aprender a ser” um homem de novo tipo requerido pelo capitalismo nos diferentes períodos históricos. Buscando evidenciar que este processo ocorre por fora, mas também por dentro da escola, procurou-se discutir a

incorporação dos princípios de autoajuda nos Relatórios de educação Faure e Delors patrocinados pela UNESCO e difundidos mundialmente para reformar a educação.

## 1.2 AUTOAJUDA: UM FENÔMENO DE VENDA

Na última década do século XX, a autoajuda foi colocada em evidência. A proliferação de discursos exaltando o poder do indivíduo na resolução de seus problemas foi enfatizada em várias áreas como educação, saúde, relações de trabalho, relações pessoais, entre outras.

No contexto da acumulação flexível, as teorias gerenciais invadiram não só o mundo dos negócios, mas também as várias esferas da vida social. Assiste-se ao nascimento do que ficou conhecido como “circuito dos gurus da administração” (MICKLETHWAIT; WOOLDRIDGE, 1998, p. xi), responsável pela difusão da “indústria da autoajuda.” (MICKLETHWAIT; WOOLDRIDGE, 1998, p. xii). Os administradores passaram a produzir receituários, disseminar aconselhamentos que vão desde “a organização da mesa de trabalho à reavaliação da vida amorosa.” (MICKLETHWAIT; WOOLDRIDGE, 1998, XII). Profissionais com formações em outras áreas também se tornaram autoridades na área das relações de trabalho, determinando como o indivíduo deve conduzir sua vida profissional, a exemplo de Shinyashiki e Lair Ribeiro, ambos médicos de formação.

A retórica presente nesses manuais é sempre a mesma: afirma-se que o mundo do trabalho mudou, que as empresas também precisam mudar, e para que isso se viabilize, o trabalhador precisa mudar. Tais mudanças são impulsionadas por dois sentimentos muito evidenciados nos livros de autoajuda: medo e ambição. Medo de perder o emprego e ambição para se tornar um profissional de sucesso. Nessa literatura constrói-se um modelo de profissional ideal, sem medos para ousar, criar, ser ativo, pró-ativo. Mostram-se caminhos que o indivíduo deve trilhar para adquirir ou reforçar essas características.

Diante disso, pode-se entender por que é a partir dos anos de 1990 que a autoajuda se tornou um fenômeno de vendas. Maestri, em entrevista ao vice-presidente da Câmara Brasileira do Livro, assinala que

as vendas de livros de auto-ajuda saltaram de 1,1 para 2,1 milhões de exemplares, em 97-98. A

impressionante expansão ocorreu apesar da queda de 551 para 527 títulos lançados. No Brasil, a venda da auto-ajuda iniciou-se em 87, deu um salto nos anos 90 - '*com o confisco*' de Collor de Melo - e estabilizou-se com o '*Plano Real*'. Em 94, 107 títulos venderam 410 mil livros. Em 96, foram lançados 268 títulos e vendidos 1,4 milhão de exemplares. O pico de vendas ocorreu em 98. Para o Sr. Grossi, a explosão da auto-ajuda dá-se em detrimento da "*literatura tradicional*" e a explicação de seu sucesso é simples: '*[...] em momentos de crise, o leitor pára um pouco de sonhar, põe os pés no chão e procura as obras que vão ensinar-lhe a melhorar sua vida*'. Se é discutível que tais obras resolvam as dificuldades dos leitores, é indiscutível que solucionam as do senhor Grossi, diretor de *marketing* da *Best Seller*. Atualmente, 50% dos lançamentos da editora são de auto-ajuda, 30% administrativos e 20% romances femininos. (MAESTRI, 2003, p. 3).

Se os números de venda são significativos em fins do século XX, também os primeiros anos do novo milênio mostram que os índices continuam crescendo e que o segmento da autoajuda constitui efetivamente uma "indústria".

O epicentro do fenômeno são os Estados Unidos. Segundo a empresa *Marketdata*, [...] todo o mercado de autoajuda, incluindo cursos, palestras, publicações e outros produtos, cresceu 50% no país entre 2000 e 2004, quando chegou a US\$ 8,6 bilhões. A empresa estima que esse total chegue a US\$ 12 bilhões em 2008. No Brasil, segundo a Câmara Brasileira do Livro, em 2003, foram produzidos 2,9 milhões de exemplares de 510 diferentes obras de autoajuda. Número significativo diante da pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, que, em 2001, calculou haver no País apenas 26 milhões de leitores ativos (aqueles que tinham lido pelo menos um livro nos últimos três meses). (LOBO, 2005, p. 1).

Dados atualizados sobre o número de livros de autoajuda vendidos são escassos. Não há informações que mostrem se a autoajuda

para as relações de trabalho vende mais do que autoajuda voltada a vida amorosa, por exemplo. A falta de dados mais precisos não tira o mérito do crescimento de venda desse gênero de literatura. Tanto assim, que a profissionalização da autoajuda ganhou reforço em 2004 com a criação do Clube do Palestrante<sup>4</sup>, no qual os profissionais de diversas áreas recebiam “formação” apontando a importância desse gênero no mercado editorial. Naquele ano, no site do Clube<sup>5</sup>, definia-se como missão da organização:

Ser o centro de informações, produtos, serviços e integração entre palestrantes, treinadores, consultores e as pessoas que fazem qualquer tipo de apresentação em seu ambiente profissional. Realizar cursos, treinamentos, workshops, seminários, congressos e demais eventos para a capacitação desse público e para a divulgação de novos produtos, serviços e profissionais que possam complementar seus conhecimentos e atuação no mercado de trabalho. (CLUBE DO PALESTRANTE, 2004 TURMINA, 2005, p. 37).

Nessa perspectiva, como já mencionado, profissionais com formação nas mais diversas áreas prescrevem aconselhamentos para a construção de um tipo de trabalhador em que se busca fortalecer a crença no poder da força de vontade, do potencial individual no exercício da superação de obstáculos, estes voltados às situações de desemprego, ou como administrar conflitos decorrentes das situações no mercado de trabalho. Esse “ensinar a ser” não se vincula à educação pelos livros, acadêmica, mas se apoia em uma abundância de exemplos bem-sucedidos, fragmentos biográficos, revelando outra faceta da autoajuda: um senso eminentemente prático<sup>6</sup>. São esses fundamentos

---

<sup>4</sup> O objetivo da organização desse Clube não se refere apenas à capacitação do círculo de palestrantes, mas pretende congrega em uma mesma associação os palestrantes de maior destaque no Brasil. O “Clube do Palestrante” seria uma espécie de agente intermediário na relação gurus e empresários, podendo substituir as agências de eventos que são tradicionalmente conhecidas no que concerne à contratação de palestrantes para eventos de várias naturezas. Mais a respeito do Clube do palestrante, consultar Turmina (2005).

<sup>5</sup> Atualmente, o site do Clube do Palestrante não está mais ativo, mas em pesquisa na rede mundial de computadores é possível ter notícias de que o clube permanece ativo, pressupondo-se que mantenha outra forma de divulgação. Uma hipótese para o ‘não funcionamento’ pode ser o fato de tentar-se construir algo coletivo em um ‘terreno’ onde o que conta é o individual!

<sup>6</sup> A noção de senso prático “pode garantir uma adaptação mínima ao curso provável deste mundo, por meio das antecipações razoáveis, ajustadas em largos traços (à margem de

pragmáticos, que se pode supor, fazem com que o discurso de autoajuda nas relações de trabalho seja tão atraente e palatável aos consumidores<sup>7</sup>.

Outro aspecto que atrai o leitor para este tipo de literatura é sua situação de instabilidade e insegurança, circunstância que ajuda a explicar os recordes de vendas de conselhos aos trabalhadores sobre como proceder diante da complexidade das relações de trabalho. Propaga-se um conjunto de receitas que visam ativar o potencial interior de cada um.

As publicações de autoajuda disseminam uma visão de mundo, uma interpretação para a crise, para diversos tipos de problemas e receitas para superá-los. Esse movimento mágico capaz de levar do fracasso ao sucesso é centrado no indivíduo, em sua perseverança, força de vontade e capacidade de desenvolver valores, atitudes, saberes e habilidades necessárias na atualidade. Tal discurso veicula, também, experiências bem sucedidas, histórias de sucesso, trajetórias exitosas que ressaltam as características e os comportamentos almejados do trabalhador de novo tipo, flexível, eficiente, inovador, empreendedor, autônomo e adaptável.

### **1.3 DIVERSOS OLHARES SOBRE A AUTOAJUDA**

A expressão autoajuda é usada para categorizar as proposições que ensinam o indivíduo a desenvolver capacidades objetivas e subjetivas relacionadas ao sucesso nos negócios, relacionamentos, educação, saúde, entre outros. Contudo, é difícil precisar uma definição para este conceito que, na atualidade, abarca uma diversidade de significados, mas uma característica é que a autoajuda é composta de aconselhamentos, um guia de receitas, tipologias, orientações, normas de conduta para auxiliar o indivíduo a resolver problemas em uma determinada área.

Na rede mundial de computadores, a autoajuda é um dos temas com maior número de sites<sup>8</sup>.

---

qualquer cálculo), as possibilidades objetivas..." (BOURDIEU, 1999, p. 284-285). No que se refere ao discurso de autoajuda, a noção de senso prático permite entender que, ao utilizar exemplos relacionados aos casos de sucesso, o leitor consegue trazer para si, para a sua vida, uma situação que foi vivida por outros.

<sup>7</sup> Tendo ciência da ampla variedade de manuais destinados as mais diversas áreas, neste estudo, a atenção é para livros de autoajuda voltados às relações de trabalho com orientações para o desemprego, inserção e reinserção do trabalhador no mundo do trabalho.

A noção de “ajudar a si próprio” reforça a ideia de que por caminhos individuais é possível encontrar a solução dos problemas. Assim, dependeria da força de vontade e do empenho pessoal a promoção do auxílio próprio. De acordo com Corso (1994 apud Chagas, 2001, p. 21), essa literatura “prega a saída pelo sucesso individual e usa como parâmetro a performance e a inserção efetiva do sujeito na circulação pelos valores sociais estabelecidos.”

A literatura de autoajuda pode ser caracterizada como um “fenômeno recente resultante da convergência de processos históricos complexos, dos quais não pode ser separado sua formação e seu sentido em nossa sociedade”, conforme ressalta Rüdiger (1996, p. 11).

Dessa maneira, a autoajuda constitui um arcabouço de aconselhamentos que, com o passar dos séculos, renovou seu repertório diante das necessidades de os indivíduos mobilizarem-se às mudanças nos processos de trabalho e na organização da vida em sociedade. “Parece claro o esforço desmesurado por parte da indústria da autoajuda de pré-fabricar caminhos certos, passos retos, subidas garantidas, procedimentos infalíveis, esquemas irrecusáveis ao peso de muita retórica, mas, sobretudo sob o apelo astuto de fundamentos científicos.” (DEMO, 2001c, p. 69).

Nesse sentido, a literatura de autoajuda é reconhecida como um conjunto de pregações normativas que fornece aconselhamentos e formulações uniformes para situações heterogêneas. A proposta presente no discurso de autoajuda é a promoção de um “homem que coopera e se ajuda”, desde que consuma os manuais e execute as orientações prescritas.

Porém, é preciso lembrar que as mudanças sociais decorrentes da modernidade – na passagem do teocentrismo para o antropocentrismo –, evidenciaram o poder de ação e transformação dos homens por meio de suas ações, atitudes e comportamentos. Tal condição vem sendo acentuada com a ênfase nas soluções individuais – propostas, principalmente, com o neoliberalismo – o que tem despertado a atenção de alguns autores que começam a olhar para a autoajuda não apenas como uma prática individual isolada, mas como uma prática de intervenção nas relações sociais. Este é um fenômeno global que tem mobilizado as pessoas de tal forma que recebeu atenção de

---

<sup>8</sup> Em janeiro de 2010, a busca na internet pelo verbete “autoajuda” mostrava 28.700.000 entradas.

pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Ao configurar-se em um sistema de ações, o fenômeno da autoajuda constitui campo de análise para a Psicologia/Psicanálise com as preocupações voltadas à subjetividade e o eu; na Filosofia com o movimento do individualismo; na Economia e Administração com a nova gestão do trabalho e demandas de trabalhadores que atendam às necessidades do capitalismo em tempos de reestruturação produtiva. Ainda, na Linguística com estudos que enfatizam questões relativas ao uso das escolhas linguísticas para estabelecer conexões entre escritor-leitor, nas Ciências Sociais com a investida em pesquisas sobre a intimidade ou subjetividade das pessoas .(DEMO, 2001a). Enfim, assiste-se a uma explosão desse tipo de literatura sobre a vida psíquica e social das pessoas cujo objetivo último é interferir, de alguma forma, na conduta humana.

#### 1.4 AS PESQUISAS SOBRE AUTOAJUDA

Dos estudos que visam cercar e compreender a autoajuda, destaca-se o trabalho de Rüdiger (1996), autor de *Literatura de autoajuda e individualismo*. A proposta central do livro é “reconstituir de maneira típico-ideal as condições histórico-universais que presidiram à formação dessas práticas e as programações de conduta que elas têm difundido socialmente.” (RÜDIGER, 1996, p. 9). Analisando um conjunto dessas obras, Rüdiger busca “compreender o significado dessa espécie de textos na montagem de nossa civilização”. A tarefa empreendida em sua pesquisa incidiu na “análise de apenas uma das dimensões constitutivas da modernidade: o movimento combinado de abstração social do sujeito e desenvolvimento do individualismo.” (RÜDIGER, 1996, p. 9).

A literatura de autoajuda é caracterizada como um “conjunto de relatos, de manuais, de textos, às vezes multimídia que nos ensina como conduzir a vida, sobrepujar a depressão, manejar com pessoas, exercitar a sexualidade, parar de fumar, prosperar financeiramente, etc.” (RÜDIGER, 1996, p. 9). O autor resume os propósitos dessa literatura, afirmando tratar-se de um

conjunto textualmente mediado de práticas através das quais as pessoas procuram descobrir, cultivar e empregar seus supostos recursos interiores e transformar sua subjetividade, visando a conseguir

uma determinada posição individual supra ou intramundana. (RÜDIGER, 1996, p. 11).

Vale mencionar, ainda, que a publicação de Rüdiger tornou-se referência para os autores que analisam a autoajuda sob as mais diversas perspectivas. Tanto assim, que a partir de 1996 é raro encontrar artigos, monografias, dissertações, teses ou livros que deixem de fazer menção à pesquisa de Rüdiger.

Arnaldo Chagas, professor de psicologia da UFSM, escreveu, em 2001, *A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social*, livro no qual procura investigar o imaginário social individualista da ética contemporânea. O autor associa o conhecimento da literatura de autoajuda a uma “psicologia popular” que tem por objetivo o “auxílio e guia de incentivo e orientação para a vida de muitas pessoas.” (CHAGAS, 2001, p. 31) e, como psicologia popular, tornou-se amplamente difundida e conhecida do público. O autor apresenta também a tese de que os manuais de autoajuda possuem um caráter manipulativo de consumo, sendo as técnicas, modelos e experiências bem-sucedidas tidas como dispositivos de uma “idealização social perfeita e adequada.” (CHAGAS, 2001, p. 38). Em outra publicação do mesmo autor, *O sujeito imaginário no discurso da auto-ajuda*, Chagas (2002, p. 149) ressalta que a autoajuda “sustenta-se por uma receita de perfeição que não se cumpre.” Analisando o discurso de um dos ideólogos da autoajuda, Lauro Trevisan<sup>9</sup>, Chagas aponta que nesses manuais, exploram-se “os supostos recursos interiores, pelo poder mental, visando ao potencial humano.” (CHAGAS, 2001, p. 36). Nesse livro, considerando o fenômeno de autoajuda e o sujeito imaginário constituído nesse discurso, o autor analisa o “paradoxo dos ideais de autonomia na cultura moderna” em que o autor reflete sobre o “‘imaginário social individualista’.” (CHAGAS, 2002, p. 19).

Na obra *Dialética da felicidade*, composto por três volumes, Pedro Demo aproveita o momento de grande exposição do tema para explorar a questão de como a felicidade tem sido tratada. Das suas publicações - *Dialética da Felicidade: olhar sociológico* (2001a),

---

<sup>9</sup> No Brasil, Lauro Trevisan é autor de *Best-Sellers* da literatura de autoajuda aliando o poder do pensamento positivo com lições religiosas, como é o caso de: *Você tem o poder de alcançar riquezas* (1986), *Você pode se pensar que pode* (1984). Esses livros superaram a 20ª edição. Além desses, o autor publicou outros livros como: *O poder da inspiração* (1982), *A fé que remove montanhas* (1985), *O poder infinito da oração* (1988), *Sem pensamento positivo não há solução* (1996).

*Dialética da Felicidade*: insolúvel busca de solução (2001b) e *Dialética da Felicidade*: felicidade possível (2001c), a autoajuda é tratada como parte de um movimento da indústria cultural que transforma emoção em mercadoria. A literatura de autoajuda é analisada como uma entre tantas outras estratégias para alcançar a felicidade. Para ele, esse é um discurso sem fundamentação que impressiona pela “extrema proliferação”. O autor alerta que o

uso do termo 'auto-ajuda' é enganoso, porque, em vez de apontar para a possibilidade de cada pessoa reconstruir seu caminho, reproduz atrelamentos a fórmulas feitas, geralmente baratas. A auto-ajuda sinaliza, assim, mais um estilo de ajuda 'automática' do que ajuda a si mesmo. O traço mais forte desse tipo de literatura parece ser a sagacidade com que autores se aproveitam da fragilidade de seres humanos destroçados pelo sofrimento e desespero, usando para tanto instrumentação científica disponível, seja na linha de possíveis 'ajudas', seja na linha da produção de armadilhas que se utilizam da instrumentação científica. (DEMO, 2001a, p. 13).

Além disso, Demo (2001b, p. 43) refere que a autoajuda detém “a tendência comprometedor de forjar a farsa de uma ajuda que busca atrelamento ostensivo, invertendo o sentido da autonomia. Para tanto, apela abusivamente para esquemas mágicos de conduta, como a numerologia, os passos retos e crescentes, as receitas infalíveis, as certezas retóricas.” O discurso bem elaborado fortalece a crença de que, seguindo passo a passo o receituário, consegue-se o resultado desejado, atingem-se as metas propostas ou resolve-se aquilo que é considerado problemático e que aflige individualmente cada ser humano. “Através dos jargões que pretendem recompor a auto-estima, há promessas de que mora dentro de cada indivíduo, um guerreiro capaz de vencer os percalços da trajetória de vida de cada um. A felicidade depende apenas da própria iniciativa<sup>10</sup> [...], sobretudo seguir a autoajuda e mais ainda, comprar livros e materiais.” (DEMO, 2001c, p. 69).

---

<sup>10</sup> Roberto Shinyashiki repete frequentemente, em suas palestras, que “dentro de cada homem existe uma linda obra de arte.”

Um cardápio de títulos de autoajuda está à disposição nas prateleiras de livrarias<sup>11</sup> oferecendo prescrições para atender vários aspectos da conduta humana. Essa disponibilidade despertou a atenção de Tomaz Tadeu da Silva (2001), que percebe nesse “excesso” de fórmulas uma tentativa de “colonização” da subjetividade. A conduta humana “é minuciosamente governada, controlada, dirigida.” (SILVA, 2001, p. 43). O autor conta que passou a pensar a relação entre educação e pedagogia com a autoajuda. Em seu artigo *Pedagogia e auto-ajuda: o que sua auto-estima tem a ver com poder?*, publicado em *A educação em tempos de globalização*, o autor persegue a regularidade nesses discursos. A conclusão é de que tanto o discurso da educação e da pedagogia quanto o da autoajuda possuem a mesma meta: “Os dois tipos de intervenção têm como objetivo nos transformar em um determinado tipo de pessoa.” (SILVA, 2001, p. 44). A autoajuda, nesse sentido, é vista pelo autor, como uma forma de “intervenção na subjetividade.” (SILVA, 2001, p. 43).

A retórica presente no discurso de autoajuda também chamou a atenção de Anna Flora Brunelli que, em fevereiro de 2004, defendeu sua tese de doutorado intitulada “*O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda*”. Segundo a autora, este discurso ganhou seus contornos afirmando 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.” (BRUNELLI, 2004, p. 45). Esta particular pedagogia sustenta que o indivíduo é capaz de desencadear, de promover as mudanças necessárias em sua vida, já que se trata apenas “de uma questão de fé, de crença absoluta e, essencialmente, de jamais duvidar do poder que se tem de mudar a realidade.” (BRUNELLI, 2004, p. 45). Se a aposta na/da autoajuda centra-se na elevação da autoestima das pessoas, parece proposital que haja certa omissão de aspectos negativos ou de situações reais que possam inviabilizar o “poder” mobilizador de ações desse tipo de discurso. Ainda de acordo com Brunelli (2004, p. 19), “o *ethos* do discurso de auto-ajuda, além de ser o *ethos* do homem focado, é também o do homem *persistente* que não desanima diante dos problemas da vida. Ao contrário, ele os considera,

---

<sup>11</sup> Um caso exemplar é o do livro *Felicidade* de Eduardo Giannetti (2002), disponível nas livrarias nos estandes de autoajuda quando tem, na verdade, uma perspectiva crítico-filosófica acerca da relação entre civilização e felicidade. O título acaba servindo de chamariz para que as lojas estimulem sua venda aos consumidores da literatura do gênero.

numa atitude que revela todo o seu otimismo, como oportunidades de crescimento”.

Heidi Marie Rimke (2000), em um artigo publicado na *Cultural Studies* intitulado *Governing citizens through self-help literature*, desenvolve sua análise a partir da Teoria Social, pautando-se numa perspectiva foucaultiana em que explora o movimento da literatura de autoajuda contemporânea destacando-a como uma estratégia política de governo dos cidadãos. Essa literatura se converteria em uma forma do recrutamento da subjetividade do indivíduo para que este se desenvolva, se autoaperfeiçoe e exerça uma autonomia individual. “Apropriando-se do liberalismo democrático e do neoliberalismo, como uma maneira de ver o mundo individual e social, a auto-ajuda promove a idéia que um bom cidadão cuida de si próprio ou de si própria para evitar ou negar as relações sociais.” (RIMKE, 2000, p. 68, tradução nossa). Na prática, a autoajuda resulta no gerenciamento da população, facilitando o seu controle, reduzindo a autonomia individual, ao invés de aumentá-la, conforme exalta tal discurso. A autora diz ainda que a autoajuda é uma atividade que se caracteriza pelo voluntarismo e pela atitude individualista.

Em 2005, Pedro Demo, ainda às voltas com a discussão sobre o fenômeno da autoajuda, publicou *Autoajuda: uma sociologia da ingenuidade como condição humana*. Nesse livro, o autor se propõe discutir “esta relação dialética, para elucidar se é viável precisar do outro sem dele se tornar subserviente. O irônico é que o conceito de autoajuda, de si, aponta para a perspectiva correta – ajudar-se, em vez de ser ajudado.” (DEMO, 2005, p. 11). Analisa, desse modo, o “lado problemático da autoajuda, em especial na perspectiva da sociologia, não só para afastar a solidariedade como ‘efeito de poder’, mas principalmente para oferecer o que poderia ser uma teoria crítica da autoajuda.” (DEMO, 2005, p. 11).

Carla Martelli (2006), em *Autoajuda e gestão de negócios: uma parceria de sucesso*, discute como se combina a dura realidade da gestão empresarial com o mundo aparentemente adocicado da literatura de autoajuda. Em sua análise, mostra que a explosão do fenômeno da autoajuda no mundo dos negócios pode ser explicada a partir de quatro eixos principais:

- 1) a reflexividade radicalizada na sociedade contemporânea abre espaço para a proliferação de

receitas e modelos de auto-ajuda; 2) os sistemas de auto-ajuda têm uma função terapêutica fundamental numa época que vive os dilemas do sofrimento organizacional; 3) os discursos de auto-ajuda se constroem na confluência de várias formas de racionalidade, respondendo a uma tendência específica de nosso tempo; 4) os discursos de auto-ajuda padronizam uma forma de pensar ao construírem ideais de competência, eficiência, sucesso, felicidade e ao consolidarem modelos de natureza, homem e sociedade que invadem e penetram todas as esferas da vida organizada (MARTELLI, 2006, p. 18).

Do exposto anteriormente, vale reter o quarto eixo pela ênfase aos “modelos de homem e de sociedade cultuados por essa indústria” (MARTELLI, 2006, p. 85) que nas últimas décadas evidenciam e reforçam as mais diversas solicitações para formar um homem com características que atendam às demandas do capital.

Nesse olhar sobre as pesquisas produzidas a respeito do discurso de autoajuda, consta também a tese de Nilza Carolina Cercato (2006), *As interfaces do discurso de auto-ajuda: análise em autores brasileiros na perspectiva discursiva*. A análise de Cercato centra-se num vasto número de livros, com especial atenção aos livros *O sucesso não ocorre por acaso*, de Lair Ribeiro, e *O sucesso é ser feliz*, de Roberto Shinyashiki, além de publicações de Augusto Cury e Lauro Trevisan. Em seu estudo, a autora conclui que a autoajuda revela um discurso que se constitui como “autoritário e instituído”, visando conduzir o auditório/leitor a “realizar uma transformação em sua vida, a partir de sua capacidade pessoal, [...] para tanto, o orador/autor motiva através de várias estratégias nas quais as imagens se entrecruzam, a fim de convencer das possibilidades individuais de cada ouvinte/leitor.” (CERCATO, 2006, p. 145).

Em estudo recente, em 2009, Arquilau Moreira Romão defendeu a tese de doutorado pela Unicamp, intitulada: *Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de autoajuda para educadores e o consumo de produtos semiculturais*. Nesse trabalho o autor busca compreender “o processo de explosão comercial do livro de autoajuda que vem sendo disseminado no campo educacional, interpretando os conteúdos destinados a professores.” (ROMÃO, 2009, p. vi). O autor investe ainda

em “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.” (ROMÃO, 2009, p. vi). Para esse estudo o autor investigou um total de 20 obras de cinco autores que se “especializaram” em escrever livros endereçados ao universo docente. Romão conclui que “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.” (ROMÃO, 2009, p. vi).

Da revisão da literatura crítica a respeito da literatura de autoajuda, pode-se afirmar que esse discurso visa legitimar uma hierarquia de valores disseminando-os amplamente, de tal forma, que as receitas, manuais, palestras tornaram-se os meios de difusão de determinada concepção de mundo.

## 1.5 AUTOAJUDA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A autoajuda aplicada às relações de trabalho, com tais características, é extensivamente disseminada nos anos 90 do século XX, considerado período do *boom* de publicações de materiais do gênero com origem no século XIX, mais precisamente nos meados dos anos de 1840, período no qual que Samuel Smiles<sup>12</sup> (1812 – 1904) lança as bases do que ficou conhecido como autoajuda para trabalhadores. No século XIX, a autoajuda visava construir um tipo de trabalhador com valores fundamentados na formação do caráter perante uma nova ordenação produtiva. Diante da afirmação dos preceitos liberais, Smiles disseminava os valores necessários àquela época em seu livro *Self-help*. Apenas nos dois primeiros anos, foi registrada a venda de 35.000 cópias e, em menos de 40 anos, mais de 280.000 exemplares haviam sido vendidos somente na Inglaterra. Nos Estados Unidos, o livro tornou-se referência em bibliotecas de muitas escolas, inclusive no Brasil, segundo pesquisa de Bastos (2000). *Self-Help* foi publicado e traduzido para o holandês, alemão, sueco, francês, português, croata, russo, italiano, espanhol, turco, dinamarquês, chinês, siamês, árabe, japonês e alguns

---

<sup>12</sup> Em 1859, Samuel Smiles publica *Self-Help (Ajuda-te)*. Vale registrar nosso agradecimento ao Prof. Dr. Francisco Rüdiger, que viabilizou o acesso à referida publicação. Esta passará a ser citada no presente trabalho pelo ano de publicação ao qual se tem acesso, 1893.

dialeto indiano, o que evidencia a disseminação dos preceitos da autoajuda de Smiles pelo mundo.

Em artigo *Leituras da ilustração brasileira: Samuel Smiles (1812-1904)*, Maria Helena Câmara Bastos (2000) mostra como a autoajuda de Smiles influenciou a intelectualidade brasileira no século XIX. Em sua pesquisa, a autora descobriu que Smiles é um dos pensadores que a elite ilustrada brasileira leu nesse século. O tipo dominante da ilustração brasileira era o tipo liberal.

A história da ilustração brasileira chega a confundir-se com a história do liberalismo nacional, em que pesem as múltiplas e diversas orientações, com seu esforço civilizador, com o seu trabalho para fazer do Brasil um país, não só cronológica, mas realmente uma nação do século XIX. (BARROS, 1959 apud BASTOS, 2000, p. 118).

Bastos descreve que em 1886, nas salas do Museu Escolar Nacional, “o professor Luiz Augusto dos Reis realiza uma conferência pedagógica sobre a Tese: *Influência da escola sobre a educação dos alunos: meios ao alcance do professor para a formação do caráter dos seus discípulos*” (BASTOS, 2000, p. 120). Para essa aula, dentre os livros indicados para leitura constavam três publicações de Smiles: *O poder da vontade*; *O caráter*; e *O dever*. Estes livros também estavam incluídos, “no catálogo do material e livros aprovados para o uso das escolas primárias de 1891” (BASTOS, 2000, p. 120). Considerando a grande circulação das obras de Smiles, Bastos procurou conhecer mais a respeito das suas idéias e “o porquê de terem atraído a intelectualidade brasileira”, querendo entender “em que medida essas idéias fortaleceram uma visão liberal conservadora? Como se deu a apropriação de suas idéias pela intelectualidade brasileira?” (BASTOS, 2000, p. 120).

Em sua pesquisa, a partir da análise dos livros acima referenciados, a autora constatou que as ideias divulgadas nesses manuais foram traduzidas no Brasil, para “fortalecer um ideário de valorização do trabalho livre, numa sociedade em processo de abolição da escravatura, que precisava (*re*)valorizar o trabalho, nas novas perspectivas que assumia e que deveria assumir.” (BASTOS, 2000, p. 133). Na concepção de Smiles, “o trabalho se naturaliza, a partir do que se mostrava como um *sensu comum universal*, preparando o espírito da

elite ilustrada brasileira, para a ideologia do sucesso individual, como fruto da persistência, do esforço e do trabalho.” (BASTOS, 2000, p. 133).

As ideias de Smiles também tiveram forte influência no oriente, conforme afirma Jeffrey Liker, professor da Universidade de Michigan, autor de *O modelo Toyota: 14 princípios de gestão do maior fabricante do mundo* (2005). No livro, o autor traça a história da família Toyoda e do sistema de produção. Com a leitura do livro, o que surpreendeu? As ideias de Smiles também exerceram influência na trajetória de Sakichi Toyoda. Toyoda constituiu uma trajetória como funileiro e inventor que, ao final, resultaram em teares automáticos altamente sofisticados, conhecidos como “as pérolas Mikimoto e os violinos Suzuki.” (LIKER, 2005, p. 37). Dentre as invenções de Toyoda, havia um mecanismo especial para interromper o funcionamento de um tear toda vez que o fio se partisse, “uma invenção que partiu para um sistema mais amplo que se tornou um dos pilares do Sistema Toyota de Produção, chamado automação<sup>13</sup> (automação com um toque humano).” (LIKER, 2005, p. 37). Toyoda era engenheiro e, por seus feitos, ficou conhecido como o “Rei dos Inventores” no Japão. De acordo com Liker (2005, p. 37), a maior contribuição de Toyoda, “foi sua filosofia e abordagem de trabalho, baseadas no zelo pela melhoria contínua” que foram basilares para o desenvolvimento da Toyota.

Eis aqui um aspecto importante: “É interessante que essa filosofia, basicamente o Modelo Toyota, tenha sido significativamente influenciada pela leitura de um livro de Samuel Smiles publicado pela primeira vez na Inglaterra em 1859, intitulado *Self-Help*”<sup>14</sup>. Por que Smiles exerceu em Toyoda tal influência? O livro prega as virtudes do trabalho sistemático, do autodesenvolvimento, da economia. Em *Self-Help*, provavelmente encontrou semelhanças com a construção de sua trajetória de invenções, já que o livro é composto com ilustrações de fragmentos de histórias de grandes inventores da indústria, com destaque a James Watt, com o seu motor a vapor. Com o excerto biográfico de Watt entre outros inventores, Smiles destaca que não

---

<sup>13</sup> Essencialmente, de acordo com Liker (2005, p. 37), “automação significa acréscimo de qualidade enquanto se produz o material ou ‘constatação de erro’. Refere-se também à criação de operações de equipamentos para que os funcionários não fiquem amarrados às máquinas, e sim livres para desempenhar tarefas que agregam valor ao produto.”

<sup>14</sup> “O livro inspirou tanto Toyoda que uma cópia da obra está exposta em um museu instalado em sua terra natal [Kosai, Japão]” (LIKER, 2005, p. 37).

provinham de um dom natural, mas de muito esforço, trabalho duro, da perseverança e da disciplina. “Essas eram exatamente as características demonstradas por Sakichi Toyoda ao fazer seus teares funcionar com motores a vapor.” (LIKER, 2005, p. 38).

No início do século XX, com as transformações da base técnica, propagação dos princípios tayloristas de administração e, posteriormente, do fordismo, os processos de industrialização, urbanização, expansão da escola pública e emprego coadunavam-se para o controle e disciplinamento dos trabalhadores, como mostrou Gramsci. Naquele contexto, a literatura de autoajuda voltou-se aos “homens de negócios.” A crise de 1929, fechamento de fábricas, desemprego no contexto entre guerras e avanço do comunismo colocaram em cheque o projeto societário capitalista. Seguindo o entendimento de Hobsbawm (1995), a Primeira Guerra Mundial assinalou o colapso da civilização ocidental do século XIX. As crises políticas e econômicas que o capitalismo enfrentava no final do século XX e o “impacto da ‘Revolução de Outubro’ exigiam do capital uma resposta não só a nível do modo de acumulação e de gestão da força de trabalho, mas também a nível da hegemonia sobre a sociedade.” (VARGAS, 1985, p. 157). No discurso de autoajuda da primeira metade do século XX, enfatiza-se o conhecimento útil, disciplina, aceitação e conformação. Após a crise de 1970, a reestruturação das indústrias, do Estado, no contexto de mundialização do capital, e a implantação das políticas neoliberais impactam os mercados e as relações de trabalho, formando as bases de um novo bloco histórico.

A partir da década de 1990, a autoajuda refloresce e o discurso dos autores atuais visa configurar um trabalhador de novo tipo solicitado pela nova gestão do trabalho, administração flexível, também calcado nos casos exemplares, nas biografias de empresários de sucesso, homens que reorganizaram empresas consideradas em crise.

## **1.6 SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA**

Conforme lembra Sennett (2006, p. 168), sob a égide da mudança, “as pessoas [...] precisam é de uma âncora mental e emocional; precisam de valores que as ajudem a entender se as mudanças no trabalho [...] valem a pena.” É nesse sentido que se pode apreender a autoajuda como um discurso que contribui na promoção desses valores, que institui modos de viver e comportar-se no trabalho,

reforçando as teses da adaptação, adequação, aceitação à ideia de mudança.

A autoajuda, assim compreendida, configura-se num discurso que pretende formar um homem com características que atendam às demandas do capital, propagando receitas de sucesso, induzindo a uma ilusão que promete promover a perfeição humana, mas que só se concretiza se o indivíduo construir uma hierarquia de valores os quais tendem a fornecer os meios por excelência de atualização e ‘formação’. Visa modificações nos modos de pensar, nas crenças, nas opiniões, difundindo e ativando novos comportamentos a partir de uma elaboração de indivíduos singulares e não fruto de vontade e pensamentos coletivos. (GRAMSCI, 2004).

Sob esse ponto de vista, a autoajuda ensina “jeitos de ser” no trabalho para que o indivíduo “aprenda a ser” um trabalhador de novo tipo, exigência da nova reordenação do capitalismo em tempos de reestruturação produtiva. Esse “ensinar a ser” se dá fora do ambiente escolar, no caso do discurso de autoajuda, como também é veiculado dentro da escola. Assim, partindo do pressuposto gramsciano de que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”, propõe-se discutir nesta pesquisa a ênfase atribuída ao “aprender a ser” presente não apenas na literatura de autoajuda, mas também em dois importantes relatórios da UNESCO: o *Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*, coordenado por Edgar Faure, em 1972, e o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors, em 1996. Com isso, pretende-se evidenciar como as diretrizes para a educação se “alimentam, se “nutrem” dos princípios de autoajuda para o trabalho percebendo aquilo que se conserva nos discursos da UNESCO.

É importante apontar que os autores de autoajuda disseminam orientações de como ser e o que fazer para alcançar sucesso profissional, auferir riquezas, reconhecimento, *status*, mobilidade social, entre outras. A sistematização dessas recomendações permite delinear um trabalhador que possui as competências atitudinais e um sistema de valores esperados pelas empresas no capitalismo contemporâneo.

Cumprir observar como as recomendações encontradas nos documentos para empresários e trabalhadores do setor produtivo também são reproduzidas nos documentos para professores e estudantes

no campo educacional. Estes modos de ser, características e atributos, carteira de competências, são discutidos no campo educacional, em todos os níveis de ensino.

## 1.7 HIPÓTESES

A revisão de literatura empreendida, somada à análise dos livros de autoajuda, tende a indicar que, dentre as estratégias do capital para educar procurando construir o consenso das classes em torno de um projeto social neste início do século XXI, está à difusão do ideário da autoajuda na medida em que contribui para a (con)formação de um indivíduo que busca saídas solitárias para ter sucesso, gerindo eficazmente seu desenvolvimento profissional, responsabilizando-se individualmente pelos êxitos e fracassos.

Em suma, as seguintes hipóteses orientam este trabalho:

- a) O discurso é o veículo da ideologia (FAIRCLOUGH, 2001), difunde concepções de mundo, de homem, de sociedade. O discurso de autoajuda em suas diferentes formulações e momentos históricos dissemina uma forma de interpretação da realidade.
- b) A ampla difusão do discurso de autoajuda é uma das estratégias para a construção da nova Pedagogia da hegemonia com vistas a formar um homem de novo tipo na medida em que contribui para a rápida disseminação de novas atitudes, comportamentos e condutas necessários à sociabilidade capitalista obtidos não apenas pela coerção, mas também pelo consentimento.
- c) No contexto do capitalismo contemporâneo, preceitos da literatura de autoajuda deram o tom dos discursos educacionais da virada do século, remetendo à noção de trabalhador eficiente, cidadão pró-ativo e empreendedor necessário à sociedade tida como harmônica, solidária, que constrói um desenvolvimento sustentável a partir da coesão social.
- d) O discurso de autoajuda voltado às relações de trabalho contribui para a formação de um “ethos” ou a moral/ética necessária à sociabilidade capitalista em cada momento histórico, sendo, assim, um elemento importante para a construção da hegemonia.

## 1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A autoajuda representa, sem dúvida, muito mais do que um fenômeno editorial de vendas. Esse discurso está contribuindo para a organização da cultura de uma época. Os aconselhamentos, as orientações, as regras de conduta, os fragmentos biográficos que visam ensinar o indivíduo a ser um trabalhador de novo tipo utilizam a linguagem da “administração pelos fatos” (LIKER, 2005), uma linguagem pragmática que doutrina muito mais do que uma teoria. Tal linguagem não é neutra, nela “está contida uma determinada concepção de mundo” (GRAMSCI, 1984, p. 11) de forma a criar uma nova identidade social entre os indivíduos.

A autoajuda constitui-se em uma ideologia que difunde e desperta o imaginário de construção de um homem realizado, de sucesso, riqueza e poder. Reforça a noção de progresso da nação baseado no progresso do individual, ao mesmo tempo em que recupera para o capital uma imagem ‘sadia’, popularizando e naturalizando a ideia de competição, mudança, adaptação e mobilidade social como responsabilidade individual.

Tais concepções, ideologia dominante, estão sendo disseminadas no terreno do senso comum e incorporadas pelos indivíduos como verdades. Por isso, ao pensar no discurso de autoajuda, a noção gramsciana de ideologia é importante ao se entender que sua finalidade é “modificar a opinião média de uma determinada sociedade [...] introduzindo ‘novos lugares-comuns’.” (GRAMSCI, 2004, p. 208). Remete-se aqui à “afirmação de Marx sobre ‘a solidez das crenças populares’ que se expressam no senso comum, [sendo] aprofundada e atualizada a partir de novas condições históricas, na medida em que tais crenças podem ser transformadas em um novo senso comum, ou seja, no ‘bom senso’.” (SIMIONATTO, 2004, p. 81). A afirmativa marxiana a respeito da “solidez das crenças populares” possibilita a Gramsci (1984, p. 63) concordar com outra análise de Marx de “que uma persuasão popular tem, na maioria dos casos, a mesma energia de uma força material.” Analisar ambas as afirmações permite Gramsci (1984, p. 63) relacioná-las ao

fortalecimento da concepção de ‘bloco histórico’, no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que

esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais.

A ideologia concebida como a forma de um determinado conteúdo desempenha uma função ordenadora na sociedade. Essa função concretiza-se na difusão de discursos explicativos e ordenadores de ações individuais. Tal processo exige um trabalho didático-formativo materializado numa linguagem veiculada também nas publicações de autoajuda evidenciando uma construção paciente e sistemática voltada aos trabalhadores de empresas, aos “homens de negócios” que, em sua maioria, ocupam posições mais estratégicas nesses espaços. A elaboração desse tipo de discurso não se destina a trabalhadores analfabetos ou com pouca escolarização, mas acaba sendo atingido e assimilado também por esse público. Difundir determinadas premissas em posições mais estratégicas da hierarquia laboral permite uma difusão de um modo de pensar, sentir e agir mais homogêneo que tende a irradiar-se pelas demais hierarquias.

Interpretando o conjunto de materiais analisados como prescrições que oferecem substrato para o exercício de ações de cunho eminentemente individualista, entende-se o discurso de autoajuda como um dos mecanismos responsáveis por estabelecer conexões entre as novas demandas do capital e o novo tipo de trabalhador necessário para atendê-las. Neste novo senso comum, cabe ao indivíduo desenvolver ações próprias de inserção e permanência no mercado de trabalho. Educa-se para o desenvolvimento de uma participação cívica, um dos valores da nova sociabilidade requerida em tempos de neoliberalismo.

Conforme analisou Gramsci (1979, p. 178), “cada camada social tem seu ‘senso comum’ e seu ‘bom senso’, que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida.” O senso comum manifesta uma postura passiva, em que se adotam comportamentos, modos de sentir e de pensar. O bom senso constitui o movimento espiritual pelo qual o indivíduo assume uma postura crítica, assume o desafio da crítica, da reflexão. De acordo com Simionatto (2004, p. 80), “o senso comum é explorado e utilizado pelas classes dominantes para cristalizar a passividade popular, bloquear a autonomia histórica que poderia resultar, para as massas, no seu acesso a uma filosofia superior.” Nesse sentido, o senso comum

não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume. O ‘senso comum’ é o folclore da filosofia e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito [...] e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar. (GRAMSCI, 2004, p. 209).

Por meio dessa passagem, Gramsci auxilia-nos na compreensão de que o discurso de autoajuda investe na construção de um novo senso comum em cada um dos momentos históricos analisados. Em cada um desses períodos, esse discurso estabelece conexões entre os modos de pensar, sentir e agir para formar um trabalhador de novo tipo necessário, a partir da elaboração de pensamentos dos gurus, transformando-o num pensamento genérico, consolidando-se como uma das bases do novo senso comum. Essa relação entre o senso comum e a atuação dos gurus de autoajuda exige a formulação e a difusão de um receituário calcado numa linguagem de fácil assimilação para “orientar a concepção de mundo e um padrão de conduta a ser seguido por organizações e pessoas.” (MARTINS; OLIVEIRA; NEVES et al., 2010, p. 151).

Na reflexão gramsciana,

o homem ativo da massa atua praticamente, mas não tem uma consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção ‘verbal’ não é inconseqüente: ela liga a grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de

uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. (GRAMSCI, 1984, p. 20).

É certo que muitos elementos são incorporados de forma acrítica, produzindo esse “estado de passividade moral e política”, que também, se poderia dizer, estão presentes nas entrelinhas do discurso de autoajuda. Levanta-se, assim, a importância do questionamento de Gramsci (1984, p. 25), que pergunta: “Por que e como se difundem, tornando-se populares, as novas concepções de mundo?” (GRAMSCI, 1984). Segundo o pensador italiano

pode-se concluir que o processo de difusão das novas concepções ocorre por razões políticas, isto é, em última instância, sociais: entretanto, o elemento formal (a coerência lógica), o elemento autoritário e o elemento organizativo têm uma função muito grande nesse processo tão logo se tenha verificado a orientação geral, tanto em indivíduos singulares como em grupos numerosos. Disto se conclui, entretanto, que, nas massas como tais, a filosofia não pode ser vivida senão como uma fé. (GRAMSCI, 1984, p. 26).

A adesão das massas a determinadas concepções de mundo era apontada para o que Gramsci chamou de “um elemento de fé”. Esse elemento de caráter não racional levou o pensador a perguntar-se:

Mas de fé em quem e em quê? Notadamente no grupo social ao qual pertence, na medida em que este pensa as coisas também difusamente, como ele: o homem do povo pensa que, no meio de tantos, ele não pode se equivocar radicalmente, como o adversário argumentador queria fazer crer; que ele próprio, é verdade, não é capaz de sustentar e desenvolver as suas razões como o adversário o faz com as dele, mas que – em seu grupo- existe quem poderia fazer isto, certamente ainda melhor do que o referido adversário; e, de fato, ele se recorda de ter ouvido alguém expor,

longa e coerentemente, de maneira que ele se convenceu de sua justeza, as razões da sua fé. (GRAMSCI, 1984, p. 26-27).

A adesão ou não de massas a uma ideologia constitui um exercício permanente de luta pela hegemonia de determinados grupos em que se busca instituir modos de pensar que correspondam às exigências de um período histórico. Nesse sentido, destaca-se que

a disputa pela hegemonia passa, necessariamente, pela elaboração, articulação e difusão de discursos capazes de ordenar aspirações, sonhos, fantasias projetivas, valores já consolidados, necessidades materiais e simbólicas e projetos coletivos em que os indivíduos se percebam contemplados. (RUMMERT, 2000, p. 37).

A elaboração de discursos, na acepção da autora, “em suas variações destinadas às diferenciadas frações de classe é fundamentalmente, pautada pelo projeto hegemônico, o qual desenha sua matriz, e incorpora, de forma desarticulada e re-significada, os elementos dos discursos opostos.” (RUMMERT, 2000, p. 37). Sendo assim, tem-se um permanente exercício da hegemonia, por meio “de uma multiplicidade de formas e mediações.” (RUMMERT, 2000, p. 26). Cumpre lembrar a observação gramsciana de que “a hegemonia [deve ser] entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural e ideológica.” (GRUPPI, 1978, p. 11).

Ao analisar a hegemonia no padrão de acumulação fordista<sup>15</sup>, uma das fases metamórficas do capital, Gramsci (2004), em *Americanismo e fordismo*, sintetiza a expressão de uma racionalidade do trabalho na forma mais desenvolvida do capital. O trabalho industrial moderno converte-se no princípio educativo, no elemento integrador entre cultura e ciência. Portanto, o “americanismo” tem um caráter histórico,

representando o desenvolvimento de condições reais a uma nova civilização por exigir do homem um conhecimento de novo tipo, no qual a teoria e

---

<sup>15</sup> De acordo com Jesus (1998, p. 43), o “modo de produção de cada sistema social é muito importante para um processo educativo ser elaborado, assim como os fatores sociais, políticos e culturais também o são.”

a prática se conformam numa unidade fazendo emergir uma possibilidade de um novo humanismo, de um novo tipo de relação entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho, mesmo que essas condições não tenham sido ainda exploradas. (SOUZA, 2002, p. 63).

É nesse sentido que o processo de conquista e manutenção da hegemonia pressupõe a difusão de uma determinada concepção de mundo (RUMMERT, 2000), que se dá por meio de mediações como a construção de discursos, de uma linguagem que permita conceber modos de ver a realidade e de agir sobre ela. Sem dúvida, toda e qualquer

transformação no modo de vida exigirá que os indivíduos se adaptem. [...] A força do pensamento gramsciano está em ter notado que, para criar e desenvolver a estrutura econômica de uma sociedade, é necessária a existência de um tipo específico de homem possuidor de uma nova estrutura de gestos e sentimentos, que necessariamente se interrelacionem para manter e reproduzir as transformações implementadas. Este processo não se estrutura apenas molecularmente (no indivíduo com ele mesmo ou no indivíduo com outro indivíduo), mas deve assumir caráter praticamente absoluto em toda a sociedade. (RUIZ, 1998, p. 34).

Para efetivar tais modos de apreender a realidade e agir, tem-se a produção de “discursos explicativos sobre a realidade que, apesar de suas variações, designam, a partir de um padrão comum de referências, problemas, objetivos e valores de diferentes frações das classes dominadas.” (RUMMERT, 2000, p. 36).

É nessa perspectiva teórica que se busca investigar o caráter ideológico do discurso de autoajuda na formação de um trabalhador de novo tipo, tendo em vista explicar o papel desse discurso para a construção da hegemonia, de um projeto de sociabilidade do capital. A linguagem da autoajuda busca delinear normas de conduta, disseminar princípios de ordenação de novos modos de pensar e agir, promovendo a exacerbção do individual, incorrendo no risco de se perder seu “caráter

de positividade para tornar-se expressão do individualismo.” (RUMMERT, 2000, p. 44).

### **1.8.1 Pressupostos teórico-metodológicos para análise do discurso de autoajuda**

Para realizar a análise dos livros de autoajuda, recorreremos às contribuições de Fairclough (2001), o qual em *Discurso e mudança social* relaciona discurso com mudança social, com a **construção de sistemas de conhecimento e crenças**, permitindo discutir as ideologias embutidas nas práticas discursivas que, de tanto serem repetidas, acabam se tornando parte de uma linguagem do senso comum. O autor usa o termo discurso considerando “o uso da linguagem como uma forma de prática social e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Tal consideração implica “ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Dessa forma, o autor propõe que se pense o discurso como uma prática social que tem implicações não apenas no que concerne ao modo de representação dos indivíduos no mundo, mas como uma prática social que contribui na construção das relações entre os homens – com implicações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, e acrescentam-se também implicações no âmbito educacional. A prática discursiva “recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Nesse caso, pode-se pensar no discurso da autoajuda como uma prática ideológica que, embora fale tão insistentemente em mudança pessoal, visa manter as relações de dominação.

“As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito mais eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem os *status* de ‘senso comum’.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). “Embora seja verdade que as formas e o conteúdo dos textos trazem o carimbo (são traços) dos processos e das estruturas ideológicas, não é possível ‘ler’ a ideologia nos textos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 118). Evidencia-se que os modos e estratégias discursivas produzem diferentes tipos de apelo aos leitores, deixando obscurecido esse “lugar” de quem produz o discurso.

Fairclough deixa mais claro isso ao referenciar o uso de uma linguagem prescritiva associada ao uso do pronome “Nós”. Nesse aspecto, o uso da linguagem carrega consigo posições ideológicas próprias de quem faz uso do discurso. “Todavia, por razões que são em si mesmas ideológicas, a maioria dos usuários da língua não foi educada para identificar uma ideologia no texto, mas para ler textos como representações naturais e inevitáveis da realidade.” (EGGINS, 1994 apud SILVA, 2000, p. 7).

Poder-se-ia dizer que o discurso de autoajuda se caracteriza como um construto ideológico de harmonização e amoldamento às relações sociais e é providencial no que se refere à manipulação das ações dos indivíduos no capitalismo. Tal discurso ajuda a ditar padrões de comportamento e, da forma como é apresentado, camufla relações de poder quando atribui ao indivíduo o poder/liberdade de escolha, circunscrito no poder da vontade envolta numa linguagem sedutora que não é neutra nem transparente.

Ao ter-se presente que as palavras e expressões mudam de sentido segundo posições de quem as emprega, pode-se lembrar Pagès *et al.* (1987, p. 37) ao afirmar que “o educador do homem da organização não são tanto as pessoas com as quais ele se relaciona, seus chefes, os formadores da empresa, são a própria organização, suas regras, seus princípios, suas oportunidades, suas ameaças.”

Para Fairclough (2001), as representações sociais podem ser pensadas a partir da teoria social do discurso que se detém sobre como os indivíduos constroem e reconstróem as significações do uso da linguagem. Nessa direção, empresários e gurus produzem um discurso propondo estabelecer uma relação entre o que se deseja e as esferas da subjetividade. Mas que interesses estariam norteando essa ‘vontade’ de empresários e gurus de adentrar nessa esfera? Lembra-se o questionamento feito por Foucault (1996, p. 8) quando pergunta o que há de “tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?” E continua: “Onde, afinal, está o perigo?” Para responder a tal questionamento, pode-se pensar na autoajuda como um discurso carregado de uma ideologia, como uma pedagogia cujo efeito mais visível transparece no interesse voltado ao bem-estar do trabalhador. Foucault lembra que a “produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos [ressaltam-se livros e palestras] que

têm por função conjurar seus poderes e perigos, [...] esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 1996, p. 8).

A lógica de dominação das organizações justifica-se em um discurso que busca fortalecer e dar credibilidade às palavras que são proferidas, carregadas de significações e que visam mobilizar ou desestimular ações dos indivíduos em caso de conflito. A adesão ideológica e psicológica do trabalhador assegura o controle da organização sobre os indivíduos, que se valem do discurso para moldar e direcionar o comportamento de seus trabalhadores. É isso que Huxley (1965 apud Meurer, 1998, p. 10, tradução nossa) destaca quando afirma que

a antiga idéia de que as palavras possuem força mágica é falsa; mas isso falseia a distorção de uma verdade importante. Palavras possuem um efeito mágico - mas não da forma que os magos [gurus] imaginam e nem no propósito que eles estão tentando influenciar. Palavras são mágicas na maneira que elas afetam a mente daqueles que as usam. [...] esquecemos que as palavras têm o poder de moldar homens e mulheres, que canalizam seus sentimentos, direcionam suas vontades e atuações. Conduta e caráter são altamente determinados pela natureza das palavras que usamos freqüentemente para discutir sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca.

Determinantes na conduta social de um indivíduo, as palavras também adquirem um *status* hegemônico, ou como salienta Fairclough (2001, p. 105), as palavras “são formas de hegemonia”, uma vez que carregam consigo traços ideológicos. Não é à toa que as palavras exercem um poder de coerção, funcionando de maneira atrativa quando utilizadas com o intuito de convencer o trabalhador por meio de um discurso estruturado em tons de verdade. Nesse sentido Foucault (1992, p. 231) assinala que “vivemos numa sociedade que em grande parte marcha ‘ao compasso da verdade’ - ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionem como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos”. Em decorrência dessa proposição é que se estabelecem relações em que o indivíduo se vê diante de uma situação na qual os laços de cooperação são esgarçados e o trabalhador individual submete-se às determinações da organização.

Em *A ideologia da sociedade industrial*, Marcuse (1973, p. 54) comenta que “os controles técnicos são a própria expressão da razão, colocada a serviço de todos os grupos, de todos os interesses sociais, de modo que toda contradição parece irracional e toda oposição impossível”. O que o autor não previa é que o discurso se tornaria tão ou mais eficaz como mecanismo de controle do trabalhador do que “os controles técnicos.”

A autoajuda para o trabalhador acaba se constituindo em uma tentativa de mobilização para uma ação, para a resolução de situações-problema nas relações profissionais. Atribuí-se ao indivíduo o compromisso com o sucesso da organização e, também, seu sucesso pessoal. Assim, a qualificação profissional fica sob a responsabilidade do trabalhador, que em muitos casos não tem condições financeiras e nem tempo disponível para obtê-la. Em geral, as empresas oferecem cursos operacionais, mas nos seminários, congressos e palestras é enfatizada a necessidade de um constante aperfeiçoamento que envolve cursos superiores, treinamentos em *management*, línguas, informática, entre outras exigências. Para se desenvolver profissionalmente, o trabalhador precisa investir em sua carreira, o que significa dizer que a incumbência em termos financeiros e de tempo disponível fica a cargo de cada trabalhador.

É interessante observar, contudo, que o exercício do poder na relação entre capital e trabalho é assegurado pelas ‘mudanças’ na forma de nominar as situações e elaborar discursos. Recursos de linguagem, nesse aspecto, são bem-vindos, de modo que por meio deles é possível suavizar, minimizar ou até mesmo transpor uma situação para outra menos hostil, até que a mensagem ganhe a significação e seja apropriada pelo público de acordo com o desejo de seus anunciadores. Nessa linha de pensamento, lembra-se Foucault (1996, p. 39), ao recordar narrativas da cultura europeia, destacando que a comunicação, um dos elementos da narrativa, funciona como uma figura positiva, constituindo um ritual, em que os indivíduos “devem ocupar determinada posição”, posição esta que pressupõe gestos, comportamentos, ações que conduzem a determinadas práticas sociais. Foucault (1996, p. 43) ressalta que se pode falar em “sociedades de discurso” cuja função é “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição.”

Uma das características marcantes da produção e distribuição dos discursos de autoajuda, se assim se pode dizer, é a luta pela assimilação de seus “conteúdos”, uma verdadeira conquista ideológica dos gurus desse segmento que tende a ser mais eficaz quanto mais os leitores forem capazes de elaborar e transpor as ideias disseminadas. Na visão de Gramsci (2004, p. 205), um princípio metodológico fundamental para “a elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea requer múltiplas condições e iniciativas.” A difusão de um modo de pensar homogêneo, padrão visado pelo discurso de autoajuda, consiste em grande parte pela repetição das palavras. Esse discurso busca o engajamento dos trabalhadores numa perspectiva tridimensional: como texto, como uma prática social e como prática discursiva. (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse sentido, todo discurso engaja o indivíduo em algum tipo de ação, daí Fairclough recorrer ao conceito de ideologia gramsciano.

O uso que se faz da linguagem determina como um conceito ou uma expressão pode ser transformado ou assimilado, produzindo um sentido compatível com aquilo que se deseja exprimir, ainda que o seu significado não seja necessariamente o transmitido. Tanto significado quanto sentido se efetivam, se transformam e se conservam pela linguagem. Sob este aspecto, lembra-se Gramsci (1984, p. 13), quando destaca que: “Se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo.” Concordando com a perspectiva gramsciana, vê-se que a autoajuda constitui-se em uma linguagem que contém e dissemina elementos de uma concepção de mundo. Seu interesse está em construir um novo senso comum, instituindo um novo modo de pensar, sentir e agir que se dá pela introdução de outras e novas palavras que entram no vocabulário da autoajuda de forma ressignificada.

Um exemplo ilustrativo dessa situação refere-se ao termo empregabilidade. Max Gehringer (2002) aponta como o conceito de empregabilidade pode transitar de uma significação – negativa – a outra – positiva – com a mesma facilidade. O conceito de empregabilidade

é basicamente otimista (‘O que eu preciso continuar a fazer para continuar empregado’), enquanto a descartabilidade sai pela tangente do pessimismo responsável (‘Como me preparo para

ficar desempregado’). E as duas evitam passar perto do pessimismo crônico (‘A vida é assim mesmo. A gente ganha pouco, mas se diverte’). (GEHRINGER, 2002, p. 116).

Na acepção de Fairclough (2001, p. 128):

À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece e se torna solidificada em uma nova convenção emergente, o que é percebido pelos intérpretes, num primeiro momento, como textos estilisticamente contraditórios perde seu efeito de ‘colcha de retalhos’, passando a ser considerado como ‘inteiros’. Tal processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso.

Sendo assim, analisa-se o discurso de autoajuda não apenas como aquele que difunde uma concepção de mundo e de homem, mas modos de ação no mundo, pautada em um conjunto de valores “pretensamente” universais e indispensáveis à nova gestão do trabalho em tempos de neoliberalismo, de forma a construir um ideal de trabalhador. Trata-se de um trabalhador de novo tipo contemplado no novo projeto de sociabilidade do capital para o século XXI em que é preciso “mudar para manter” (TURMINA, 2005).

### **1.8.2 Considerações metodológicas**

Fairclough (2001) propõe a análise do discurso a partir de um modelo tridimensional que compreende a análise do texto, da prática discursiva e da prática social. Para cada uma dessas dimensões são propostas categorias analíticas agrupadas da seguinte forma:

<b>TEXTO</b>	<b>PRÁTICA DISCURSIVA</b>	<b>PRÁTICA SOCIAL</b>
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática	Distribuição	Sentidos
Coesão	Consumo	Pressuposições
Estrutura textual	Contexto	Metáforas
	Força	Hegemonia,
	Coerência	Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas
	Intertextualidade	

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.

Fonte: Resende e Ramalho (2006, p.29).

Na análise textual, que compreende os itens anteriormente descritos, tem-se uma escala ascendente, segundo Fairclough (2001, p. 103), em que “o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizadas de larga escala de textos.” Esses elementos podem ser relacionados ao que Orlandi (2009) chama de “mecanismo da argumentação” presentes no discurso de autoajuda pela repetição de palavras, pela ocultação de conceitos que evidenciam o real em substituição de termos que funcionam como eufemismos.

No que se refere à prática discursiva, Fairclough (2001, p. 92) destaca que esta é “constitutiva tanto da maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.” Ainda, a prática discursiva “focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99). Além desses aspectos, o autor cita outros relacionados aos aspectos formais dos textos: a força dos enunciados que compreende “os tipos de fala (promessas, pedidos, ameaças)” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103), a coerência e a intertextualidade dos textos. Em linhas gerais, a intertextualidade pode

ser analisada como uma “combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 65).

A intertextualidade “é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114). A intertextualidade conecta um texto a outro texto, o que faz dessa categoria de análise “complexa e potencialmente fértil”. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 65). Ademais, o conceito de intertextualidade “aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

Nos textos de autoajuda, a intertextualidade está abundantemente presente sob a forma de provérbios e citações. O interesse estratégico no uso das citações reside no fato de que ela permite ao criador do discurso confirmar o dito pelo reforço do outro. Maingueneau (1997, p. 100-101), ao analisar os fenômenos enunciativos, caracteriza a citação como “citação de autoridade”, que do seu ponto de vista pode chegar ao estatuto de *slogan*. A citação de autoridade seria aquela em que “o locutor se apaga diante de um locutor superlativo que garante a validade da enunciação.” Dessa maneira, a citação adquire novas propriedades “sobretudo por estar ligada à ação: o *slogan*, a um só tempo, ‘impulsiona e engana’ [...], ele está ligado a práticas.” Os provérbios, além das citações, representam outra atividade linguística que validam o discurso construído.

Para tratar do aspecto de intertextualidade, serão considerados outros elementos marcantes do discurso de autoajuda, o uso de fragmentos de histórias de vida e a criação de frases de efeito presentes nos livros selecionados. Os excertos biográficos realçam o modo de vida cotidiano e fornecem um caráter “concreto” a esse discurso. (MAINGUENEAU, 1997).

A dimensão textual do discurso permite compreender “processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128). Esse é o terreno da mudança social que

deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconscientes – mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade [...]. À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece e se torna solidificada em uma nova convenção emergente, o que é percebido pelos intérpretes, num primeiro momento, como textos estilisticamente contraditórios perde o efeito de ‘colcha de retalhos’, passando a ser considerado ‘inteiro’. Tal processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

Se a naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso, conforme assinala o autor, é preciso considerar que “as estratégias de persuasão do leitor, presentes nas ‘narrativas’ que constituem os textos, precisam ser consideradas na análise.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2004, p. 14).

A respeito do discurso como prática social, Fairclough (2001, p. 116) situa-o em “uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica.” Ao entender que a prática discursiva não se opõe à prática social, ou seja, “a primeira é uma forma particular da última” (FAIRCLOUGH. 2001, p. 99), o autor considera que as “ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’.” (FAIRCLOUGH. 2001, p. 99). Contudo, o autor adverte sobre a propriedade estável e estabelecida das ideologias procurando não as reforçar, já que sua “referência à ‘transformação’ aponta para a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.” (FAIRCLOUGH. 2001, p. 117).

De um ponto de vista discursivo, a ideologia é “uma maneira de assegurar o consentimento por meio de lutas de poder levadas a cabo no nível do momento discursivo de práticas sociais”, conforme assinalam Resende e Ramalho (2006, p. 47). Isso implica ter presente que as “ideologias estão nos textos”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 118). Entretanto, ainda que os textos expressem os traços dos processos e das estruturas ideológicas,

não é possível ‘ler’ as ideologias nos textos [...] isso porque os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos – são processos entre as pessoas – não apenas aos textos que são momentos de tais eventos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119).

É por isso que o autor menciona que a ideologia está localizada tanto nas estruturas como nos eventos discursivos. Essa dialética entre estrutura e ação é importante, uma vez que implica diretamente na possibilidade de mudança social. Dessa forma, “a alegação comum é de que são os ‘sentidos’, e especialmente os sentidos das palavras [...] são ideológicos [...]. Os sentidos são importantes, naturalmente, mas também o são outros aspectos semânticos, tais como as pressuposições [...], **as metáforas**” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119, sem grifo no original).

Ao discutir sobre o uso de determinados tipos de metáforas, Resende e Ramalho (2006, p. 86) assinalam que, por meio destas, “perspectivas parciais também podem ser universalizadas.” Nesse sentido, Lakoff e Johnson (2002, p. 86) “explicam que as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação.” Isso mostra que os conceitos, as expressões, os jogos de palavras que “estruturam os pensamentos estruturam também o modo como percebemos o mundo, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 86). Outro aspecto a ser considerado, de acordo com as autoras, é que os conceitos “são metafóricamente estruturados no pensamento e, conseqüentemente, na linguagem, logo, a metáfora não nasce da linguagem, ela reflete-se na linguagem porque existe em nosso sistema conceitual.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 86).

As metáforas são outro elemento marcante da autoajuda, e como critério metodológico, mostra-se fundamental para a análise desse discurso, visto que “os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são ‘capazes’ de compreendê-los e ‘capazes’ de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos

relevantes, necessários para gerar leituras coerentes.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).

As metáforas, os provérbios, a repetição de palavras, frases de efeito, verbos na forma imperativa, excertos biográficos de homens notáveis, edificantes e um farto uso de experiências evocando práticas de sucesso, exitosas, constituem o arcabouço de elementos linguísticos analisados tanto no discurso de autoajuda quanto nos Relatórios da UNESCO.

Tem-se presente as palavras de Fairclough (2001, p. 75), de que “não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso”, sendo que as “pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões de discurso.” Assim, as indicações metodológicas de Fairclough (2001) orientam a análise de discurso das obras de autoajuda selecionadas pela enorme repercussão que tiveram em diferentes momentos históricos, segundo quadro abaixo, bem como compõem a *corpora* dos materiais analisados nos dois Relatórios da UNESCO: *Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*, coordenado por Edgar Faure, em 1972, e o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors, em 1996.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>1ª. Edição</b>	<b>País</b>
Self-Help	Samuel Smiles	1859	Inglaterra
O caráter	Samuel Smiles	1871	Inglaterra
O dever: coragem, paciência e resignação	Samuel Smiles	1880	Inglaterra
Vida e trabalho	Samuel Smiles	1887	Inglaterra
Como fazer amigos e influenciar pessoas	Dale Carnegie	1936	EUA
Como falar em público e influenciar pessoas no mundo dos negócios	Dale Carnegie	1981	EUA
Como venceram os grandes homens	Dale Carnegie	s.d	EUA
Como evitar preocupações e começar a viver	Dale Carnegie	1948	EUA
Como desfrutar sua vida e seu trabalho	Dale Carnegie	1975	EUA
Empregabilidade: como ter trabalho e remuneração sempre	José Augusto Minarelli	1995	Brasil
Quem mexeu no meu Queijo?	Spencer Johnson	1998	EUA
Você: a alma do negócio	Roberto Shinyashiki	2001	Brasil

Quadro 2 – Livros de autoajuda selecionados para análise. Elaboração própria.

Considerando a hipótese de que o discurso de autoajuda é um dos veículos da **ideologia** dominante, esta é vista como categoria central na análise aqui empreendida, em que pese a constituição de um corpo “sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir.” (CHAUI, 2007, p. 15). Nesse sentido, com vistas a conhecer os princípios e ideias que constituem o discurso difundido nos manuais de autoajuda e documentos educacionais, foram definidas as

seguintes categorias para análise: concepções de educação, trabalho, homem, sociedade/mundo.

A partir disso, identificaram-se que os princípios, valores, comportamentos, condutas e visões de mundo disseminados pela literatura de autoajuda, estavam presentes também nas diretrizes e reformas educacionais contemporâneas. Tais evidências possibilitaram pressupor que os discursos da UNESCO que difundiram a prioridade do “aprender a ser” funcionavam de forma semelhante e complementar aos de autoajuda, valendo-se das estratégias de persuasão para a produção de uma nova sociabilidade demandada pelo capital. Com esta perspectiva, analisaram-se os Relatórios Faure (1972) e Delors (1996) procurando demonstrar que esta estratégia da nova pedagogia da hegemonia se desenvolvia por fora, mas também, por dentro do sistema educacional.

## **1.9 ESTRUTURA DA TESE**

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório, apresentam-se a problemática, os objetivos, as hipóteses, as pesquisas sobre a autoajuda e as considerações teórico-metodológicas da pesquisa.

No segundo capítulo, destacam-se brevemente aspectos relevantes da vida e obra do idealizador da autoajuda para trabalhadores em que se discute a gênese e ênfases do discurso da autoajuda apreendido nas formulações de Samuel Smiles (1812-1904). Em tempos vitorianos, o publicista adota um estilo intensivo de divulgação de biografias edificantes visando disseminar valores liberais celebrando o sucesso de homens considerados exemplos na conquista da ascensão social. Smiles exacerba o individualismo na ideia de alcance de sucesso por meios pessoais, apesar de poucos recursos. Ver-se-á que sua literatura é moralmente construída considerando a utilidade do conhecimento, o que evidencia a importância do trabalho visto como princípio educativo para trabalhadores. No século XIX, segundo preceitos e valores disseminados por Smiles, buscava-se formar o trabalhador de caráter, exigindo autodisciplina, determinação e uma inquebrantável perseverança. A ética do trabalho protestante constituiu a força motriz nos escritos de Smiles e servia de “antídoto contra o ócio”. (LYONS, 1999).

No terceiro capítulo, mostrar-se que a literatura de autoajuda constituída nas primeiras décadas do século XX está organicamente articulada às demandas do fordismo. A vasta bibliografia sobre a organização do trabalho em moldes tayloristas e fordistas deixa evidente as preocupações capitalistas em encontrar o homem certo para o lugar certo, definindo um tipo de trabalhador fordista, bem diferente do almejado em tempos vitorianos. O discurso propalado nas primeiras décadas desse século tinha como propósito uma aplicação sistemática de valores e modos de pensar próprios à esfera econômica industrial. Destaca-se Dale Carnegie, autor norte-americano, que se tornou expoente ao diagnosticar que a ética da personalidade, a carismática individual teria maior utilidade que os conhecimentos livrescos na formação dos “homens de negócios”. Suas obras propagaram a ideia de que a conquista do sucesso não dependia apenas do pensamento positivo, mas da construção de uma personalidade agradável capaz de influenciar pessoas. Para o trabalho simples, fragmentado, característico da produção em massa, os requisitos de qualificação esperados do trabalhador não eram tanto técnicos, mas comportamentais e atitudinais.

No quarto capítulo, explicitam-se os sentidos do discurso contidos na literatura de autoajuda nas relações de trabalho no século XXI. Procura-se relacionar o discurso de autoajuda com o contexto econômico, político, apontando a preocupação em formar um homem de novo tipo. O que se poderia pensar ser apenas um modismo, gerou consultorias especializadas e fez com que muitos autores, considerados gurus da autoajuda, adentrassem aos âmbitos do trabalho e da educação pregando as “virtudes” daqueles que seguem as recomendações contidas nesses textos. Tais recomendações invadiram a ambiência organizacional, de forma que um conjunto de crenças, valores, sentidos, é difundido visando construir um modo de pensar calcado na mudança individual.

No quinto capítulo, desenvolve-se a análise dos relatórios da UNESCO sobre educação, o Relatório Faure (1972) e o Relatório Delors (1996), demonstrando as continuidades entre o “aprender a ser” do campo educacional com as recomendações dos manuais de autoajuda e o perfil de trabalhador demandado pelo capital em diferentes momentos históricos. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## 2 AUTOAJUDA EM TEMPOS VITORIANOS: O DEVER E A MORAL

[...] as modificações nos modos de pensar, nas crenças, nas opiniões, não ocorrem mediante ‘explosões’ rápidas, simultâneas e generalizadas, mas sim, quase sempre, através de ‘combinações sucessivas’, de acordo com ‘fórmulas de autoridade’ variadíssimas e incontroláveis. A ilusão ‘explosiva’ nasce da ausência de espírito crítico.

(GRAMSCI, 2004)

Neste capítulo, tem-se por objetivo apresentar a gênese e os principais elementos do discurso de autoajuda voltado às relações de trabalho. Sua origem remonta ao século XIX. Atribui-se ao publicista escocês, médico e administrador de estradas de ferro, Samuel Smiles (1812-1904), a publicação do primeiro livro de autoajuda intitulado *Self-Help*<sup>16</sup>, em 1859. Estudos mostram que o discurso de Smiles se propagou, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, formando toda uma escola de “escritores moralistas e pedagogos populares”. (BASTOS, 2000). Isso explica, em parte, a grande popularidade alcançada por seus livros em vários países, traduzidos em pelo menos 17 idiomas, porém pouco conhecidos do grande público no Brasil<sup>17</sup>. Ver-se-á que Smiles centraliza sua proposta de autoajuda na formação do caráter, na constituição de um sistema de valores, cujos princípios estão alicerçados no dever e moral determinantes de conduta na sociedade.

No presente capítulo, pretende-se evidenciar como as ideias do referido autor estão profundamente alinhadas ao ideário dos puritanos, estimulando uma moral e um dever para o trabalho. Por esta razão, apresenta-se um breve resgate de sua vida e síntese de sua principal obra, num primeiro momento, para posteriormente analisar suas

---

<sup>16</sup> Para fins deste estudo, como já informado, *Self-Help* será referenciada pelo ano de publicação de 1893, da qual se tem acesso, assim, como as demais obras do autor analisadas neste capítulo.

<sup>17</sup> As obras do precursor desse tipo de literatura eram pouco conhecidas do grande público, ao menos até 1996, quando Francisco Rüdiger publicou *Literatura de auto-ajuda e individualismo*.

publicações de maior repercussão e que guardam continuidade com os valores apregoados em *Self-Help: Ajuda-te* (1893), *O caráter* (1871), *O dever: coragem, paciência e resignação* (1880) e *Vida e trabalho* (1887)<sup>18</sup>.

## 2.1 TRABALHO EM TEMPOS VITORIANOS

No século XIX, a consolidação do poder da burguesia é favorecida pela constituição de uma “ideologia [liberal] que justifica e racionaliza os interesses do capital, servindo, dessa maneira, de sustentação e organização das sociedades capitalistas.” (SANTANA, 2007, p. 89). “O liberalismo também chamado clássico correspondeu à expressão ideológica do capitalismo em sua etapa concorrencial.” Dias (2007b) assinala que os liberais idealizaram o capitalismo como a expressão acabada da natureza humana, como a forma legítima de fazer a produção material, tendo o *homo oeconomicus* como o modelo das virtualidades do homem burguês pretendendo eternizar e naturalizar o capitalismo, a burguesia transformou seus princípios em leis da vida social e suas regras em leis do mercado.

Ao longo do século XIX, o processo de industrialização consolidou-se de tal maneira que o desenvolvimento das forças produtivas foi viabilizado por novas formas e métodos de administrar o trabalho com a passagem dos trabalhadores das oficinas para o espaço da manufatura. O trabalhador-artesão, que conhecia e controlava todas as etapas do processo, desde a sua concepção à elaboração, cede lugar ao trabalhador fragmentado e parcializado. De acordo com Marx (1968, p. 400), “a estreiteza e as deficiências do trabalhador parcial tornam-se perfeições quando ele é parte integrante do trabalhador coletivo.”

Do século XVII ao início do século XIX soma-se um período de intensa luta entre capitalistas e trabalhadores, que se acirra com a divisão manufatureira do trabalho e a introdução da maquinaria, configurando uma longa história de luta de classes. Como destaca Marx (1968, p. 427): “Cinquenta mil trabalhadores que até então viviam de cardar lã dirigiram uma petição ao Parlamento contra as máquinas de cardar e de cardar de Arkwright”. O descontentamento dos trabalhadores com o maquinário causou “enorme destruição de máquinas nos distritos manufatureiros ingleses durante os primeiros 15

---

<sup>18</sup> As obras estão assim referenciadas pelo ano originalmente de publicação, mas para fins deste trabalho serão citadas pelo ano de publicação no Brasil.

anos do século XIX, provocada principalmente pelo emprego do tear a vapor.” (MARX, 1968, p. 427. O movimento *luddita*<sup>19</sup> como ficou conhecido, levou Marx a afirmar, conforme já apontado, que precisaria de tempo e experiência para que o trabalhador percebesse que o que deveria ser atacado era a forma social de exploração à qual estavam submetidos, e não a introdução do maquinário que poderia potencializar o trabalho humano.

Enquanto Marx denunciava a situação de exploração dos trabalhadores pelos capitalistas, Smiles exaltava o caráter industrial de expoentes ingleses, enfatizando o labor, a engenhosidade e desconsiderando as relações de trabalho e de exploração decorrentes do aperfeiçoamento da maquinaria. Smiles (1893, p. 41) escreve:

Arkwright chegou a ser denunciado como inimigo da classe operária, e um tear que construiu perto de Chorley foi destruído pela população em presença mesmo de um forte destacamento de polícia e de tropa. Os negociantes do Lancashire recusaram-se a comprar os seus produtos, apesar de serem por todos reconhecidos como os melhores. Negaram-se a pagar o direito de patente pelo uso dos seus engenhos e combinaram-se para esmagá-lo perante os tribunais. Com grande desgosto das pessoas sensatas, a patente de Arkwright foi anulada. [...] estabeleceu novos

---

<sup>19</sup> Os *ludditas*, conhecidos como os destruidores de máquinas, formavam uma organização de operários que se dizia estar sob as ordens de um general chamado Ned Ludd, de quem deriva a denominação. A destruição de máquinas continuou até meados de 1816. Segundo Huberman, os *ludditas*, nas suas manifestações, cantavam canções para externar seus sentimentos de revolta diante das condições sociais que viviam. Uma das canções dizia: “De pé ficaremos todos. E com firmeza juramos quebrar tesouras e válvulas e pôr fogo às fábricas daninhas.” (HUBERMAN, 1986, p. 186). Para os *ludditas*, a máquina seria a grande vilã na relação de trabalho. Interessante é observar a interpretação de Marx (1968) sobre essa relação. Para ele, “é incontestável que a maquinaria em si mesma não é responsável de serem os trabalhadores despojados dos meios de subsistência [...]. A maquinaria, como instrumental de trabalho que é, encurta o tempo de trabalho, facilita o trabalho, é uma vitória do homem sobre as forças naturais, aumenta a riqueza dos que realmente produzem, mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores.” (MARX, 1968, p. 506). O problema estaria, então, na relação social estabelecida – uma relação em que homens escravizam outros homens quando por meio da maquinaria poderia então libertá-los, conforme se observa nas palavras de Marx. “Era mister tempo e experiência para o trabalhador aprender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados.” (MARX, 1968, p. 491).

teares no Lancashire, no Derbyshire e em New Lamark, na Escócia. O tear de Cromford passou também para as suas mãos quando findou a sua sociedade com Strutt e eram tais o número e a superioridade dos seus artefatos que em pouco tempo conseguiu ser o regulador desta indústria, a ponto que era ele quem fixava os preços e servia de norma nas principais operações dos outros fabricantes. [...] todos os mais ramos principais da indústria inglesa oferecem exemplos semelhantes de homens enérgicos para os negócios, que tem isso a causa de muitos benefícios para as localidades em que trabalhavam e de aumento de poder e riqueza para a nação em geral.

Smiles (1893, p. 58), ao referir-se ao movimento *luddita*, destaca que “algumas diferenças surgiram entre patrões e operários empregados na manufatura de meias e rendas da parte sudoeste de Nottinghamshire e nas circunvizinhanças de Derbyshire.” O ex-médico escocês limita-se apenas a descrever como os ludditas, como “uma organização cada vez mais secreta”, destruíam as máquinas empregadas na manufatura. Das numerosas fábricas cujas oficinas foram atacadas pelos ludditas, Smiles chama a atenção para o inventor da máquina de ponto de rede, Mr. Heathcoat, que, em 1816, teve dez de seus teares destruídos e que, depois de ganhar uma indenização do Tribunal do Banco da Rainha, comprou uma velha fábrica em Liverton, estabelecendo uma oficina de fundição de ferro. Smiles (1893, p. 61) considerava M. Heathcoat um

diligente educador de si próprio, por isso de boa mente, protegia os jovens operários em seu serviço, que o mereciam, estimulando-os o talento e a energia. [...] os dois mil operários que empregava o consideravam quase como um pai, e ele ocupava-se com solicitude do seu conforto e bem-estar. [...] edificou escolas para a educação dos filhos de seus operários.

Em tais passagens, Smiles apresenta apenas um lado da história, o lado capitalista, cuja engenhosidade e invenções, aspecto valorizado do povo inglês, são elementos fundamentais para o desenvolvimento da indústria. Esta versão da história não explicita como se configuraram as relações de trabalho. Em *O capital*, Marx (1968, p. 493) analisa que a

“história não oferece nenhum espetáculo mais horrendo que a extinção progressiva dos tecelões manuais ingleses, arrastando-se durante decênios e consumando-se finalmente em 1838.”

Do artesanato à chamada indústria moderna, Marx (1968, p. 435) sintetiza:

Com a afluência das invenções e a procura crescente de novas máquinas inventadas, cada vez mais se diferenciava em ramos autônomos diversos a produção de máquinas e se desenvolvia a divisão do trabalho nas manufaturas que construíam máquinas. A manufatura constitui assim em base técnica imediata da indústria moderna. A primeira produzia a maquinaria com que a segunda eliminava o artesanato e a manufatura nos ramos de produção de que se apoderava.

Nessa fala evidencia-se aquilo que Marx e Engels (1987), na *Ideologia Alemã*, diziam sobre uma forma de trabalho subverter a outra, à medida que esta se fixa. Assim, os homens fazem história e produzem sua existência a partir de circunstâncias dadas, e não de acordo com sua vontade, que uma geração jamais abdica das condições materiais existentes, utilizando-as como um patamar a ser alcançado.

O longo século XIX sedimenta o que se chamou de capitalismo concorrencial ou competitivo (BOTTOMORE, 2001, p. 285), em que “a mais-valia é apropriada principalmente sob a forma de lucro e a divisão do trabalho é coordenada e orientada pelos mercados nos quais as mercadorias são vendidas.” Não há dúvida de que as relações sociais se complexificaram, tanto assim, que os acontecimentos nesse período permitem tal afirmação. Segundo Hobsbawm (1995, p. 22), o longo século XIX foi “um período de progresso material, intelectual e moral quase ininterrupto, quer dizer, de melhoria nas condições de vida civilizada.”

A construção das estradas de ferro foi provavelmente o fator mais importante na promoção do progresso econômico europeu nos anos 1830 e 1840<sup>20</sup>. A Inglaterra foi a maior beneficiada, uma vez que a

---

<sup>20</sup> Marx também trabalhou nas estradas de ferro inglesas em meados da década de 50 do século XIX. Escreve González (2002, p. 81) que “as dificuldades econômicas levaram Marx a

economia se diversifica e surge a necessidade de aperfeiçoar as ferrovias para que sejam usadas para o transporte de mercadorias e pessoas. Os polos de desenvolvimento econômico surgiram e a ferrovia significava valorização das terras e imóveis. Por volta da década de 30 do século XIX, as profundas transformações econômicas deflagradas pela Revolução Industrial e a reorientação intelectual propiciada pelo desenvolvimento da economia política burguesa - especialmente os trabalhos de Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823) - foram as chaves tanto para a emergência de um novo mundo quanto para a disseminação de uma nova concepção de mundo. (RODRIGUES, 2002).

Esse é o período em que vive Samuel Smiles, autor que centraliza a discussão na formação do caráter do indivíduo, no cumprimento de deveres morais para o progresso de uma sociedade.

## 2.2 VOLTANDO ÀS ORIGENS<sup>21</sup>: UM POUCO SOBRE SAMUEL SMILES

Samuel Smiles nasceu em Haddington (Escócia), em 23 de dezembro de 1812, período em que uma série de inovações técnicas permitiu acelerar o processo de industrialização<sup>22</sup>. Smiles morava com sua família, composta de 11 irmãos, dos quais era o mais velho. Sobre seus pais, o que se sabe é que dirigiam um pequeno comércio, no qual Smiles muitas vezes ajudava. Aos 14 anos, enquanto frequentava a escola, começou a atuar como aprendiz de um médico e, em 1829, ingressou no curso de medicina da Universidade de Edimburgo, na Escócia.

---

pretender um cargo de funcionário na Companhia de Estradas de Ferro de Londres. Mas há um empecilho insuperável para Marx tornar-se escriturário de uma das mais desenvolvidas empresas capitalistas: Karl tem letra ruim.” No mesmo período, Smiles também trabalhou na administração de uma linha férrea, na Inglaterra.

<sup>21</sup> Mais informações a respeito de Samuel Smiles podem ser encontradas em *Mudar para Manter: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital* (dissertação de mestrado), 2005.

<sup>22</sup> Embora o termo *industrialização* esteja ausente nos escritos do século XIX, o conceito está presente em Marx quando ele “distingue a ‘indústria moderna’ ou ‘sistema fabril’ ou ‘sistema da maquinaria’ das formas anteriores de produção capitalista, a COOPERAÇÃO e a MANUFATURA. A indústria moderna distingue-se pelo papel central que nela desempenha a maquinaria: ‘Tão logo as ferramentas se transformaram de implementos manuais do homem em implementos de um aparelho mecânico, de uma máquina, o mecanismo motor também adquiriu uma forma independente, totalmente emancipada das limitações da força humana. Com isso, a máquina individual reduz-se a simples fator de produção pela maquinaria.’” (MARX, 1981 apud BOTTOMORE, 2001, p. 192).

Durante o curso universitário, Smiles participou da campanha para a Reforma do Parlamento Inglês. Escreveu vários artigos publicados num jornal semanal de Edimburgo – *Edinburgh Weekly Chronicle*. Formou-se em 1832, voltando para Haddington para atuar profissionalmente. Não se sabe ao certo por quantos anos Smiles atuou como médico, mas ainda nesse período tornou-se simpatizante e colaborador de Joseph Hume<sup>23</sup>, um político escocês radical que conhecera durante o curso de medicina em Edimburgo.

Hume e outros parlamentares ingleses presenciaram um período – as primeiras décadas do século XIX - de crescimento da indústria<sup>24</sup>. As mudanças sociais e políticas decorrentes do processo de industrialização podiam ser visualizadas pelo crescimento urbano e construção da classe operária inglesa. A Revolução Industrial possibilita enorme aumento da produtividade em função da utilização dos equipamentos mecânicos, da energia a vapor e, posteriormente, da eletricidade, substituindo gradativamente as forças animal e humana. Apesar de um crescente número de empregos, este não absorvia a demanda, gerando um excesso de trabalhadores desempregados que se incorporaram à grande massa de mendigos.

Nas cidades, a população aumentou consideravelmente com a chegada dos camponeses que buscavam um emprego como operários nas fábricas, conforme dados e análise que Marx (1984) faz ao desvendar os segredos da “chamada acumulação primitiva”. A população de Leeds – cidade em que Smiles passou a residir a partir dos anos 30 do século XIX -, por exemplo, não tinha 53.000 habitantes em

---

<sup>23</sup> Smiles considerava Hume um “homem de perseverança” cuja admiração se manifesta na observação de sua trajetória de vida. Em *Ajuda-te* (1893), Smiles descreve, ainda que resumidamente, a trajetória de Hume, que começa como aprendiz de cirurgião e acaba tornando-se um bem-sucedido cirurgião médico. Após ser diplomado na profissão, empreendeu várias viagens à Índia como cirurgião de bordo a serviço da Inglaterra. Dedicou atenção ao aprendizado sobre manobra de bordo e estudos sobre a navegação. Em 1812, Hume foi eleito deputado para o Parlamento Inglês, no qual se manteve com pequenas interrupções, durante 34 anos.

<sup>24</sup> A segunda metade do século XIX é representativa do crescimento da indústria. De acordo com Bisseret (1979, p. 42), “as novas invenções técnicas permitiram obter o aço que vai desempenhar o papel motor que o algodão tivera século antes. Estradas, canais, ferrovias e redes telegráficas se espalham pela Europa; a colonização permite a abertura de novos mercados lucrativos; as redes bancárias são instaladas, as sociedades anônimas se constituem, as concentrações financeiras e industriais se multiplicam. O trabalho social divide-se em tarefas múltiplas e hierarquizadas, e é criada uma verdadeira administração da economia, que exige, em todos os escalões, homens com formação técnica.”

1801, chegando a 152.000 em 1841<sup>25</sup>. Inversamente ao crescimento industrial e populacional, as mudanças nas relações de trabalho reduziam as condições e as possibilidades de uma vida digna aos trabalhadores. A exploração do trabalho humano com o desenvolvimento do capitalismo degradou, além da vida de trabalhadores, milhares de mulheres e crianças, que eram submetidas à exaustiva e desgastante jornada de trabalho.

Naquele contexto, Smiles, que já havia desistido da carreira de médico, dedicando-se a escrever discursos, não para denunciar as condições sociais vividas pelos trabalhadores, pelo contrário, seus livros e palestras passaram ao largo dos problemas sociais de sua época. Essa é uma característica marcante nas obras de Smiles: a de não mencionar conflitos, tensões ou os antagonismos de classe entre burguesia e proletariado, aspectos centrais na obra de Marx<sup>26</sup>. Em Smiles não há referência nem à burguesia nem ao proletariado como classes sociais. Por acreditar tanto na bondade humana – no bom caráter – Smiles dedicou sua vida à literatura como uma missão de vida.

Smiles participou ativamente dos movimentos em prol da Reforma Parlamentar da Inglaterra. Em 1837, ele começou a contribuir com alguns artigos sobre a reforma parlamentar para o *Leeds Times* - jornal fundado em 1833, e em 1838, assume a chefia da edição do jornal, abandonando definitivamente a carreira de médico em favor de sua militância pela mudança política, pela via parlamentar. À frente da edição do jornal, Smiles criticou duramente o cartismo<sup>27</sup>, não pelos seus objetivos, uma vez que se identificava com suas posições, mas porque discordava da força física empregada pelo movimento. Com o passar

---

<sup>25</sup> Além de Leeds, no período compreendido entre 1801 e 1841, cidades como Manchester passam de 35.000 para 353.000 habitantes e Birmingham, de 23.000 para 181.000 habitantes. (HUBERMAN, 1986).

<sup>26</sup> Vale ressaltar que Smiles (1812-1904) e Marx (1818-1883) viveram na mesma época, mas é como se um não tivesse tomado conhecimento da existência e da atuação do outro, ainda que ambos tenham tido participações significativas no que se refere ao envolvimento, à militância e aos escritos em relação à ordem política, econômica e social estabelecida naquele momento. Acredita-se que esse “deixar passar em branco” represente o posicionamento de Smiles no que tange ao papel do Estado e à luta de classes.

<sup>27</sup> Segundo Castelo Branco (2005), “o cartismo demonstra o aprendizado da classe trabalhadora na defesa de seus interesses. Novas táticas de lutas foram incorporadas e o proletariado partiu para um novo movimento reivindicatório. Em 1838, trabalhadores britânicos, amparados pela Associação dos Trabalhadores Londrinos, iniciaram um movimento de caráter reformista que ficou denominado de cartismo. Teve esse nome derivado do fato dessas reivindicações serem feitas através do envio de cartas, petições ou abaixo-assinados aos parlamentares ingleses exigindo reformas urgentes.”

dos anos, o *Leeds Times* foi recuperando seus índices de venda e Smiles permaneceu no cargo de editor-chefe até meados de 1845<sup>28</sup>.

Em 1840, Smiles recebe o convite para secretariar a Associação para a Reforma Parlamentar de Leeds, uma organização que se guiava pelos objetivos defendidos pelo cartismo. O movimento cartista constituiu-se na campanha de agitação pela reforma da lei eleitoral e suas reivindicações, de acordo com Huberman (1986, p. 189), estavam relacionadas ao:

1. Sufrágio universal para todos os homens; 2. Pagamento aos membros da Câmara dos Comuns (o que tornaria possível aos pobres se candidatarem ao posto); 3. Parlamntos anuais; 4. Nenhuma restrição de propriedade para os candidatos; 5. Sufrágio secreto para evitar intimidações; 6. Igualdade dos distritos eleitorais.

O cartismo, considerado o primeiro movimento de massa da classe operária, “do qual participaram os artesãos, sob pressão econômica”, conforme lembra Hobsbawm (1999, p. 124), significou uma vitória da luta organizada do movimento operário, que desde o início do século XIX tentava estruturar-se, ainda que essa organização existisse sob formas isoladas, incipientes e de pouca expressão. Mas a mobilização em favor dos direitos dos trabalhadores, pelo menos nas primeiras décadas, deve-se muito mais à influência de reformadores sociais, médicos humanistas, políticos liberais e escritores do que propriamente às tentativas de organização da classe operária. (GRAÇA, 2000, p. 25). Tanto assim que, em meados de 1840, o nome de Samuel Smiles figura na lista dos participantes ativos do movimento. Além de Smiles, aparecem nomes como: Charles Connor (membro do *Leeds Northern Union*), Joshua Hobson (membro da *Leeds Radical Association*), Thomas Tannet (membro do *Leeds Working Men's Association*). Em sua autobiografia Smiles<sup>29</sup> relata:

Fui à reunião pública realizada em *New Palace Yard*, em 17 de setembro de 1838. O objetivo era

---

<sup>28</sup> Estas informações encontram-se disponíveis em: <<http://www.spartacus@pavilion.co.uk>>. Acesso em: 24 set. 2010. Tradução nossa.

<sup>29</sup> Texto disponível em: <<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/PRsmiles.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2010. Tradução nossa.

convencer o Parlamento em favor da People's Chart [Carta do Povo]. O principal orador foi Feargus O'Connor, que fez bom alarde, e Richardson, seu discípulo, também falou. Os procedimentos foram prejudicados pelas atitudes de intimidação física de alguns. Não apreciei muito a multidão de Londres. Pareciam vagabundos e preguiçosos, e não trabalhadores. [...] Em 1839 os trabalhadores sofreram muito. Pelo final do ano, pelo menos 10.000 pessoas estavam desempregadas em Leeds. Embora se queixassem, não se rebelaram. Era diferente em outras partes. Houve tumultos em Birmingham, Manchester, Newcastle e outros lugares. Em Newport, no País de Gales, uma rebelião cartista ocorreu, terminando na captura de John Frost e de alguns insurrectos. Em Bradford os homens utilizaram armas de fogo abertamente. Dezesesseis deles foram pegos pela polícia e condenados a muitos anos de prisão. Feargus O'Connor foi condenado a dezoito meses de prisão por incitar a rebelião e por saquear Northern Star.

Diante do que Smiles expõe sobre a reação dos representantes do movimento cartista, parece haver certa decepção na forma como eles conduziam as reuniões. Smiles era favorável à ideia de uma reforma social, mas por meios pacíficos, pela ação individual. As brigas e as revoltas eram consideradas manifestações desnecessárias para o ex-médico.

Naquele período, outros segmentos articulavam-se em prol dos direitos dos trabalhadores. Na Grã-Bretanha, reformadores sociais como Robert Owen (1771-1858) empenharam-se em construir uma cultura mutualista, cooperativista, com vistas a criticar as condições de trabalho dos operários nas fábricas, de mulheres e crianças sob condições degradantes, defendendo a instauração de um sistema social em que seriam possíveis o progresso humano e a propriedade comum. Toda a divulgação das ideias socialistas, em especial a dos socialistas utópicos, não contagiou completamente a população da Grã-Bretanha. Hobsbawm (1999, p. 124) assinala que “o socialismo cooperativo foi sempre um fenômeno periférico, em vias de ser esquecido mesmo quando o país foi empolgado pelo cartismo.” Para o referido autor, o socialismo entrou em decadência em meados de 1840 devido, em parte, ao avanço do

capitalismo britânico sobre os outros países e também às próprias condições políticas da Grã-Bretanha.

Em um período no qual o socialismo reformador dá sinais de decadência, Samuel Smiles é convidado a trabalhar com Robert Owen. Esse encontro rendeu a Smiles uma sociedade<sup>30</sup> com Owen no jornal *The Union*<sup>31</sup>, de propriedade deste. Provavelmente as publicações deste jornal visavam impulsionar a Reforma Parlamentar de Leeds na qual Smiles estava engajado. Segundo ele,

por que não estender o direito de voto aos trabalhadores? Por exemplo, foi mostrado que vinte e cinco pequenos municípios, de nenhuma importância, enviaram cinquenta membros ao Parlamento, enquanto Leeds, com uma população muito maior que todos estes municípios juntos, enviou apenas dois membros<sup>32</sup>.

Durante muitos anos, a Reforma do Parlamento Inglês tornou-se o centro das atenções de Smiles e talvez isso explique o seu envolvimento em outros movimentos como o Movimento Cooperativo de Leeds e outras instituições como a Sociedade Mútua e a Sociedade de Redenção de Leeds.

Ainda na década de 1840, sob os preceitos da doutrina liberal, Smiles começa a pensar na importância do aperfeiçoamento do caráter individual aplicado ao trabalho, para o desenvolvimento de uma nação – neste caso, a Inglaterra. O ponto de encontro de Smiles e Owen está associado à concepção de um ideal de reforma social que, para Smiles, começaria pela reforma individual. A aproximação dos dois pode ser entendida, então, pela convergência de suas ideias, em particular a reforma da sociedade e o papel do caráter nesse processo. Owen

---

<sup>30</sup> É importante que se diga que muitos artigos são contraditórios quanto ao fato de que Smiles teria trabalhado com Robert Owen. Alguns textos os apontam como sócios. Para outros, Smiles seria um dos colaboradores do jornal.

<sup>31</sup> De acordo com Engels (1980, p. 43), foi Owen “quem presidiu o primeiro congresso em que as *trade-unions* de toda a Inglaterra se fundiram numa grande organização sindical única”. Ainda, “todos os movimentos sociais, todos os progressos reais registrados na Inglaterra no interesse da classe trabalhadora, estão ligados ao nome de Owen.” (ENGELS, 1980, p.43). Assim, o jornal de propriedade de Owen provavelmente servia de instrumento de divulgação das ideias em favor de melhorias das condições de trabalho nas fábricas.

<sup>32</sup> Texto disponível em: <<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/PRsmiles.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2010. Tradução nossa.

voltava-se mais às condições de trabalho nas fábricas, as quais causavam inquietações tanto pelo trabalho que emprega crianças e mulheres, como pela exaustão da jornada de trabalho empreendida. A aproximação de ambos também se dá pela visão de que a cooperação individual constrói uma sociedade cooperativa e coletiva. Smiles conta, em sua autobiografia, que Leeds abrigava um Salão Socialista onde eram realizadas reuniões e também leituras socialistas. Ao assistir a algumas dessas reuniões, menciona que Robert Owen era um dos novatos no movimento socialista. Há ênfase de Smiles quanto à condução dessas reuniões. Do seu ponto de vista, “infelizmente [os socialistas] misturaram um grande acordo de ateísmo com suas visões na cooperação<sup>33</sup>.”

Apesar de acreditar na reforma social a partir da reforma individual, Smiles tinha na religião a base de construção de seus valores. O caráter moral tinha relação com a moral religiosa. Protestante, Smiles referencia em seus escritos várias passagens bíblicas, salmos, parábolas de Salomão, trechos das cartas de São Paulo. Na principal obra do autor, inicia com a seguinte frase: “Ajuda-te e Deus te ajudará”. (SMILES, 1893, p. 1). Owen, em contraposição a Smiles, propagava sua descrença na religião, vendo nela uma instituição que deveria ser abandonada ou modificada.

É esse aspecto que marcará o distanciamento de Robert Owen e Smiles. Owen (2002) não acreditava que a religião desempenhasse um papel de união entre os homens. Pelo contrário, ele a via como fonte de dispersão, de divisão entre as nações justamente porque concebia o desenvolvimento do ser humano independente de sua vontade. Em sua opinião, “é evidente que a unidade e a harmonia não puderam jamais existir nas religiões e códigos baseados na falsa idéia de que o homem tem o poder de crer e de sentir como quiser, pois os fatos provam que a própria vontade é o resultado da ação de seus instintos.” (OWEN, 2002, p. 110). A verdadeira religião seria encontrada na busca da *verdade*, pois aquilo que se chama religião era passível de múltiplas interpretações e suscetível a mudanças. É por isso que Owen interpretava a *verdadeira religião* como aquela que se sustenta na verdade, uma vez que “a verdade é o que não muda com o tempo; o que esteve e sempre estará de acordo com todos os fatos conhecidos, o que nunca está em oposição a si, mas sempre, em todas as suas partes, em unidade e harmonia perfeita,

---

<sup>33</sup> Texto disponível em: <<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/PRsmiles.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2010. Tradução nossa.

sem sombra de contradição.” (OWEN, 2002, p. 127). Essa verdade estática e absoluta que Owen imaginava existir possibilitaria uma organização coesa, harmônica, igualitária e perfeita de sociedade.

Aqui se apresenta, provavelmente, o ponto nodal das diferenças entre Smiles e Owen e quem sabe, uma explicação de o porquê não se encontra nenhuma publicação conjunta desses autores em anos posteriores.

Em 1845, Smiles deixa o *Leeds Times* e assume a secretaria da Companhia Ferroviária *Leeds e Thirsk*. Ficou neste cargo durante nove anos, quando aceitou um cargo similar na Companhia Ferroviária *South-Eastern*. Nesse período conheceu George Stephenson, acabando por biografá-lo em 1871. Stephenson era o que Smiles chamava de “homem da invenção”. Foi o responsável pelo aperfeiçoamento da máquina a vapor modificada por Trevithinik. Das sucessivas modificações, Stephenson desenvolveu a locomotiva, propiciando mudanças significativas no transporte inglês. O valor que Smiles atribui às invenções deve-se à crença de que o homem é capaz de promover a sua autoajuda, e as invenções representariam o expoente dessa capacidade. O resultado de tais invenções, da máquina a vapor de Watt, lembrada por Smiles em vários de seus livros, significa para ele um “monumento do poder do auxílio próprio no homem.” (SMILES, 1893, p. 34).

Em 1850, Smiles abandonou completamente os esforços para a Reforma pela via Parlamentar, concentrando-se na divulgação da **instrução popular**, escrevendo vários livros e inúmeras biografias de caráter moralizante, fortalecendo seu ideal de autoajuda como um caminho para a reforma da sociedade. As evidências de uma ética protestante estão expressas em suas publicações, em sua concepção de homem e mundo cujos valores morais e deveres se voltam para uma ética do trabalho. Também é abundante a referência a Calvino e a Lutero como homens representativos, homens de bons exemplos, além de outros pastores luteranos.

A exemplo de um grande número de pastores protestantes, a crença de que o conhecimento das histórias de vida de líderes da indústria, enfatizando o trabalho e o esforço como resultantes de sucesso, poderia proporcionar um estímulo para que outros alcançassem também patamares de sucesso, levou Smiles a buscar nas biografias e fragmentos destas, uma estratégia para mobilizar os jovens trabalhadores ingleses. O autor defendia a reforma individual como

condição para a reforma social. Ao que consta, Smiles proferia palestras divulgando suas ideias sobre o desenvolvimento do caráter pelo cultivo do hábito, da autoajuda, do valor da educação pelo e no trabalho, além do valor das biografias como modelos a serem seguidos. Em sua concepção, competia ao homem a condução de sua vida, uma vez que se espera

que o indivíduo seja capaz de usar sua vontade para autocontrolar-se. O homem é auto-suficiente (...). Um exemplo da divulgação destas idéias, repetidas por muitos doutores da época, são as conferências pronunciadas no Leeds Mechanics' Institute, entre os quais o Dr. Samuel Smiles, sobre 'Self-Help in Man'<sup>34</sup>.

Em 1859, Smiles publica seu livro mais conhecido, *Self-Help (Ajuda-te)*, um tratado acerca da conduta humana nas relações de trabalho. De acordo com o autor, “uma circunstância aparentemente fútil deu motivo a que eu escrevesse esse livro.” (Smiles, 1910, p. II), resultando em uma série de conferências proferidas em Leeds, num local que abrigara um hospital provisório para doentes de cólera.

Em 1845, convidado por um grupo de trabalhadores, Smiles procura “convencer [...] de que a felicidade na vida dependia, sobretudo, dos próprios esforços, da cultura do espírito, da rigidez de costumes.” (SMILES, 1910, p. 3). Em um ambiente improvisado, jovens trabalhadores haviam se organizado para ensinarem uns aos outros aquilo que haviam aprendido no decorrer de suas vidas, desde aritmética, química, geografia e matemática. O conteúdo proposto por Smiles compreendia biografias de “homens da invenção e da indústria” apresentados como exemplos de pessoas que trabalharam arduamente e realizaram seus sonhos. Propalava os feitos empreendidos por tais homens em sua trajetória profissional como se não dependessem de ninguém, apenas de si para elevar-se. Este era o recurso pedagógico utilizado pelo ex-médico para ensinar jovens trabalhadores baseando-se naquilo que

---

<sup>34</sup> Informações disponíveis em:

<[http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/pilar\\_iglesias\\_aparicio/tesis\\_doctoral/cap4\\_ginecologia del siglo xix](http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/pilar_iglesias_aparicio/tesis_doctoral/cap4_ginecologia_del_siglo_xix)>. Acesso em: 22 dez. 2009.

outros tinham feito a fim de mostrar o que cada um deles podia, em maior ou menor escala, fazer para si próprio, e indicando que sua felicidade e bem-estar individuais, no decurso da vida dependiam principal e necessariamente deles, da cultura diligente de si mesmos, assim como de poder sobre si próprios e, sobretudo, do cumprimento exato do dever individual, em que consiste a glória de um caráter varonil (SMILES, 1893, p. 5).

Os exemplos do que esses homens empreenderam em suas trajetórias e a boa aceitação destes pelos trabalhadores estimularam Smiles a organizar a publicação do referido livro.

### **2.3 REFORMA INDIVIDUAL PARA O PROGRESSO SOCIAL: A DIFUSÃO DAS IDEIAS DE SMILES**

No decorrer do século XIX em que viveu Smiles, cabia ao Estado liberal garantir os contratos privados da economia e a liberdade das relações de troca, mas jamais imiscuir-se nos assuntos do mercado, sob pena de arruinar sua estabilidade natural. A formação da empresa capitalista, do mercado e do Estado estaria, assim, harmoniosamente equilibrada. Como sabemos, a história e os críticos da economia política capitalista, como Marx, demonstraram ser esta uma imagem que não coincidia nem com a dura realidade social e, tampouco, com o próprio funcionamento da economia capitalista. Nessa perspectiva, Smiles (1893, p. 2) argumenta em *Ajuda-te* que,

tornar-se evidente que a ação do governo é mais negativa do que positiva e ativa, resumindo-se principalmente num sistema de proteção – proteção da vida, da liberdade e da propriedade. As leis, sendo bem formuladas, podem assegurar ao homem o gozo do fruto de seu trabalho do corpo ou do espírito à custa de um sacrifício pessoal comparativamente pequeno; mas nenhuma lei, por mais compulsiva que seja, pode dar ao preguiçoso a atividade, ao pródigo o espírito de economia ou ao beberão, a sobriedade. [...] tais reformas só podem ser efetuadas pela ação individual, a economia e a abnegação. [...] o

governo de uma nação é quase sempre o reflexo dos indivíduos que a compõem.

Smiles poderia ser visto como um idealista utópico ao considerar um ideal de homem que converteria vícios e más ações em boas virtudes pelo simples contato com exemplos de homens de bom caráter, reforçando a ideia de que o indivíduo possui aptidões e talentos próprios. Tal pensamento era favorável à acumulação capitalista, determinando **um agir moral** que difundia uma concepção de que a busca do interesse individual serviria ao interesse geral. Smiles reforça, nessa perspectiva, o individualismo, um dos pilares da doutrina liberal.

Nesse sentido, “o princípio básico do liberalismo é [...] resumido na expressão francesa de que o governo, em relação à iniciativa privada, deve *laisser-faire*, isto é, deixar fazer, ou melhor, ‘sair da frente e deixar a iniciativa privada agir.’” (CHAVES, 2007, p. 9). Naquele contexto, um dos expoentes dessa doutrina, Adam Smith, acreditava que a busca de realização dos interesses individuais resultava em benefício para todos na sociedade. Da mesma forma, pensava Smiles (1893) ao propagar em suas publicações o pressuposto de que os homens possuem em potencial as virtudes intelectuais e que o progresso nacional é resultante da atividade, da energia e das virtudes de cada indivíduo, assim como a decadência nacional é a da preguiça, do egoísmo e dos vícios individuais.

Concordando com John Locke (1632-1704), um dos expoentes do liberalismo, Smiles afirmava que o progresso de uma nação será alcançado mediante o progresso de cada indivíduo. A liberdade, assim, pressupõe que o indivíduo possa atingir uma posição social elevada, o que se daria pelo desenvolvimento de suas potencialidades. Este seria o *locus* no qual o Estado cumpriria seu papel: o de proporcionar um espaço para o indivíduo “melhorar a sua condição individual”. (SMILES, 1893, p. 3).

Sob tal ponto de vista, Smith (1983 apud Santana, 2007, p. 100) partia do pressuposto de que o homem, ao exercer “as potencialidades de sua mente, é capaz de fazer comparações e combinações em quantidade sem fim que o possibilitem eliminar as dificuldades com que se depara no transcurso de sua existência.” Tanto em Smith quanto em Smiles fica presente a ideia de que é no exercício de desenvolvimento de suas potencialidades que o homem pode atingir os aspectos mais nobres

do caráter humano. É o exercício de suas atividades, no trabalho, que confere ao homem essa capacidade de aperfeiçoamento de seu caráter.

Muitos dos valores que Smiles procura construir estão relacionados ao pensamento que se firmava no século XIX, mas que já vinha sendo delineado no século XVIII. Dentre essas influências, pode-se destacar o papel da Escola Liberal Clássica<sup>35</sup> no pensamento de Smiles. A menção a Adam Smith revela a existência de uma concordância de Smiles com o pensamento smithiano, que pode ser associado à seguinte passagem: “Ao buscar a satisfação de seu interesse particular, o indivíduo atende frequentemente ao interesse da sociedade de modo muito mais eficaz do que se pretendesse realmente defendê-lo.” (SMITH, s.d apud HUGON, 1967, p. 121).

Além da defesa de um ideal liberal em que o Estado não poderia fazer mais pelos seus membros do que eles mesmos fariam por si, Smiles aproxima-se do pensamento liberal clássico pelas características pacifistas e individuais com que este pensamento estaria organizado. Como diz Hugon (1967, p. 121), “Smith, tal como os fisiocratas, confiava no interesse privado como meio de assegurar ao homem o progresso geral da riqueza e é também otimista quanto aos resultados desta ação individual.” Desta forma, as bases do liberalismo econômico estariam assentadas na busca do interesse individual, o que coincidiria com o interesse geral de uma nação.

Contemporâneo de Smiles, John Stuart Mill (1806-1873) deu continuidade à tradição clássica liberal<sup>36</sup>. De acordo com Hugon (1967, p. 154), Mill “propõe, igualmente, o desenvolvimento de cooperativas de produção, inspirando-se em Owen. A medida satisfaz ao seu penhor individualista: a propriedade privada é respeitada e mesmo fomentada, pois a cooperação transforma a classe obreira em capitalista.” Ainda, “as

---

<sup>35</sup> Smiles faz referência, em suas publicações, a escritores como Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill, que formaram a Escola Clássica Inglesa.

<sup>36</sup> Hunt e Sherman (1977, p. 56) enfatizam que “a visão de mundo subjacente ao liberalismo clássico tornou-se a ideologia dominante do capitalismo.” O intelecto humano é valorizado, e “é a razão que dita a necessidade de avaliar todas as alternativas que determinada situação coloca para que a escolha recaia sobre a que oferece o máximo de prazer e o mínimo de dor.” O homem racional é movido pela ambição, o que propicia as bases políticas e intelectuais para o desenvolvimento fabril, afirmam os autores. Segundo eles, as ideias do liberalismo econômico desenvolveram-se buscando os postulados dos grandes economistas do final do século XVIII, principalmente Adam Smith, David Ricardo, Jean Batista Say e John Stuart Mill. De outro lado, surgiram as reações de cunho socialista, que atingem o ponto máximo com a publicação do *Manifesto Comunista* de Marx e Engels em 1848.

distinções de classe serão suprimidas, restando apenas as distinções devidas aos méritos pessoais.” (HUGON, 1967, p. 154). A referência a Stuart Mill nos escritos de Smiles é frequente, visto que este partilha das idéias liberais reafirmadas por aquele. Tanto que várias são as passagens de Mill reproduzidas por Smiles (1893, p. 1) em *Ajuda-te*: “O valor de um Estado é, em suma, o valor dos indivíduos que o compõem.” É a manifestação do empenho interior que fortalece uma nação. A posição de Smiles em relação ao papel do Estado no desenvolvimento da vida de um trabalhador aproxima-se mais das ideias de Owen do que das de Stuart Mill. Assim como Smiles, Mill tinha grande simpatia pelas ideias socialistas, mas o seu objetivo era promover a reforma do capitalismo.

Para Smiles (1893, p. 1), “sempre que os homens estão sujeitos a um excesso de proteção ou de governo, tal sistema tende inevitavelmente a reduzi-los a um estado de impotência relativa.” Assim, “as melhores instituições não podem mesmo prestar ao homem um auxílio eficaz. O mais que alcança é deixá-lo livre para se desenvolver e para melhorar a sua condição individual” (SMILES, 1893, p. 2). E continua: “A carreira industrial adotada pela nação tem sido também o seu meio mais poderoso de educação constante ao trabalho, sendo o melhor exercício para cada indivíduo em particular, é também a melhor disciplina para o Estado.” (SMILES, 1893, p. 32).

A doutrina liberal preconiza indivíduos autônomos, independentes e autodeterminados, que desenvolvem a capacidade de ajudar-se. Do mesmo modo que Adam Smith, Smiles argumentou em favor da ação individual como aquela que seria traduzida em interesses de um coletivo: naquele caso, a nação. Em Smith, a liberdade de mercado é considerada poderosa para impulsionar e melhorar a condição humana, tanto assim que destaca:

O esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição, quando se permite exercê-la com liberdade e segurança, é, a princípio, tão poderoso que ele, sozinho, e sem nenhum auxílio, não somente é capaz de conduzir a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar uma centena de obstáculos inoportunos, colocados muito freqüentemente pela loucura das leis humanas para dificultar suas ações; embora a consequência desses obstáculos seja sempre mais ou menos a usurpação de sua liberdade ou a

diminuição de sua segurança. (SMITH, 1937, p. 508).

Smiles, desta maneira, levava aos trabalhadores de Leeds, Inglaterra, o axioma fundamental de que cada indivíduo agindo em interesse próprio, somado às ações de uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo. Reforçando tal perspectiva, o publicista escocês argumenta:

[...] o fato de ter uma milionésima parte na constituição da legislação do país, votando em favor de dois ou três concidadãos a intervalos de três ou cinco anos, não pode exercer, por mais conscienciosamente que se cumpra este dever, senão influência mínima na vida e no caráter de um homem. Além disso, torna-se cada dia mais evidente que a ação do governo é mais negativa e restritiva do que positiva e ativa, resumindo-se principalmente num sistema de proteção – proteção da vida, da liberdade e da propriedade. (SMILES, 1893, p. 2).

Perante as dificuldades, Smiles parece assumir uma postura que aponta o homem como aquele capaz de vencer as suas próprias batalhas. “A vida”, recorda Smiles, “é, também, batalha de soldados”. (SMILES, 1893, p. 6), em que os homens precisam ser batalhadores, perseverantes, pois, na sua opinião, é desta forma que ocorre o progresso de uma civilização.

Popkewitz (1998, p. 149) destaca que as sociedades liberais do século XIX “estabeleceram uma nova relação entre o governo da sociedade e o governo, ou controle, do indivíduo.” Lembra o autor que as doutrinas constitucionais do século XIX acerca da “liberdade, dos direitos e da lei impuseram limites sobre as atividades do Estado baseavam-se na pressuposição da existência de indivíduos que agiam com responsabilidade pessoal para governar sua própria conduta.” (POPKEWITZ, 1998, p. 149).

É o que propagava Smiles (1893, p. 3) quando afirmava, que “a maneira pela qual um homem é governado pode não ter grande importância, enquanto que tudo depende da forma por que ele se governa a si próprio.” As ideias que Smiles difundia sobre o autogoverno estão inspiradas em Emerson (1804-1882), filósofo

americano que salientava: “O auxílio que temos dos outros é mecânico, em comparação com as descobertas da natureza em nós.” (EMERSON, 1996, p. 14).

Cabe lembrar que, no século XIX, as ações sociais, em sua maioria, eram vistas como “práticas invasoras do espaço da individualidade” (CUNHA, 2001, p. 35), significando dizer, na perspectiva das ideias de Adam Smith, que “a atividade dos indivíduos, libertos tanto quanto possível de restrições políticas, é a principal fonte do bem-estar social e a fonte última do progresso social.” (DEWEY, 1970, p. 20).

A adesão a esse pensamento embasou a construção do discurso de autoajuda de Smiles no período vitoriano, disseminando modos de ação, práticas individuais condizentes ao estilo de vida favorável à ordem capitalista. Na medida em que se reforça o espírito de autoajuda como motivo de ações, reforçam também o valor dos modelos de conduta e os meios de transmissão de valores e educação, incitando práticas calcadas na moral, dever e força do caráter como argumentos centrais de constituição de um novo tipo de trabalhador em tempos de desenvolvimento industrial. Dessa forma, se pode interpretar a pregação da autoajuda como um processo que visa disseminar concepções de mundo, de Estado, de educação e de trabalhador fundamentais para a construção e manutenção da hegemonia capitalista.

## **2.4 CONHECENDO A OBRA *AJUDA-TE*: A GÊNESE DA AUTOAJUDA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO**

*Ajuda-te* não é a primeira obra de Smiles<sup>37</sup>, mas é a principal no que diz respeito à construção de aconselhamentos e ensinamentos, isto é, de um recurso pedagógico com uma intenção declarada de mobilizar jovens trabalhadores acreditando que o mercado livre proporcionaria o mesmo grau de liberdade e igualdade aos indivíduos que desejassem ascender socialmente. As aptidões, o talento e a força de vontade individual estabeleceriam laços sociais entre as escolhas individuais e o Estado. Esta instituição existiria, do ponto de vista de Smiles, para promover os meios necessários para que o trabalhador conseguisse levar adiante seus desejos pessoais de forma independente e autônoma.

---

<sup>37</sup>A primeira obra de Smiles é *Physycal Education*, publicada em 1838 (BASTOS, 2000).

A autonomia pode ser considerada um conceito-chave em *Ajuda-te*, ainda que este termo não seja utilizado explicitamente, ficando subsumida à expressão *auxílio próprio*<sup>38</sup>. Smiles, em 1880, preocupa-se em explicar no prefácio do livro *O dever*, que intitulou o seu livro “*Ajuda-te a ti próprio*”, não tendo encontrado outra expressão melhor, posto que ‘auxílio mútuo’ parecesse talvez merecer a preferência.” (SMILES, 1910, p. II). Terminada a obra, Smiles enfatiza que é no exercício diário da competição individual - elo para atingir o progresso profissional -, que se percorrem os caminhos necessários para se alcançar a mobilidade social.

A autoajuda de Smiles parte da crença no potencial realizador do indivíduo relacionado ao desenvolvimento de um caráter pautado na moralidade, funcionando como condicionante do progresso individual. Por tudo isto, Smiles negligencia a luta de classes, o antagonismo entre proletariado e burguesia, acreditando que a superação das diferenças se daria na dedicação ao trabalho, na disciplina da profissão, consolidando a importância da moral como determinante na organização social dos indivíduos. A diferença entre os homens, segundo Smiles, se faz pela “inteligência das suas observações”, condição essencial para o sucesso na vida. Nessa obra, sua visão exalta uma espécie de darwinismo social em que os mais fortes – refere-se à força de vontade – superariam os mais fracos.

Fortalecer o caráter significava estabelecer uma continuidade na ordenação desses valores. Smiles fundamenta a prática da autoajuda, de modo que sob a égide do mandamento moral, este “controlaria” o individualismo que vinha se firmando desde o século XVII. O autor menciona algumas palavras de Herbert Spencer acerca da educação moral:

A supremacia do domínio sobre si mesmo é uma das maiores perfeições do homem ideal. Não seguir todos os seus impulsos, não se deixar arrastar por cada um dos desejos que nos dominam alternativamente, mas, pelo contrário, saber manter-se num justo equilíbrio, não se deixar governar senão pelos sentimentos reunidos numa espécie de conselho diante do qual cada uma de nossas ações será debatida e decidida com

---

<sup>38</sup> No decorrer da obra, é esta a expressão que aparece por conta, talvez, de seus tradutores.

calma: é isso o que a educação moral, pelo menos, se esforça por produzir. (SMILES, s.d, p. 75).

A preocupação – de fundo - que permeava a sociedade naquele contexto dizia respeito a como conciliar os valores individuais com os valores morais. A prática da autoajuda consubstanciada na moral asseguraria que os indivíduos continuariam melhorando o caráter por meio do cultivo de bons costumes, amoldando e garantindo o controle das tentações. É em *O dever: coragem, paciência e resignação* que Smiles (1910) explicita melhor a questão: “Será possível que na Inglaterra [...] a onda sempre crescente da democracia esteja derrubando os melhores frutos da disciplina doméstica e do caráter moral?” (SMILES, 1910, p. 56). Embora escrito duas décadas depois, é em *Ajuda-te* que o autor formula a construção de um indivíduo que se guia por princípios – morais, éticos – cultivados habitualmente: “Tudo no homem é hábito, até a própria virtude.” (SMILES, 1893, p. 445). O que Smiles entende por hábito está relacionado com o cultivo dos princípios que se constituem pelas palavras, enquanto os hábitos constituem os fatos. Hábitos e princípios são formadores do caráter. Neste sentido,

a educação do caráter é em grande parte uma questão de modelos, porque nos amoldamos inconscientemente ao caráter, às maneiras, aos hábitos e às opiniões daqueles com quem vivemos. Os bons preceitos podem fazer muito, mas os bons modelos ainda mais, porque nestes temos a instrução em ação, a sabedoria em obra. (SMILES, 1893, p. 421).

O denominador comum nas publicações analisadas é a construção de um discurso que se pauta essencialmente sobre a história de vida de homens ilustres, profissionais liberais, literatos, ou seja, homens a quem considerou figuras edificantes<sup>39</sup>. *Ajuda-te* está estruturado em treze capítulos, sendo que, em cada um destes, Smiles instaura uma tradição de biografar homens de negócios, utilizando-se de fragmentos

---

<sup>39</sup> É interessante observar como as estratégias discursivas utilizadas por Smiles assemelham-se ao discurso neopragmático (Rorty, 1999), em que também se prega o uso de histórias inspiradoras sobre episódios e figuras do passado. Há uma apologia aos exemplos de heróis e, conforme assinala Semeraro (2006, p. 77), “Rorty toma partido indiscutível a favor do liberalismo [...], valoriza autores de seu interesse e desqualifica outros que não têm ‘utilidade’ para o seu discurso.”

biográficos como argumento para instituir modelos de conduta e exemplos a serem perseguidos. A biografia pode ser considerada uma forma particular de abordar a história, de trazer à tona elementos de análise de um contexto que transcende tanto quanto as suas influências. A biografia ultrapassa o tempo e repercute ao longo de uma época. Biografar - como se pode perceber no decorrer de sua obra – é o recurso pedagógico usado pelo vitoriano para influenciar o indivíduo a praticar a autoajuda.

A tese central da qual parte Smiles para a construção de seus argumentos em *Ajuda-te* é explicitada pelo autor ao final do primeiro capítulo:

Os homens devem necessariamente ser os agentes ativos de seu próprio bem-estar e do seu sucesso no mundo e, que por muito de que os homens sábios e bons sejam devedores aos outros, eles mesmos é que devem [...] ser os melhores auxiliares de si próprios. (SMILES, 1893, p. 30).

Tal concepção norteia o livro, com pouquíssimos exemplares no Brasil. Tendo claro que este é um livro pouco conhecido, apresenta-se a seguir uma súpula de cada capítulo.

No primeiro, Smiles prioriza argumentos em que ressalta a importância do papel de cada indivíduo na constituição de uma nação. Estabelece os preceitos do liberalismo, ressaltando que o governo das ações não depende do Estado, mas de cada indivíduo em particular. Adentra nas biografias, generalizando exemplos singulares aventando a possibilidade de que estes pudessem ser desenvolvidos por “todos” independentemente de condição social. Sobressaem personalidades que não pertencem “exclusivamente às classes mais elevadas”, tais como Shakespeare, Newton, Laplace. Das classes que considerou “mais elevadas”, destacam-se nomes como Aléxis de Tocqueville e Disraeli, entre outros. Smiles, à semelhança de Emerson (1803-1882)<sup>40</sup>, utiliza

---

<sup>40</sup> Ralph Waldo Emerson, pensador, ensaísta, poeta, conferencista, filósofo e orador norte-americano nascido em Boston, Massachusetts, fundador do *transcendentalismo*, movimento ideológico que exerceu notável influência na formação da identidade cultural de seu país e que lhe trouxe grande prestígio internacional, viajou durante um ano pela Europa, esteve na Inglaterra e conheceu pensadores britânicos como William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge e Thomas Carlyle, o que o levou a iniciar sua própria filosofia idealista. Ao voltar,

apenas fragmentos biográficos, ou seja, utiliza recortes das histórias de vida, fazendo menção especialmente às profissões exercidas pelos pais dos homens retratados. Sapateiros, alfaiates, vidraceiros, corticeiros, açougueiros, padeiros, entre outras profissões, são destaque nesse capítulo.

No segundo capítulo, Smiles chama a atenção para o caráter industrial do povo inglês. Enfatiza o trabalho como princípio educativo, colocando-o como um dever e uma bênção. A atividade a que se refere Smiles é o trabalho manual. É deste que surgem os inventores, homens que, do ponto de vista do autor, são os responsáveis pelo crescimento das indústrias na Inglaterra. A máquina a vapor é um dos exemplos a que Smiles se reporta em várias passagens de seu livro. Ela representaria o “monumento do poder do auxílio próprio no homem”. (SMILES, 1893, p. 34). Em *Vida e Trabalho*, Smiles (1901, p. 2) reafirma que o trabalho “é o melhor dos educadores, porque obriga o homem ao contato de outros homens e das coisas como elas realmente são”. Dentre os exemplos de homens da indústria e da invenção, destaca James Watt, George Stephenson e Arkwright.

O terceiro capítulo versa sobre os três grandes inventores da arte cerâmica – Bernard Palissy (vasos de barro), Friedrich Böttger (inventor da porcelana dura) e Josiah Wedgwood (fabricante de louças) – biografados como empreendedores e como “heróis industriais do mundo civilizado” (SMILES, 1893, p. 104), uma vez que representam, para Smiles, exemplos de dedicação ao trabalho, coragem e perseverança.

A perseverança e a aplicação ao trabalho é o tema discutido por Smiles no quarto capítulo. E como lembra, “o caminho da prosperidade humana é paralelamente à velha e larga estrada da vontade perseverante; e aqueles que são mais persistentes e têm amor sincero ao trabalho são, em geral, os que obtêm os maiores sucessos” (SMILES, 1893, p. 105). As biografias servem, nesse sentido, para ilustrar o que os inventores, artistas, pensadores, como trabalhadores, fizeram e “fornecem modelos da mesma espécie e perseverança.” (SMILES, 1893, p. 114). Além

---

iniciou sua carreira como escritor e conferencista. Criou um grupo que se reunia no *Transcendental Club*, o que deu origem ao nome do movimento, o *transcendentalismo*. As fontes do seu pensamento podiam ser identificadas em muitos movimentos intelectuais como o latonismo, neoplatonismo, puritanismo, poesia do Renascimento, misticismo, idealismo, ceticismo e romantismo. Disponível:

<<http://www.sobiografias.hpg.ig.com.br/RalphWal.html>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

disso, nomes como George Stephenson, Shakespeare, Newton e Beethoven voltam a ser mencionados.

Smiles aborda, no quinto capítulo, que nenhum resultado se conquista ao acaso, ou seja, a construção de uma trajetória profissional bem-sucedida adquire-se somente pelo trabalho paciente, diligente, que deve ser perseguido ao longo de uma vida. As grandes descobertas, muitas atribuídas a Newton, Darwin, Laplace, Galileu, são frutos não do acaso, mas do empenho, da dedicação paciente ao trabalho de investigação na qual culminou a produção científica dessas personagens da história. A referência a tais personagens constrói “a história da formação de um caráter verdadeiramente nobre nas condições mais humildes da vida.” (SMILES, 1893, p. 169). Há uma ênfase no valor do trabalho como aquele que educa e protege do que é amoral e ajuda a escrever uma história de vida.

No sexto capítulo, Smiles insiste na importância da auto-aprendizagem, desconsiderando o papel da escola, um aprendizado que se dá pelo esforço próprio, pela prática, captando ensinamentos de homens de exemplos. Ele relembra um trecho dos escritos de Beethoven: “**Ó homem! Ajuda-te a ti mesmo!**”. Esta era a divisa da sua vida artística.” (SMILES, 1893, p. 223). Tanto no quinto quanto no sexto capítulos são exibidos excertos biográficos de homens humildes, das camadas populares, pelos quais Smiles fez questão de enfatizar a possibilidade de ascensão social.

Nas observações do sétimo capítulo, há um retrato de homens aos quais Smiles ressalta o espírito empreendedor e a nobreza de caráter, muito mais do que a “nobreza de sangue”:

O sangue de todos os homens decorre de origens igualmente remotas; e ainda que alguns haja que possam traçar a sua descendência além dos seus avós, todos, entretanto, têm igual direito de colocar no alto da sua árvore de geração os grandes progenitores da espécie humana. (SMILES, 1893, p. 229).

Smiles parece bater sempre na mesma tecla: o trabalho perseverante e diligente é o responsável pelo fracasso ou sucesso de qualquer empreendimento, podendo-se fazer aqui uma alusão à ética protestante.

Em *Energia e coragem*, chamada do oitavo capítulo, Smiles discute a importância da força de vontade como determinante do progresso individual. *Homens de negócios*, nono capítulo, Smiles elenca alguns exemplos: David Ricardo, John Stuart Mill, Herbert Spencer<sup>41</sup>, Shakespeare, entre outros nomes. O autor percebe que o caminho para o sucesso passa necessariamente pela dedicação ao trabalho. “Para alcançá-lo, o trabalho paciente e a assiduidade são tão necessários como adquirir conhecimentos, ou fazer progressos na ciência.” (SMILES, 1893, p. 304). Valendo-se de histórias pessoais, afirma que “três coisas são necessárias para ser hábil em qualquer profissão: propensão natural, estudo e prática.” (SMILES, 1893, p. 305). Nos negócios, o autor considera que o grande segredo do sucesso ocorre pela prática sábia e diligentemente dirigida. Lembra a fábula dos trabalhos de Hércules<sup>42</sup> como exemplo de sucesso: “Deveria fazer-se sentir a todos os jovens que a felicidade e bem-estar na vida dependem deles mesmos, e do exercício das suas próprias energias, mais do que do auxílio e proteção dos outros.” (SMILES, 1893, p. 305). Nestas circunstâncias, caberia ao homem estruturar sua vida não em função ou dependência de outros, mas por si só, pelo trabalho e empenho próprios.

Smiles vê no trabalho, assim como Marx via – embora por diferentes perspectivas - a fonte de toda a construção da história humana e a base que garante a produção da existência do homem. “A necessidade do trabalho pode, na verdade, ser considerada como a raiz principal e a fonte de tudo o que chamamos progresso individual e civilização das nações; e é caso para perguntar se haveria maldição

---

<sup>41</sup> “Foi um dos primeiros investigadores a defender a teoria evolucionista. Tentou aplicar o conceito de evolução não só à biologia, mas também à psicologia, à sociologia, à ética e à política. Defendeu que o processo de seleção natural se aplicava à sociedade - o chamado *darwinismo social* -, levando à eliminação dos socialmente mais fracos. A sua obra mais conceituada é *The Synthetic Philosophy* (1896). A obra do filósofo inglês Herbert Spencer é inseparável da ideologia do progresso - da ideia de um desenvolvimento progressivo da Humanidade e do evolucionismo cultural e social - que marcou o século XIX. Spencer introduz as hipóteses evolucionistas em 1854, em *Social statics*, que serão igualmente defendidas por Darwin, em 1859, na sua obra *A origem das espécies*. Com uma importância decisiva nos Estados Unidos, Spencer não marcará de igual modo a Sociologia francesa, graças aos ataques que lhe foram dirigidos por Durkheim.” Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/Sherbert-spencer>>. Acesso em: 14 de ago. 2010.

<sup>42</sup> O esforço e a superação de obstáculos são contados na fábula em que Hércules recebe 12 trabalhos do Rei de Argos, seu primo Euristeu. Os trabalhos são: vencer o Leão de Nemeia, Hidra de Lerna, Javali de Erimanto, Corça de Cerínia, Aves do lago de Estinfalo, Estábulos de Augias, Touro de Creta, Éguas de Diomedes, Bois de Gerião, Cinturão da Rainha Hipólita, Busca do cão Cérebro, Pomos de ouro do jardim das Hespérides. Para conhecer mais sobre os trabalhos de Hércules, consultar Brandão (1997).

maior para o homem do que a satisfação completa de seus desejos sem esforço de sua parte, sem ter nada a esperar, a desejar, ou a conquistar.” (SMILES, 1893, p. 307). A motivação humana concretiza-se no trabalho. Apesar de Smiles não apontar como eram as relações de trabalho, o autor evidencia em seus relatos que compete a cada homem individualmente, pelos seus desejos, empenhar-se para conquistar o que almeja. Em geral, as descrições que aparecem em seu livro enfocam o indivíduo mais como um trabalhador independente e solitário em suas ações do que um trabalhador que divide um espaço de trabalho com outros trabalhadores. Ele não menciona o trabalho coletivo.

Smiles transcreve uma carta escrita por Lord Melbourne a Lord John Russell em resposta a um pedido de emprego para um dos filhos do poeta Moore:

Meu caro João, dizia ele; devolvo-lhe a carta de Moore. Farei prontamente o que me pedes quando isso me for possível. Sou de opinião que o que se fizer será feito por Moore ele mesmo. Isso é mais claro, direto e inteligível. É difícil justificar uma pequena provisão para um rapaz e, além disso, não há nada que lhe seja prejudicial. Julga ter muito mais do que realmente tem, e não faz esforço algum. Os rapazes não deveriam ouvir outra linguagem senão esta: ‘Tendes de fazer a vossa carreira, e depende dos vossos esforços morrerdes de fome ou não’. Creia-me etc. (MELBOURNE, s.d apud SMILES, 1893, p. 305).

A carta de emprego é um sinal de que a história se repete<sup>43</sup>. A relativização da importância do currículo possibilita a abertura para as redes de relacionamento e a reflexão de que as indicações aos cargos não são procedimentos de uma época específica. Nesta passagem, Smiles tenta mostrar que os homens articulam estratégias para organizar suas vidas e daqueles que os circundam. Assim,

os esforços práticos sábios e vigorosamente aplicados produzem certos os devidos efeitos.

---

<sup>43</sup> Gramsci (2007, p. 25), em referência a alguns artigos e livros de Corrado Barbagallo, destaca que “sua concepção de mundo é que não há nada de novo sob o sol, ‘o mundo todo é uma aldeia’, ‘quanto mais as coisas mudam, mais são as mesmas’.”

Levam o homem para adiante, formam o caráter e estimulam os outros. Nem todos se levantam a igual altura, mas, no entanto, cada um chega quase sempre a uma posição correspondente aos seus merecimentos. (SMILES, 1893, p. 306).

Nesse trecho, Smiles expõe os valores morais e religiosos que permeiam toda a sua incursão e esforço em propagar a prática da autoajuda, um ideário moral que contém e serve-se de apelos e preceitos de superação, perseverança, semelhante aos apelos e preceitos disseminados na autoajuda em tempos atuais. Em especial, neste capítulo, o autor admite que o comércio pode ser uma tentação aos homens de negócio porque “põe o caráter em perigo [mais] do que qualquer outra profissão, e expõe a sérios ataques a honestidade, a abnegação, a justiça e a integridade.” (SMILES, 1893, p. 326). Enquanto o comércio pode ser encarado como um desafio para o caráter, homens de negócio que se dedicam à invenção, à indústria, às artes, à religião parecem não sofrer tais tentações, por isso são as profissões mais valorizadas por Smiles.

Em *Homens de negócios*, nono capítulo, o autor sustentou que o caminho para o sucesso passa necessariamente pela dedicação ao trabalho. “Para alcançá-lo, o trabalho paciente e a assiduidade são tão necessários como adquirir conhecimentos, ou fazer progressos na ciência.” (SMILES, 1893, p. 304). Valendo-se de histórias pessoais, afirma que “três coisas são necessárias para ser hábil em qualquer profissão: propensão natural, estudo e prática.” (SMILES, 1893, p. 305).

No décimo capítulo, as observações estão imbuídas de sua postura em relação à religião. De credo protestante, o autor considera que as ações relativas à economia, empréstimos, aquisições ou investimentos são indicativas dos valores morais do indivíduo. A prática da economia é importante para que o homem conquiste a sua independência, mas não deve tornar-se a finalidade de todas as ações. O dinheiro representa, entre outras coisas, a manutenção da vida por meio da aquisição de alimentos, vestuário e habitação. Um homem que não consegue suprir suas próprias necessidades ou de sua família pode ser considerado um escravo, na visão de Smiles.

No décimo primeiro capítulo, *Educação de nós mesmos: facilidades e dificuldades que apresenta*, Smiles explica como é possível praticar a autoajuda. Além do cultivo dos bons hábitos,

mencionados anteriormente, a educação é vista como um fator de estímulo ao desenvolvimento humano. A educação a que Smiles se refere não tem relação com a educação formal dos bancos escolares. Esta ocupa uma posição secundária e pode ser relativizada em seus escritos. Como já foi comentado, o trabalho educa, organiza, aproxima os homens, estabelece relações sociais. É a isso que Smiles se refere quando prioriza o trabalho como educativo em detrimento dos conhecimentos adquiridos na escola. Tanto assim, que faz uma verdadeira apologia ao trabalho ou quase uma evangelização em torno deste. O fato é que a escola, para Smiles, não ensina os valores morais. “A escola da dificuldade é a melhor escola da disciplina moral para as nações e os indivíduos.” (SMILES, 1893, p. 391). Além da experiência prática – adquirida pelo trabalho –, dos bons exemplos, as dificuldades são consideradas instrutivas e participam em grande parte na formação do caráter, uma vez que “os trabalhos bem suportados exercitam o caráter e ensinam a auxiliar-nos a nós mesmos; e são utilíssimos, ainda que não queiramos reconhecer.” (SMILES, 1893, p. 390). A perseverança é o outro elemento instrutivo do caráter do indivíduo ao se considerar que esta aperfeiçoa suas qualidades, não se entregando à preguiça e à ociosidade. A perseverança também explica, segundo Smiles (1893, p. 409), como

a posição dos rapazes na escola é invertida depois na vida real; e é curioso observar como é que alguns, que foram tão hábeis, se tornaram depois tão vulgares, enquanto que rapazes estúpidos, dos quais não se esperava coisa alguma, vagarosos no desenvolvimento das suas faculdades, mas firmes no caminhar, conquistaram a posição de chefes e condutores de homens. O autor deste livro [Samuel Smiles], sendo criança, tinha na sua classe um companheiro dos mais estúpidos. Todos os professores tinham experimentado com ele todos os meios sem nada conseguirem. Castigos corporais, carícias, súplicas: tudo era inútil. Por várias vezes, se experimentou pô-lo no primeiro lugar da classe, e era curioso ver a rapidez com que ele cai inevitavelmente no último grau. Seus mestres o abandonaram como estúpido incorrigível, e um deles chegou a dizer que era dotado de uma ‘estupidez fenomenal’. Entretanto, apesar de lento, o estúpido tinha em si uma

espécie de energia íntima e de tenacidade que se desenvolveram ao mesmo tempo que os seus músculos; e, coisa muito para estranhar, quando afinal ele chegou a ter parte nas coisas práticas da vida, viram-no tomar dianteira ao maior número dos seus discípulos e deixar quase todos para trás. A última vez que o autor teve notícias desse discípulo, era ele o chefe da magistratura da sua terra natal.

O décimo segundo capítulo foi construído em torno da relevância dos exemplos e dos modelos, a partir dos quais Smiles dissemina os preceitos para a prática da autoajuda. Se no capítulo anterior a educação que provinha das vias formais era pouco valorizada, neste capítulo, a educação que se forma a partir dos exemplos ganha expressão. “O exemplo é o mais eficaz dos mestres, apesar de ensinar sem linguagem. É a escola prática da humanidade que ensina por meio de atos, que são mais poderosos do que as palavras.” (SMILES, 1893, p. 412). Smiles defende que a convivência com pessoas com uma conduta de vida “adequada” aos preceitos e valores morais poderia ensinar conhecimentos mais úteis do que aprender conteúdos de química ou física, conforme algumas passagens de sua obra. Ele acredita num evolucionismo social<sup>44</sup> no qual o caráter dos pais ou dos homens que figuram como modelos pode ser reproduzido naquele que acompanha tais trajetórias. Seus ensinamentos pretendem ajudar a solidificar as bases que constituem o progresso de uma nação. “Daí provém a grande importância do exemplo, constitui um ensino mudo que o mais pobre e menos importante da sociedade pode dar na prática cotidiana.” (SMILES, 1893, p. 417). E resume: “Não basta *dizer* aos outros o que eles devem fazer: é necessário dar-lhes o exemplo das obras.” (SMILES, 1893, p. 418). A educação do caráter se dá, então, pelas biografias, no acompanhamento de uma série de modelos de conduta que podem ser estudados, admirados e imitados pelos homens. É desta forma que Smiles acreditava no desenvolvimento do bom caráter de cada trabalhador, que consequentemente comporia o caráter de uma nação.

No último capítulo, Smiles dedica grande parte de sua argumentação à necessidade e à importância da nobreza do caráter. Para ele, caráter representa uma ordem moral que o indivíduo incorpora, cultivando-o pelo hábito. Os preceitos da doutrina liberal estão aqui

---

<sup>44</sup> Indicando novamente a influência do pensamento de Darwin.

apresentados sob a forma do incentivo à prática da autoajuda. “A força, a indústria, a civilização das nações, tudo depende do caráter individual [...] as leis e as instituições não são mais do que as manifestações do caráter.” (SMILES, 1893, p. 438). Homens de bom caráter não possuem uma hierarquia social. Tanto o operário quanto um senador podem, na opinião de Smiles, apresentar-se como exemplos a serem imitados. Ele faz uso de parábolas bíblicas para enaltecer os seus argumentos, recorrendo principalmente às palavras de Salomão e São Paulo. “Aquele que relaxa no seu trabalho é irmão do que desperdiça o que possui. Vai, preguiçoso, vai ver a formiga; olha para os meios que ela emprega; e volta sábio’.” (SALOMÃO, s.d apud SMILES, 1893, p. 346); “O caminho do homem ocioso é uma cerca de espinhos’.” (SALOMÃO, s.d apud SMILES, 1901, p. 24).

## 2.5 O TRABALHO APERFEIÇA O CARÁTER

Herbert Spencer (1820-1903) é um dos filósofos admirados por Samuel Smiles. Em *O caráter*, Smiles (s.d, p. 75) argumenta, referenciando Spencer, que a supremacia do domínio sobre si mesmo “é uma das maiores perfeições do homem ideal”. De acordo com Orso (2007, p. 167):

Herbert Spencer defende que o princípio do *laissez-faire* seja levado ao seu extremo e que a teoria da seleção natural de Darwin seja aplicada ao campo social. Diz que o processo evolutivo está marcado por uma adaptação cada vez mais completa do indivíduo ao meio, sobrevivendo apenas os mais aptos, garantindo, assim, o aperfeiçoamento da sociedade. A seleção natural defendida por Spencer desemboca no darwinismo social, no *laissez-faire*, no predomínio da competição e do livre-mercado.

A idealização de um indivíduo que vê nas ações sociais um risco ao desenvolvimento de uma moral e de um caráter tornou-se a tônica discursiva da autoajuda smilesiana. “Pedir auxílio aos outros para tomar uma decisão, é mais do que inútil. O homem deve acostumar-se a poder contar com seus próprios meios e a não depender senão de sua própria

coragem nos momentos difíceis<sup>45</sup>.” (SMILES, s.d, p. 62). Spencer que trabalhou, assim como Smiles, na construção das estradas de ferro inglesas, tinha uma visão evolucionista da sociedade humana, segunda a qual a fonte do progresso estaria, necessariamente, associada ao desenvolvimento do individualismo.

Nas primeiras décadas do século XIX, a filosofia do *laissez-faire* defendida pelos fisiocratas e pelos clássicos mostrava sinais de que a regulação do mercado pelas leis naturais desmoronava diante dos problemas sociais e das crises nas economias nacionais. Na defesa do individualismo e do liberalismo econômico, “o sistema capitalista se instaura, [e] o controle sobre o indivíduo é mediado diretamente pelas relações sociais de produção e indiretamente pelo Estado.” (PALANGANA, 1998, p. 26).

Este é o período em que Marx analisa a dissolução das relações cooperativas entre os trabalhadores colocados sob o jugo de um processo de trabalho que faz do homem o apêndice da máquina, cuja jornada de trabalho é exaustiva e degradante. À medida que avança o processo de industrialização, o espaço do indivíduo se reduz à fábrica. Em Smiles, o processo de industrialização representa a expressão da potencialidade criativa do homem, enquanto que em Marx, “ao longo das transformações da sociedade burguesa [...] só restam duas

---

<sup>45</sup> Vale a referência à discussão kantiana sobre o que é o esclarecimento: “É a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorenes*), continuem no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranqüilas criaturas a fim de não usarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro.” (KANT, 2006, p. 1999).

categorias: ou se é trabalhador ou se é capitalista.” (PALANGANA, 1998, p. 44). Das relações de produção naquele período, observa Palangana, “decorre uma autoridade absoluta do capital sobre os homens, da qual ninguém consegue furtar-se, independentemente da hierarquia social.” (PALANGANA, 1998, p. 45).

Buscando referência no texto *Dos nomes e das proposições* de Stuart Mill, Palangana (1998, p. 41) destaca que este autor se pronuncia sobre o momento no qual “a sociedade se volta para o indivíduo, a fim de educá-lo. [...] É preciso conhecer o indivíduo, como ele pensa, sente, aprende e se comporta”. Com o desenvolvimento das forças produtivas, “o indivíduo se forma, no corpo e no espírito, segundo as prescrições e necessidades da sociedade que toma a técnica como fim e não como meio.” (PALANGANA, 1998, p. 46).

Para atender as necessidades da sociedade industrializada, “o trabalhador tem de começar sua aprendizagem muito cedo, a fim de adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato.” (MARX, 1968, p. 481). É o ritmo da máquina que determina o perfil do trabalhador que, adaptado, produz ainda mais para o capital. O trabalho com uma invariável regularidade desafia o indivíduo a renunciar aos “hábitos irregulares de trabalho” (MARX, 1968, p. 485), forçando-o a identificar-se com a disciplina necessária à produtividade imposta na jornada de trabalho.

Como afirma Marx (1968, p. 485), é por meio do “código da fábrica, [que] o capital formula, legislando particular e arbitrariamente, sua autocracia sobre os trabalhadores, pondo de lado a divisão de poderes tão proclamada pela burguesia.” Na fábrica, o capital exerce toda sua capacidade reguladora, conformando o indivíduo com tanta eficiência, de maneira que eleva ainda mais o grau de submissão deste ao capital.

O trabalho organizado nos moldes capitalistas veio demandando, ao longo do processo produtivo, a transformação da natureza física e espiritual do indivíduo na sua relação com a atividade produtiva, forçando-a a esta estrutura se ajustar.

Assim, como o Estado foi modificado, para assegurar a produção capitalista, também o indivíduo precisou mudar para responder às necessidades desse novo modo de produção, que, sabiamente, converteu força de trabalho em mercadoria, viabilizando a acumulação de capital. A despeito das mudanças que o indivíduo precisou incorporar em sua

natureza, se, por um lado, há por parte do capital um movimento que explora construindo um homem de novo tipo, há também por parte da autoajuda – na voz de Smiles - um movimento que reforça os preceitos do individualismo sob o Estado liberal burguês, fazendo com que os mesmos percebam que, “sempre que os homens estão sujeitos a um excesso de proteção ou de governo, tal sistema tende inevitavelmente a reduzi-los a um estado de impotência relativa.” (SMILES, 1893, p. 1).

Nos textos de Smiles não há referência a problemas sociais, não há exploração, não há degradação humana motivadas pela brutalizante jornada de trabalho, não há conflitos entre o capitalista e o trabalhador. O pregador da autoajuda para trabalhadores dissemina valores liberais bem sedimentados, divulga seu pensamento no intuito de fortalecer ações de caráter individual desconsiderando tais problemas, pois é necessário firmar os preceitos liberais, substanciados pelo individualismo como forma e estratégia para manter o povo inglês trabalhando sob o argumento do crescimento da nação.

No discurso de autoajuda em tempos de Smiles, o trabalho é utilizado como um dos principais argumentos para manter e elevar a produtividade, o que explicaria tamanha ênfase à educação do caráter, de uma educação pelo trabalho artesanal, e também aos homens pobres mais virtuosos que pelas ações demonstravam elevação de caráter. Mas o trabalho visto como “um dos principais educadores do **caráter prático produz a disciplina, a obediência, a consciência, a atenção, a aplicação e a perseverança**, dando ao homem destreza e habilidade em sua profissão, a aptidão e a inteligência indispensáveis para dirigir os negócios de sua vida.” (SMILES, s.d, p. 49, sem grifos no original).

A dinâmica imposta pelo capital ao trabalhador forçou-o a adaptar-se, a mudar sua natureza para dar conta do processo de trabalho que se colocava. Em Smiles, no período em que o trabalhador precisa se ajustar à estrutura de produção, as condições sob as quais isso acontece não são discutidas.

Também a indolência é vista por Smiles como igualmente “degradante para os indivíduos e para as nações.” (SMILES, s.d, p. 49). “Talvez não haja em toda a natureza humana uma tendência que mais se deva combater do que a preguiça.” (SMILES, s.d, p. 49). Ainda para o autor: “A obrigação do trabalho aplica-se a todas as classes e a todas condições da sociedade. Cada um em sua esfera tem sua obra a cumprir.

Ser ocioso e inútil não é nenhuma honra nem privilégio.” (SMILES, s.d, p. 50).

Smiles preocupou-se em constituir e fundamentar suas ideias objetivando imprimir no trabalhador inglês um “jeito de ser”. Ao difundir o individualismo, era preciso tornar as pessoas predispostas a assumir mecanismos disciplinares de tal forma que, de tão naturalizados, o princípio do “governo de si mesmo” sedimentasse um agir individual em que o homem assumisse que o seu destino nada mais era do que resultado de suas obras. No auge da concepção de uma individualidade, subjetividade privatizada, não mais presa às forças divinas ou naturais, a formação de um homem de novo tipo embasa o ideal de que o desenvolvimento do potencial de cada um se dá por meio de um rigoroso disciplinamento interior.

A autoajuda constituída por Smiles representa uma tentativa de conciliar concepção moral do mundo fomentando o individualismo, dada a necessidade de se camuflar a desigualdade de classes e a exploração do trabalho, apelando para perspectivas e exemplos de trajetórias individuais de homens de sucesso.

Os livros de Smiles revelam grande homogeneidade. O uso abundante de exemplos extraídos tanto de biografias, de falas de personalidades do mundo político e acadêmico, de frases bíblicas, provérbios, metáforas, parábolas busca dar legitimidade e força às assertivas morais do autor, que estão presentes em seus livros, sendo fontes de julgamentos sobre os homens e os fatos, direcionadas ao abandono de maus hábitos, ligados, na maioria das vezes, à prática de sociabilidade de setores tidos por menos civilizados. (BASTOS, 2000).

Para os objetivos desta pesquisa, selecionaram-se quatro obras listadas abaixo por sintetizarem os fundamentos do discurso de autoajuda no século XIX.

<b>Título</b>	<b>Ano da 1ª. edição</b>	<b>País</b>	<b>Ano da última edição</b>
<i>Self-Help</i>	1859	Inglaterra	2006
<i>O caráter</i>	1871	Inglaterra	2006
<i>O dever: coragem, paciência e resignação</i>	1880	Inglaterra	2009
<i>Vida e trabalho</i>	1887	Inglaterra	2009

Quadro 3 – Seleção de livros de autoajuda de Samuel Smiles. Elaboração própria.

Observando-se o ano da primeira e última edição dos livros, editados em mais de 17 idiomas, pode-se ter uma noção da influência e da repercussão dos ideais de Smiles no mundo. Tais livros apresentam as mesmas características: possuem um grande número de páginas, em particular, *Ajuda-te*, *Vida e trabalho* e *O dever* excedem 500 páginas; são constituídos de mais de dez capítulos nos quais iniciam com duas ou mais epígrafes. Outra particularidade dessas publicações é que o prefácio é do próprio Smiles que faz uma breve síntese dos objetivos dos livros.

A análise nos próximos tópicos será feita a partir da seleção de temáticas recorrentes nessas publicações, principalmente, o que versa sobre a influência do caráter, a concepção de homem, de trabalho, de educação do autor, distinguindo-se a educação fora da escola da que educaria o caráter pela imitação de modelos de homens ideais, biografias com características edificantes da educação escolar, vista por Smiles como expressão de conhecimentos inúteis à formação do caráter.

### **2.5.1 O elogio ao caráter**

Nas publicações de Samuel Smiles, o caráter pode ser compreendido como um elemento fundamental e eficaz para revitalizar as qualidades solicitadas ao trabalhador. Nesta perspectiva, o caráter ganha a expressão de “força motriz do mundo” (SMILES, s/d, p. 11). Isso porque “os homens de caráter não são somente a consciência da sociedade; também os Estados bem governados são a força motriz por excelência, porque são as qualidades morais que governam o mundo” (SMILES, 1893, p. 438). Desse modo, a análise do sentido da autoajuda nas obras de Smiles evidencia um homem que tem deveres a cumprir,

precisa cultivar a responsabilidade, quer na esfera familiar, na profissão ou no exercício de funções políticas. (CERCATO, 2006). O autor assinala a importância da “nobreza do caráter”, destacando que o que

eleva um país e lhe dá a força e dignidade, e difunde o seu poderio, cria a sua influência moral, fazendo-a respeitada e obedecida, cativa a simpatia de milhões de homens, e abate o orgulho das outras nações, tornando-a instrumento da obediência, a fonte da supremacia, o verdadeiro trono, a coroa, e o sceptro [sic] da própria nação, é a aristocracia, não de sangue, da moda, ou do talento somente, mas a aristocracia do caráter. O caráter é o verdadeiro brasão do homem (SMILES, 1893, p. 438).

A elevação do caráter não está necessariamente associada à riqueza, na compreensão de Smiles. Em suas palavras, “pelo contrário, a riqueza é muitas vezes causa da corrupção e do envelhecimento do caráter.” (SMILES, s.d, p. 14). Por outro lado, diz o autor, “um estado de pobreza relativa é compatível com o caráter em sua mais bela expressão.” (SMILES, s.d, p. 14).

Assim, o caráter é, para Smiles, uma propriedade. Isso porque “é o mais nobre de todos os bens. Tem direito à aprovação e ao respeito de todos.” (SMILES, s.d, p. 15). Essa aprovação e respeito seriam conquistados não pela riqueza, mas como “recompensa na estima e na consideração adquiridas honradamente.” (SMILES, s.d, p. 15). Afirma ainda o autor que é justo “que as boas qualidades tenham sua influência na vida; que a operosidade, a virtude e a bondade ocupem o primeiro lugar, e que os homens verdadeiramente bons estejam sempre colocados antes dos outros.” (SMILES, s.d, p. 15).

A influência do caráter se dá

na oficina, nos negócios, na bolsa, ou no senado. Canning acertadamente escrevia em 1801: ‘O meu caminho para o poder deve ser aberto pelo caráter; e lisonjeio-me de que este meio, se não for o mais pronto, será o mais seguro’. Admiram-se os homens inteligentes; mas é preciso mais alguma coisa do que a inteligência para poder confiar neles; por isso Lord John Russell observou numa

frase cheia de verdade: ‘Os partidos na Inglaterra recorrem ao auxílio dos homens e gênio, mas só se deixam guiar por homens de caráter. (SMILES, 1893, p. 439).

Defendendo a formação do caráter como aquela que preservaria o homem das más influências, o autor salienta que, “no comércio da vida ou nos negócios, a inteligência não é tão precisa como o caráter, a cabeça tem menos ação do que o coração; e o gênio não vale tanto como a consciência, a paciência e a disciplina dirigida pelo critério”. Isso porque, segundo Smiles (s.d, p. 17),

o caráter forma-se por uma série de circunstâncias ínfimas, mais ou menos dependentes do modo de vida e da vontade de cada indivíduo. Não se passa um dia sem que ele se discipline para o bem ou para o mal. Não há uma ação, por mais trivial que pareça, que não traga uma série de conseqüências. A mãe de Schimmelpennick tinha razão quando aconselhava a filha que nunca cedesse nas coisas pequenas, pois por mais que se desprezem, acabarão um dia por dominar na prática. Cada ação, cada pensamento, cada sentimento, contribui para a educação do caráter, dos costumes e da inteligência, e exerce uma influência inevitável sobre todos os atos de nossa vida futura. É por isso que o caráter está sujeito à constante alteração, para bem ou para mal, elevando-se por um lado e abaixando-se pelo outro.

Contudo, Smiles alerta que a superioridade do caráter não se alcança sem custo. É preciso, desse modo,

uma vigilância e uma disciplina constantes e um grande domínio sobre si mesmo. Sem dúvida, há de haver hesitações, erros, desfalecimentos momentâneos. Ter-se-á de lutar contra numerosas dificuldades e tentações, e de vencê-las; mas se o espírito é forte e o coração justo, ninguém deve desesperar o êxito. Cada tentativa sincera, que fazemos para avançar e alcançar um grau mais elevado do que aquele que já tínhamos alcançado na escala moral, inspira e vivifica; e, ainda que

não possamos chegar ao fim que nos propúnhamos, não podemos deixar de nos melhorar com cada esforço leal que fazemos para subir. (SMILES, s.d, p. 19).

O que sustenta o caráter, o que o fortalece é “a integridade de palavras e ações [...] e a aderência leal à verdade é como a sua feição mais proeminente” (SMILES, 1893, p. 443). Nesse sentido, o caráter manifesta-se “nas ações dirigidas e inspiradas pelos princípios, pela integridade e pela sabedoria prática”, em outras palavras, “é, em sua mais alta expressão, a vontade individual atuando energicamente sob a influência da religião, da moral e da razão.” (SMILES, s.d, p. 19).

Se assim está agindo, o homem de caráter, na visão de Smiles, é aquele que “é inspirado por um coração nobre, cujas ações são dirigidas pela retidão e para quem o dever é a lei da existência.” (SMILES, s.d, p. 20). Ademais, o autor destaca ainda outras atitudes do verdadeiro homem de caráter:

[...] é consciencioso. Põe sua consciência em suas obras, em suas palavras, em suas ações. [...] também é respeitoso. A posse desta qualidade distingue os tipos mais elevados de um e de outro sexo. Respeita as coisas consagradas pelas homenagens das gerações, os grandes objetivos, as idéias puras, as aspirações nobres; respeita os grandes homens dos tempos passados e os talentos cultivados por seus contemporâneos. O respeito é igualmente indispensável à felicidade dos indivíduos, das famílias e das nações. (SMILES, s.d, p. 21).

Para que o homem alimente a formação de seu caráter, é necessário, constância de hábitos, “obrar com retidão, quer em segredo, quer na presença dos homens” (SMILES, 1893, p. 444). Smiles preocupa-se em esclarecer: “Os princípios são, de fato, os nomes que damos aos hábitos; porque os princípios são palavras e os hábitos constituem fatos, que são nossos benfeitores ou tiranos conforme são bons ou maus.” (SMILES, 1893, p. 447).

O caráter, na perspectiva de Smiles, é fortalecido e sustentado pela “cultura dos bons hábitos” (SMILES, 1893, p. 445). Tal compreensão é difundida de forma que “não somente com os grandes

homens é que se deve contar para apreciar as qualidades de uma nação, mas também com o caráter que domina na grande massa do povo” (SMILES, 1893, p. 24). O autor preocupa-se em ressaltar que

as nações, como os indivíduos, têm de sustentar seu caráter; e sob um governo constitucional – em que todas as classes participam mais ou menos do exercício do poder político – o caráter nacional depende necessariamente mais das qualidades do maior número do que do menor. (SMILES, s.d, p. 24).

Em grande parte das obras desse autor, há uma mesma preocupação, dar ênfase de que “as mesmas qualidades que determinam os caracteres de um indivíduo determinam também o caráter das nações” (SMILES, s.d, p. 24). Portanto, se as ações individuais não forem “nobres, sinceras, honradas, virtuosas, tolerantes, serão tidas em pouca estima pelas outras nações, e nenhum peso terão no mundo.” (SMILES, s.d, p. 24). Para ter caráter, “também devem ser respeitosas, disciplinadas, conscienciosas e amantes do dever.” (SMILES, s.d, p. 25).

A esse respeito, o autor insiste:

Para que uma nação seja grande, não é necessário que tenha grande extensão, apesar de se confundir muitas vezes a extensão com a grandeza. Uma nação pode ser muito grande sob o ponto de vista do território e da população e, contudo, não ter verdadeira grandeza. **A estabilidade das instituições depende da estabilidade do caráter.** Um número qualquer de unidades depravadas não pode formar uma grande nação. Um povo pode parecer que está no ápice da civilização e estar próximo de cair em pedaços ao menor toque de adversidade. Sem integridade de caráter individual, não pode haver nem força real, nem coesão, nem solidez. Pode ser rico, culto, artístico e, apesar disso, voltar na borda do abismo. Se vive como um egoísta, não tendo em vista senão seu prazer, se é para si mesmo um pequeno deus, tal povo está condenado e sua decadência é

inevitável. (SMILES, s.d, p. 27, sem grifos no original).

O pensamento de Smiles, defendendo a formação do caráter individual, expressa o seu maior propósito: desenvolver a consciência moral de que o homem é parte de um todo, logo, deve servir a uma causa - o desenvolvimento da nação. Em seu discurso essa perspectiva é recorrente, de forma que o autor menciona que:

Quando o caráter nacional deixa de ser elevado, uma nação pode ser considerada como estando perto de sua ruína. Quando deixa de estimar e praticar as virtudes – a sinceridade, a honestidade, a integridade e a justiça – não merece mais viver. E quando uma nação chega o tempo em que a riqueza está tão corrompida, o prazer tão depravado e o povo tão enfatuado, que a honra, a ordem, a obediência, a virtude e a lealdade parecem coisas já passadas, então, no meio das trevas, quando os homens honrados – se, felizmente, ainda há alguns – se agrupam procurando apertar as mãos uns dos outros, sua única esperança será a restauração e a elevação do caráter individual, porque só ele pode salvar uma nação; mas se o caráter está irrevogavelmente perdido, não há, na verdade, mais nada que mereça a pena de ser salvo. (SMILES, s.d, p. 27).

Em *O dever: coragem, paciência e resignação* publicado nove anos depois de *O caráter*, Smiles reafirma o objetivo de levar ao leitor a ideia de que o “o caráter e a boa reputação formam-se de pequenos deveres cumpridos com fidelidade, de abnegação, de sacrifícios, de atos de generosidade.” (SMILES, 1910, p. 26). Por isso, “é no lar doméstico que se forma o caráter e se assentam as bases da reputação.” (SMILES, 1910, p. 26). Smiles ainda reforça:

O caráter [...] é uma vontade perfeitamente educada, e a vontade, uma vez educada, pode persistir firme e constante por toda a vida [...] a vontade, afora a sua direção, consiste apenas na constância, na firmeza e na perseverança. É óbvio, porém que, de não ser boa a direção dada ao caráter, essa vontade firme e tenaz torna-se

simplesmente em força para o mal. (SMILES, 1910, p. 30)

Em resumo, diz o autor, “o caráter consiste em atos pequenos praticados cotidianamente e honradamente; e a vida diária é a pedreira da qual extraímos os materiais com que construímos o caráter e desbastamos os hábitos que o formam.” (SMILES, 1893, p. 448). Vê-se que a formação do caráter e de um estilo de vida, metódico, voltado ao trabalho, de forma disciplinada e ordenada constitui tanto a essência do discurso da autoajuda quanto do comportamento característico do protestantismo eram adequados ao desenvolvimento do capitalismo no século XIX.

### **2.5.2 “O exemplo é o mais eficaz dos mestres”: a educação do caráter**

Se a prática da autoajuda em Smiles tem seu fundamento na formação do caráter, o problema a ser enfrentado pelo autor estaria em como difundir a ideia do “homem que se ajuda” de forma que a realização individual não perdesse de vista a prática do trabalho aliada ao cumprimento dos deveres estabelecidos pela sociedade. Nessa perspectiva, o indivíduo tem deveres, é um homem de sucesso quando concretiza, em sua trajetória, uma existência laboriosa calcada no desenvolvimento de um bom caráter. A imitação de determinados atos está associada à imitação de bons exemplos. É isso que Smiles frisa com tanta propriedade: “As palavras e os exemplos têm sempre muita autoridade nos ânimos da gente moça, a quem arrastam para o bem ou para o mal. Porque não há coisa, quer palavra, quer exemplo que para sempre fique esquecida ou perdida.” (SMILES, 1910, p. 504).

Em última instância, o projeto de Smiles consistia em “educar” uma massa de homens engendrando a “consciência da responsabilidade que envolve os seus pensamentos, palavras e obras.” (SMILES, 1910, p. 506). Entretanto, dizia o autor:

Ainda que a educação do caráter pelo exemplo seja, em geral, espontânea e inconsciente, os jovens, forçosamente, não devem ser os imitadores passivos daqueles que os rodeiam. Seu próprio comportamento, mais que o de seus companheiros, tende a fixar o propósito e a formar os princípios de sua vida. Cada um possui em si

mesmo uma força de vontade e de livre ação que, corajosamente empregada, lhe permitirá escolher seus amigos e sua sociedade. Só por falta de resolução é que os jovens, da mesma maneira que os velhos, se convertem em escravos de suas inclinações ou se entregam a uma imitação servil. (SMILES, s.d, p. 41).

Smiles procurou consolidar a ideia de que é na juventude que se deve educar a vontade. Os bons exemplos, as boas ações exerceriam forte influência nessa fase, fortalecendo-se de maneira gradual.

Como Smiles não acredita que a educação adquirida na escola possa formar o homem de caráter, toda sua produção discursiva pretende inculcar em seus leitores que a imitação de bons exemplos, é, por excelência, o recurso válido da autoeducação. É dessa forma que “a admiração pelos grandes homens, vivos ou mortos, faz nascer em nós, num grau mais ou menos vivo, o desejo de imitá-los.” (SMILES, s.d, p. 47). Então, a educação do caráter “é em grande parte uma questão de modelos, porque nos amoldamos inconscientemente ao caráter, às maneiras, aos hábitos e às opiniões daqueles com quem vivemos.” (SMILES, 1893, p. 421).

É assim que Smiles em seus escritos procurou expressar uma concepção moral, procurou “educar” seus leitores, argumentando em favor da importância da nobreza das boas ações, dos bons hábitos. Desse modo, Smiles se valeu das biografias e excertos biográficos como recurso pedagógico para educar jovens trabalhadores tendo em vista conciliar progresso pessoal, calcado no emprego da força de vontade e na moralidade tradicional, de maneira que se revertesse em progresso da sociedade. Smiles desenvolveu um trabalho pastoral prático no qual cada indivíduo deveria fortalecer sua vocação para o trabalho, segundo a perspectiva calvinista que interpreta “como dever de obter certeza da própria dedicação e justificação na luta diária pela vida [...] a fim de alcançar aquela autoconfiança, uma intensa atividade profissional era recomendada, como o meio mais adequado.” (WEBER, 1996, p. 77).

### **2.5.3 O caráter didático das ações exemplificadoras**

Preocupado com a maneira como jovens trabalhadores conduziriam sua vida profissional, Smiles utiliza biografias para ensinar “o quanto um homem pode ser bom e fazer o bem.” (SMILES, s.d, p.

47). No período em que permaneceu em Leeds, Inglaterra, dedicou-se a estudar o caráter dos homens que julgava dignos de servirem de exemplo, considerados edificantes pela sua industrialidade, convertendo suas análises em biografias.

Sendo assim, os excertos biográficos selecionados por Smiles servem de guia e de incentivo, uma vez que ensinam

as normas de bem viver, de bem pensar, de trabalhar cada um energeticamente em seu próprio proveito e no de seus semelhantes. Têm quase tanto valor como os Evangelhos, pelos preciosos exemplos que elas fornecem de caracteres nobres e viris lentamente formados pela eficácia do esforço pessoal, da firmeza de propósitos, da assiduidade no trabalho, da constância na integridade. (SMILES, 1901, p. 98).

Para Smiles, importa reforçar trajetórias de vida que mostrem que o sucesso, em geral, não ocorre de imediato. É preciso insistência, persistência ou uma das qualidades mais valorizadas pelo autor: perseverança.

O autor lembra a genialidade industrial de James Watt, que foi, em sua opinião, um dos homens mais hábeis “que jamais existiram”. A história de sua vida permite Smiles afirmar que

no tempo de Watt havia muitos homens que sabiam muito mais do que ele; mas nenhum havia que trabalhasse tão assiduamente como ele para converter tudo quanto sabia em usos práticos. Distinguia-se, principalmente, pelo seu ardor em coligir fatos e em cultivar cuidadosamente esse hábito de atenção inteligente do qual todos os homens sensatos reconhecem que dependem em grande parte as mais elevadas qualidades do espírito. (SMILES, 1893, p. 35).

Smiles levanta verdadeiro clamor aos inventores da indústria. Em destaque estão James Watt, Stephenson e Richard Arkwright, que são, por ele, coroados como homens de sucesso. De Arkwright tem-se que

nunca o mandaram à escola. Não teve outra educação senão a que ele deu a si próprio e sempre teve dificuldade de escrever. Na sua mocidade, foi aprendiz de barbeiro e, depois de ter aprendido o ofício, foi estabelecer-se em Boulton numa loja abaixo do nível da rua, com uma tableta em que se lia: ‘Venham ao barbeiro subterrâneo – Faz a barba por um penny’. [...] Arkwright, que tinha gosto pela mecânica, teve então o desejo de se fazer inventor de máquina ou ‘o bruxo’, como então se dizia vulgarmente. Fizeram-se nessa época várias tentativas para inventar um tear e o nosso barbeiro resolveu-se a tentar com os mais a resolução do problema. [...] Dedicou-se com tanta assiduidade às suas experiências que desprezou o seu negócio, perdeu o pouco dinheiro que tinha economizado, e ficou reduzido à miséria. [...] Arkwright largou então o comércio de cabelos e dedicou-se ao aperfeiçoamento de sua máquina. [...] a patente de invenção foi concedida em nome de Richard Arkwright, de Nottingham, relojoeiro e circunstância digna de notar-se, foi expedida em 1679, no mesmo ano em que Watt obtinha o privilégio para a sua máquina a vapor. [...] Estabeleceu novos teares no Lancashire, no Derbyshire e em New Lanark, na Escócia. O tear de Cromford passou também por suas mãos quando findou a sua sociedade com Strutt e eram tais o número e a superioridade dos seus artefatos, que em pouco tempo conseguiu ser o regular exclusivo desta indústria, a ponto de que era ele quem fixava os preços e servia de norma nas principais operações dos outros fabricantes. (SMILES, 1893, p. 41-42).

Arkwright era considerado por Smiles dotado de grande força de caráter e de uma coragem “indomável”, pois “possuía muita prática das coisas do mundo e tinha a faculdade dos negócios desenvolvida que chegava às raias de um gênio.” (SMILES, 1893, p. 42).

Dentre os bons exemplos, Smiles também destaca John Heathcoat. Este era

o filho mais novo de um respeitável reideiro, pouco importante, em Duffield, no Derbyshire, e nasceu nessa localidade em 1783. Fez rápidos e constantes progressos na escola, de onde o tiraram muito cedo para o meterem como aprendiz na oficina de um fabricante de caixilhos de ferro, perto de Loughborough. O rapaz aprendeu depressa a servir-se da ferramenta com destreza e adquiriu perfeito conhecimento das partes componentes do tear de fazer meia, assim, como da mais complicada máquina de fiar (warp). [...] o primeiro aperfeiçoamento que conseguiu introduzir foi no tear no qual, por meio de um aparelho engenhoso, produzia ‘malhas que tinham a aparência da renda’. E foi este fato que o resolveu a continuar os seus estudos para inventar uma máquina de fazer rendas. (SMILES, 1893, p. 54).

O espírito inventivo desses homens, foi para Smiles, digno de atenção, já que retratou suas histórias de “longa e laboriosa tarefa, que **exigia grande perseverança e aplicação**” (SMILES, 1893, p. 56). Essencialmente, o que merece ser mencionado é a capacidade de aperfeiçoamento e adaptações que os inventores procederam que suas máquinas pudessem funcionar. Smiles pontua mais enfaticamente a história de Heathcoat, como aquela que mostra que o inventor reunia qualidades como “a retidão, a honestidade e a integridade, que constituem a verdadeira glória do caráter humano.” (SMILES, 1893, p. 60). Desse modo, “sendo diligente educador de si próprio, por isso de boa mente, protegia os jovens operários em seu serviço, que o mereciam, estimulando-lhes o talento e a energia.” (SMILES, 1893, p. 61).

### **2.5.3.1 As biografias como recurso pedagógico**

Em seu discurso, Smiles argumenta que “somos todos mais ou menos aptos para aprender melhor pelos ouvidos do que pelos olhos [...] o exemplo silencioso nos é comunicado pelos costumes e que, de fato, vive conosco, é que nos serve de guia” (SMILES, 1893, p. 412). Além disso, o exemplo constitui o “mais eficaz dos mestres”, prescindindo da escola no que se refere à aquisição de conhecimentos que influenciariam

na formação do caráter. Smiles (s.d, p. 47) fez das biografias um de seus recursos pedagógicos.

A utilidade das biografias, na visão do autor (1893, p. 425), se deve “à abundância de nobres modelos que apresentam.” Ao fazer uso desse recurso pedagógico, o vitoriano objetivava fornecer exemplos para que seu público pudesse “estudar, admirar e imitar” os homens de sucesso em suas trajetórias de vida. As biografias “aumentam a confiança do homem em si próprio, demonstrando o que ele pode ser, [...] elevando suas aspirações.” (SMILES, 1893, p. 426). Smiles construiu, durante as décadas em que se dedicou a biografar, uma corrente do exemplo. O caráter didático das ações exemplificadoras utilizadas por Smiles tinha o propósito de mobilizar jovens trabalhadores da Inglaterra, de maneira que estes assumissem para si responsabilidade pela condução e construção de suas trajetórias. Encarregar-se de si próprio supõe que a pessoa seja responsável pelos seus sucessos e, principalmente, assuma como seu o ônus dos fracassos. Tratava-se da defesa dos preceitos liberais, da meritocracia, dos privilégios do sangue.

Ao longo de várias décadas, o discurso de Smiles vigorou no sentido de fortalecer a construção de um trabalhador virtuoso, da moral e observador do dever para com o trabalho e com Deus. No progresso histórico-religioso da eliminação da magia do mundo, a literatura de Smiles está em consonância com a literatura puritana inglesa que adverte contra “qualquer confiança na ajuda da amizade dos homens.” (WEBER, 1996, p. 73).

Mostrando princípios de um projeto de formação, Smiles (s.d, p. 25) frisa sua concepção de história:

[...] a história universal não é outra coisa mais do que a história dos grandes homens. Certamente, são eles que marcam e designam as épocas da vida de uma nação. Ainda que, até certo ponto, seu espírito seja o produto do tempo em que eles vivem, o espírito público é também em grande parte criado por eles. Sua ação individual identifica a causa e o resultado. Têm grandes pensamentos que vão se espalhando por toda a parte e produzem os acontecimentos. Homens como esses são a verdadeira seiva do país a que pertencem. Elevam-no e sustentam-no, fortificam-

no e enobrecem-no e derramam glória sobre o exemplo que deixaram.

O aspecto educativo desses ensinamentos tem seu fundamento em princípios morais, sociais e universais, que, para Smiles, formam e alicerçam, de certo modo, o trabalhador industrial. Ao reforçar um tipo de sociedade e de trabalho, Smiles instrui seus leitores para a formação de uma consciência individual que só pode ser representada pelos trabalhadores em ações individuais em nome de um caráter nacional. Determinante de um modo de ser para o trabalho, o autor difunde esses princípios buscando um modo de pensar comum. A partir de Gramsci (2004, p. 232), se poderia dizer que estaria aí ausência de uma noção de coletivo, uma vez que “a coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontades e pensamentos coletivos, obtidos através de um esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares.” É essa singularidade que está no cerne da autoajuda smilesiana.

A autoajuda de Smiles constitui uma estratégia para “ajudar” jovens trabalhadores a se desenvolverem segundo certo modo de ser e seguindo uma determinada direção.

Nesse ponto, é comum nos textos publicados por Smiles o uso de citações, máximas e provérbios bíblicos. A voz do outro, na perspectiva da linguística, pode ser considerada mais um dos investimentos ou estratégias do autor para convencer seu leitor sobre os ensinamentos - por meio de exemplos -, necessários à formação do caráter. Os exemplos de homens notáveis biografados por Smiles visavam difundir padrões de conduta, de comportamentos almejados no século XIX, em consonância com a ética protestante.

## **2.6 “AJUDA-TE E DEUS TE AJUDARÁ”: AUTOAJUDA, ÉTICA PROTESTANTE E O ESPÍRITO DO CAPITALISMO**

Os textos evidenciam a afinidade de Smiles com a ética protestante. São diversas as passagens em que esta é verificada. A partir dessa visão, Smiles (s.d, p. 15) comenta sobre a morte de Lutero e sua influência, visto que este

não deixou, como declarou em seu testamento, ‘nem dinheiro, nem tesouro de nenhuma qualidade’. Em certa época de sua vida viu-se tão

pobre, que foi obrigado, para ganhar a vida, a trabalhar como torneiro, jardineiro e fabricante de relógio. E mesmo durante o tempo em que trabalhava com as mãos, estava formando o caráter de seu país, e era moralmente mais forte, mais honrado e mais ouvido do que todos os príncipes da Alemanha.

Considera-se importante destacar alguns aspectos discutidos em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* de Max Weber (1864-1920), buscando compreender um pouco mais sobre as concepções de homem e de mundo smilesiana. O sociólogo alemão dedicou-se a compreender como se dá o progresso da racionalização no Ocidente a partir de características da ética protestante que servem de pistas e elementos para a análise do discurso de autoajuda de Smiles.

Dessa forma, Weber investiga a influência da religião na origem do sistema econômico capitalista-industrial, mostrando como a ética luterana muito mais favoreceu do que foi a única a determinar o capitalismo. Conforme o autor, a “ética protestante deve ter sido presumivelmente a mais poderosa alavanca da expressão dessa concepção de vida, que aqui apontamos como espírito do capitalismo.” (WEBER, 1996, p. 123). Em contraposição, a perspectiva gramsciana questiona as teses de Weber evidenciando que o capitalismo tenha sido produto da evolução superestrutural da ética protestante.

Para Gramsci, o processo é mais complexo: saído da estrutura socioeconômica como, aliás, toda superestrutura ideológica, o calvinismo, tornando-se norma da conduta prática, reage, por sua vez, sobre a estrutura, sendo a fonte de novas iniciativas. A passagem do calvinismo ao espírito capitalista, na compreensão de Gramsci, seria a passagem da "necessidade à liberdade." Assim, o mérito de Max Weber não estaria na saída de um determinismo econômico, mas sim, mostrar, a partir do exemplo protestante, o mecanismo de passagem de uma concepção do mundo à ação prática. (PORTELLI, 1984 apud ALVES, 2010).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que Smiles procurou instituir o valor da constância de atributos morais como garantia da tomada de consciência de tais comportamentos na construção da trajetória de vida de cada trabalhador. Eis a importância da “força do exemplo” como um meio de estimular e manter a disposição para o trabalho árduo. Tratava-

se de orientar a conduta individual mediante ideias religiosas, puritanas. Nesse aspecto, o trabalho de Smiles aproxima-se de um trabalho pastoral divulgando uma moralidade ascética, do trabalho como uma vocação<sup>46</sup>. De acordo com a teoria weberiana, a religião motivou diferentes formas de o indivíduo se comportar. Tal comportamento, em Smiles, pressupunha um agir moral articulado à formação do caráter.

É interessante observar que o trabalho alienado, executado em condições, degradantes nas últimas décadas do século XIX, é apontado como forma de ascensão do indivíduo. Os princípios da doutrina liberal que preconizam o desenvolvimento individual por meio do trabalho e do talento são os instrumentos legítimos para a aquisição de bens materiais e da própria ascensão social. Tanto assim, que Smiles faz uma verdadeira apologia aos homens que trabalham na indústria, vista como um polo de desenvolvimento e amadurecimento de talentos. Smiles (1893, p. 31) destaca que “uma das feições mais notáveis do povo inglês é o seu gênio industrioso”. Em sua opinião, o desenvolvimento da Inglaterra é resultado do empenho da energia individual, “e do número de cabeças e braços que, em todas as épocas, se empregaram ativamente na cultura do solo, na produção de artigos de utilidade, na fabricação de ferramentas e máquinas, na publicação de livros e jornais.” (SMILES, 1893, p. 31).

Apesar do registro acima, vale ressaltar que as situações escolhidas e que figuram nas publicações de Smiles caracterizam o universo de pessoas em condições financeiras estáveis. As carreiras exitosas e os exemplos de vida de pessoas bem-sucedidas forneceram as bases para a elaboração da autoajuda smilesiana. O trabalhador, o operário da fábrica, partícipe do processo de industrialização, não é contemplado, uma vez que a rotina brutalizante, desgastante, não aparece em seus escritos. Contemplados são os trabalhadores manuais que em atividades autônomas ascendem por esforço próprio, a exemplo: açougueiros, sapateiros. (SMILES, 1893).

Enquanto Smiles supervalorizava o desenvolvimento econômico e industrial da Inglaterra em meados do século XIX, as transformações decorrentes do progresso industrial como o excedente de riquezas ou as

---

<sup>46</sup> Weber (1996, p. 53) destaca que, “nesse conceito de vocação que se manifestou o dogma central de todos os ramos do Protestantismo, descartado pela divisão católica dos preceitos éticos [...] e segundo a qual a única maneira de viver aceitável para Deus não estava na superação da moralidade secular pela ascese monástica, mas sim no cumprimento das tarefas do século, imposta ao indivíduo pela sua posição no mundo. Nisso é que está a sua vocação.”

benesses da industrialização não chegavam aos operários, que viviam em condições sociais degradantes. Com a grande indústria, os trabalhadores eram submetidos a jornadas de trabalho exaustivas, condições de higiene precárias, remuneração incompatível com as longas horas trabalhadas. Ademais, também cresciam os índices de violência e a prostituição aumentava à medida que as cidades cresciam. Esse era o panorama do trabalho fabril na Inglaterra no período de Smiles<sup>47</sup>.

Na leitura das obras de Smiles, evidencia-se a menção de vários exemplos de pastores luteranos, com destaque às ações destes para com os jovens. Smiles não professa abertamente sua religiosidade, como já mencionado, mas, a partir de seus escritos nos quais valoriza Lutero e Calvino como exemplos de todas as virtudes, têm-se elementos para considerá-lo protestante, compreendendo, assim, o porquê da construção de um homem de novo tipo em meados do século XIX calcado na construção de uma moral e de um caráter individuais.

Na acepção de Palangana (1998, p. 31),

o indivíduo, criado pela organização do trabalho nos moldes do capitalismo, é exaltado e dignificado na concepção protestante-burguesa enquanto pessoa autônoma, dona de seus atos; enquanto pessoa que deve ser reconhecida e valorizada por aquilo que ela é, na sua bondade, na sua capacidade de resignação, no seu espírito cristão – e não por aquilo que faz, pelo seu trabalho.

Dessa forma, Smiles ajuda a disseminar que as atividades, as ações desenvolvidas pelo indivíduo são manifestações de um comportamento baseado no caráter e no agir moral. Na Inglaterra, sobretudo, as ações dos homens da indústria e da invenção, como insiste

---

<sup>47</sup> Marx (1968, p. 476) lembra que, entre 1844 e 1850, “na maioria das fábricas têxteis de algodão, de lã e de seda, o esgotamento provocado pela sobreexcitação necessária ao trabalho atento com as máquinas, cujo movimento foi grandemente acelerado nos últimos anos, parece ser uma das causas do excesso de mortalidade por doenças do pulmão, posto em destaque por Dr. Greenhow em seu recente e admirável relatório.” Além disso, havia, na maior parte das fábricas, a contratação de mulheres e crianças que eram submetidas às mesmas condições degradantes de trabalho. Em contrapartida, os *indicadores de saúde* agravam-se: a taxa de mortalidade (por mil), entre 1831 e 1844, aumenta de 14.6 para 27.2, em Birmingham; de 16.9 para 31, em Bristol; de 21 para 34.9 em Liverpool.

Smiles, estariam por detrás daquilo que conduziu essa nação ao desenvolvimento. É preciso ressaltar que, do ponto de vista desse autor, as invenções não seriam a essência que determinaria tal crescimento, mas antes um agir comportamental, dotado de moralidade e fortalecimento do caráter. O caráter manifesto serviria de modelo, justificando os sucessivos exemplos de “homens de caráter exemplar” enfatizados em seus escritos.

Além de a preocupação de Smiles incidir sobre a formação moral articulada aos exemplos de homens de elevado caráter, há outra questão igualmente importante, ainda que esta esteja um pouco subsumida em seus textos: a religião<sup>48</sup>.

Para Smiles, o homem poderia ajudar-se de duas maneiras: a primeira, praticando a autoajuda; posteriormente, depois de ajudar-se, aí sim deveria contar com a ajuda de Deus. É deste modo que a reforma individual, condição essencial para a reforma social, estaria atrelada à devoção a um Deus. Em *Ajuda-te*, são poucas as passagens nas quais o autor deixa aflorar a sua religiosidade. Seu credo religioso aparece de forma discreta ao pronunciar passagens de referência a Lutero e Calvino. Mas isso é compreensível, uma vez que quem professa uma crença não a manifesta em palavras, mas em atitudes, em uma ética de vida, em uma **concepção de mundo e de homem**. Em Smiles, o que é perceptível é que **trabalhar** significa mais do que garantir a produção da existência – numa perspectiva marxiana -, mas antes **uma forma de redenção**. “O trabalho é, de fato, a melhor proteção da inocência e da virtude. É uma barreira contra toda a sorte de pecados e vícios, guardando as entradas do coração, e afastando todos os ensejos e tentações de pecar.” (SMILES, 1901, p. 24). Professando em seu discurso o credo calvinista, Smiles permite entender a sua posição em relação ao trabalho visto como virtude, um chamamento divino.

---

<sup>48</sup> Em Gramsci (2007, p. 209-210), tem-se que “a palavra religião, em seu significado mais amplo, denota um vínculo de dependência que religa o homem a uma ou mais potências superiores, das quais ele se sente dependente e às quais tributa atos de culto, ora individuais, ora coletivos’. No conceito de religião, portanto, estão pressupostos os seguintes elementos: 1º) crença de que existam uma ou mais divindades pessoais que transcendem as condições terrestres temporais; 2º) o sentimento dos homens de que dependem destes seres superiores que governam totalmente a vida do cosmo; 3º) a existência de um sistema de relações (culto) entre os homens e os deuses. Salomão Reinach, no *Orpheus*, define a religião sem pressupor a crença em poderes superiores [...]. Caberia também examinar se é possível chamar de ‘religião’ uma fé que não tenha por objeto um deus pessoal, mas só forças impessoais e indeterminadas. No mundo moderno, abusa-se das palavras ‘religião’ e ‘religioso’, atribuindo-as a sentimentos que nada têm a ver com as religiões positivas.”

Em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, publicado um ano após a morte de Smiles, Weber mostra como o protestantismo ascético favoreceu a racionalização da vida, a qual estaria materializada na vida das pessoas pelo sistema econômico. Enquanto os católicos acreditavam na possibilidade de salvação pelas intenções, “o Deus do calvinista requeria de seus fiéis, não apenas ‘boas obras’ isoladas, mas uma santificação pelas obras.” (WEBER, 1996, p. 81-82). De acordo com o autor,

os católicos não levaram tão longe quanto os puritanos (e antes deles os judeus) a racionalização do mundo, a eliminação da mágica como meio de salvação. Para eles, a absolvição de sua Igreja era uma compensação para a sua própria imperfeição [...]. A vida do santo era dirigida unicamente para um fim transcendental: a salvação. Precisamente por esta razão, entretanto, ela era completamente racionalizada do ponto de vista deste mundo e dominada inteiramente pela finalidade de aumentar a glória de Deus sobre a terra. (WEBER, 1996, p. 81-82).

[Para os calvinistas], manteve-se como um dever absoluto, de cada um considerar-se escolhido e de combater todas as dúvidas e tentações do demônio, já que a falta de autoconfiança era resultado da falta de fé, portanto, de graça imperfeita. A exortação ao apóstolo de fortalecimento da própria vocação é aqui interpretada como um dever de obter certeza da própria dedicação e justificação na luta diária pela vida [...]. A fim de alcançar aquela autoconfiança, uma intensa atividade profissional era recomendada, como meio mais adequado. (WEBER, 1996, p. 77).

Assim, o trabalho diligente e disciplinado traduziria a fé em Deus. A crença calvinista de que os homens dependem de Deus para a sua salvação ou condenação poderia comprometer a vida terrena, já que qualquer ação dependeria do veredicto de Deus. A glorificação de Deus passa pela dedicação ao trabalho e, mais do que isso, é preciso ter sucesso, o que se faz pelo trabalho, confirmando a grandeza dessa devoção. Para o católico estavam claras as condições que conduziriam a

humanidade à salvação, mas para o calvinismo isso permaneceu um mistério, de tal sorte que os sinais materiais foram eleitos como aqueles que fariam o homem ser reconhecido em suas ações. O caráter específico do protestantismo consiste em levar o indivíduo a uma atitude de engajamento diante do mundo. Dessa maneira, o que Smiles fez foi impulsionar um determinado modo de agir e compreender o mundo, estimulando atitudes materializadas no trabalho de cunho individuais.

Na prática, o trabalho começou a ser encarado como vocação divina e o conseqüente sucesso significava sinal de que o indivíduo estava predestinado à salvação. Não é por acaso que Weber relacionou a ética protestante ao desenvolvimento do capitalismo. A partir dessa visão, os protestantes calvinistas passaram a dedicar-se à poupança de uma forma mais contundente. Os homens, por meio da acumulação de bens materiais, aproximavam-se de Deus e essa era a recompensa, cumprindo assim duas finalidades, na perspectiva weberiana: favoreceu o avanço do capitalismo e ajudou a manter o credo religioso de maneira mais vigorosa entre os protestantes. Na perspectiva de Smiles, as iniciativas puritanas visam garantir o ascetismo<sup>49</sup> e a moralidade do trabalhador. Essas consistem em elementos para um “novo modo de vida” difundido na possibilidade de ascensão pelo trabalho. Em Smiles, trata-se da construção de uma ética do trabalho. Weber (1996, p. 50) lembra que o trabalho “a serviço de uma organização racional para o abastecimento de bens materiais à humanidade, sem dúvida, tem-se apresentado sempre aos representantes do espírito do capitalismo com uma das mais importantes finalidades da vida profissional.”

É certo que o pensamento de Smiles coaduna com os preceitos liberais em tempos de desenvolvimento do capitalismo, sendo, nesse sentido, um de seus propagadores. A ênfase ao trabalho como um dever de cada um, como uma vocação está bem demarcada no referido provérbio bíblico. Em *O dever*, Smiles (1910) assinala que é preciso aceitar o cumprimento do dever como essência da mais desenvolvida civilização. A idéia do dever está diretamente associada à responsabilidade de cada um.

---

<sup>49</sup> De acordo com Weber (1996, p. 131), “desde que o ascetismo começou a remodelar o mundo e a nele se desenvolver, os bens materiais foram assumindo uma crescente, e, finalmente, uma inexorável força entre os homens, como nunca antes na História.”

A máxima “Deus ajuda quem se ajuda”, orientadora de ações em Smiles, é discutida em Weber (1996, p. 80), lembrando que esta se reflete em ações práticas na vida dos adeptos do calvinismo.

[O calvinista] criava sua própria salvação ou, como seria mais correto, a convicção disto. Esta criação, todavia, não podia, como no Catolicismo, constituir-se do acúmulo gradual de boas obras isoladas a crédito de alguém, mas, muito mais, em sistemático autocontrole que a qualquer momento se via ante a inexorável alternativa: escolhido ou condenado? (WEBER, 1996, p. 80).

É assim que o cristão virtuoso tem no trabalho um conjunto de regras de conduta, como um dever moral ou indiretamente como aquele que, segundo Smiles (1893, p. 313), “consiste em se preservar do mal, porque um cérebro ocioso é como a oficina do demônio, e o homem preguiçoso é uma das colunas do inferno”. Em Smiles, a exemplo de Weber, a máxima “Deus ajuda quem se ajuda” é utilizada como princípio orientador de conduta para os trabalhadores. Conforme Weber (1996, p. 80), na prática, tal máxima significava que o calvinista deveria criar “a sua própria salvação, ou como seria mais correto, a convicção disto”. A ética protestante, de forma intensiva, impunha uma valorização da ação moral, ação essa que perpassa as publicações de Smiles.

Para o protestante, o homem que não trabalha, ou mais precisamente, o homem preguiçoso e ocioso, carrega consigo as consequências sociais decorrentes disso. Primeiro, a mendicância em vários países da Europa passou a ser entendida como crime, sujeita a determinadas penalidades; segundo, em termos religiosos, a penalidade para o ocioso seria o caminho para o inferno. Em relação à ideia de condenação da preguiça, do ócio e da valorização do trabalho, destaca-se a passagem de São Paulo na segunda carta aos tessalonicenses:

Quem não quer trabalhar, não coma. Ora, ouvimos dizer que entre vós alguns vivem na ociosidade, não querendo nada e gastando o tempo em mexericos. Mandamos e insistimos com essas pessoas, em nome do Senhor Jesus Cristo, que trabalhem com tranquilidade e comam o pão que eles mesmos ganharem. (2 Ts, 3,10-12).

Ao aliar a sua orientação religiosa à sua incessante pregação, Smiles trabalhou numa constante luta pela divulgação de um ideal de homem, de um ideal de sociedade na qual a moral e o caráter, impregnados no desenvolvimento individual de auxílio próprio, representariam a possibilidade para a reforma social. Weber (1996, p. 87) considera o calvinismo uma “doutrina de predestinação como fundamento dogmático da moralidade puritana no sentido de uma conduta ética metodicamente racionalizada”. Essa racionalização da vida respaldada na religião permite que o homem trabalhe e acumule sem que isso seja considerado pecado como no catolicismo.

Há de se considerar, entretanto, que acumular não é considerado um ato pecaminoso já que o homem que não garante o seu sustento não pode ser considerado “senhor de si mesmo”. (SMILES, 1893, p. 337). Se acumular não é pecado, o que dirá economizar. A economia é uma das virtudes do calvinista. A economia representa, em grande parte, a manifestação extremada do auxílio individual, da ação conservadora do caráter e da felicidade. “O espírito da economia”, nas palavras de Smiles (1893, p. 338), “foi formulado pelo Divino Mestre nestes termos: ‘Apanhai os bocados que ficaram, para que não se desperdice coisa alguma’.” A economia também significa “o poder de resistir a uma satisfação presente a fim de assegurar um maior bem futuro [...], representa o ascendente da razão sobre os instintos animais.” (SMILES, 1893, p. 338). A autoajuda de Smiles aconselha o bom comportamento, a regularidade, a prudência e o cuidado em não desperdiçar. A economia representa, para os protestantes, o poder de resistir às tentações, a ascendência da razão sobre os instintos animais, mas, principalmente, cumpre o preceito da acumulação.

### **2.6.1 O trabalho como caminho virtuoso**

A construção de um discurso estruturado em torno de provérbios e citações de homens representativos constitui um forte apelo ao individualismo, estratégia característica no discurso de Smiles. Sob esse ponto de vista, é em *O caráter* que Smiles oferece ao leitor um capítulo inteiramente dedicado ao trabalho. Essa perspectiva de integração de sua concepção de trabalho está estritamente relacionada à difusão de um novo padrão de sociabilidade, de uma nova concepção de mundo em que se redefinem e ressignificam as representações que os indivíduos têm a respeito do trabalho e, mais precisamente, sobre como agir num contexto de mudanças.

Recordam-se alguns dos provérbios bíblicos e citações com que Smiles (s.d, p. 48) inicia a discussão acerca do valor do trabalho: “Levanta-se e trabalha que o Senhor esteja contigo. Liv. I das *Crônicas*, XXII, 16 [...] Trabalha como se te fosse preciso viver para isso; reza, como se devesse morrer hoje mesmo. Provérbio toscano [...] pelo trabalho é que se reina. Luís XIV”. Explicitam-se, assim, elementos que torna possível compreender o valor atribuído ao trabalho numa sociedade em franco desenvolvimento. A posição dos trabalhadores precisava se desvincular de uma ética católica associada à ideia de intenções (WEBER, 1996) para uma conduta moral puritana movida por ações. Por isso, o trabalho “[...] produz a disciplina, a obediência, a concorrência, a atenção, a aplicação e a perseverança, dando ao homem destreza e habilidade em sua profissão, a aptidão e a inteligência indispensáveis para dirigir os negócios de sua vida” (SMILES, s.d, p. 49). Evita com isso, a ociosidade considerada maléfica, o que torna o “homem inútil [...] este não vive, vegeta.” (SMILES s.d, p. 51).

Tal afirmação sinaliza o fato de que a dedicação ao trabalho constrói a disciplina, além de “educar também o caráter.” (SMILES, s.d, p. 52). É a partir dele que se desenvolvem ainda “as qualidades necessárias para a boa conduta dos negócios [que] compreendem a aptidão, a competência indispensável para fazer frente, com sucesso, ao trabalho prática da vida, quer estímulo se ache na direção doméstica, quer no exercício de uma profissão, na indústria.” (SMILES, s.d, p. 52). No que tange ao trabalho, “ainda que não produza resultado algum, só porque é trabalho, vale mais do que o torpor; desenvolve as faculdades e prepara para um trabalho útil. O costume de trabalhar ensina o método. Obriga-nos a economizar tempo e a não dispor dele senão com uma premeditação discreta.” (SMILES, s.d, p. 52).

Os elementos constitutivos de uma ética do trabalho, assim apresentados por Smiles, permitem um olhar acerca do espírito do capitalismo, que, na perspectiva weberiana, estaria relacionado a uma ética de vida. É isso que Smiles visa fortalecer, um modo de ver e encarar a existência que passa basicamente por virtudes morais – prudência, justiça, temperança, fortaleza (SMILES, 1901) - “coloridas pelo utilitarismo.” (WEBER, 1996). Quando Smiles se refere à noção de trabalho útil e à economia de tempo, é importante recordar as sentenças ou máximas de Benjamin Franklin (1706-1790) utilizadas por Weber no esclarecimento do que constitui o “espírito do capitalismo”: “‘Lembra-te de que tempo é dinheiro’; Lembra-te de que o crédito é dinheiro’;

‘Lembra-te de que o dinheiro é de natureza prolífica, procriativa. O dinheiro pode gerar mais dinheiro’; ‘Lembra-te deste refrão: ‘O bom pagador é dono da bolsa alheia’. (WEBER, 1996, p. 29-30). De fato, tal noção de trabalho assim difundida por Smiles, como um princípio educativo, educador de preceitos morais, contribui para o desenvolvimento do capitalismo no decorrer do século XIX. Acreditava-se que a vida disciplinada, ascética, orientada pelas máximas de Franklin, conduziriam ao lucro. Essa ascese, ao se pensar na perspectiva de Smiles, deveria ser praticada no trabalho com rigor, disciplina, paciência, coragem e resignação. (SMILES, 1910).

Em referência à ascese protestante, Smiles (s.d, p. 84) destaca que o homem que trabalha deve ser econômico “com os seus meios [...] não tenta fazer-se passar por mais rico do que é: não faz dívidas para não abrir uma porta à ruína”. Esta afirmação remete à outra máxima de Franklin que diz: “Aquele que gasta inutilmente um *groat* [velha moeda inglesa de prata] por dia, desperdiça mais de seis libras por ano, que é o preço do uso de cem libras” (WEBER, 1996, p. 31). A inclinação ao gasto, ao desperdício, deveria ser controlada pelo dever ao trabalho ascético, por atitudes morais desenvolvidas no seu exercício. Por isso, valores como a honestidade são úteis “porque asseguram o crédito; do mesmo modo a pontualidade, a laboriosidade, a frugalidade, e esta é a razão pela qual são virtudes” (WEBER, 1996, p. 32).

Na construção de uma nova sociabilidade, a concepção de trabalho difundida por Smiles contribuiu para a formação de um trabalhador de modo que esse se envolvesse no sistema de relações de mercado, conformando-se com as “regras de ação capitalistas” (WEBER, 1996, p. 34). A introdução de princípios morais é importante nesse processo, a exemplo do dever, visto que este “não é um sentimento: é um princípio que penetra na vida e se manifesta na conduta e nos atos” (SMILES, s.d, p. 87) determinando um modo de ser e agir no mundo.

## **2.7 “NÃO SOMOS SENÃO AQUILO QUE NÓS FAZEMOS”: A EDUCAÇÃO FORMAL EM SMILES**

A progressiva consolidação de uma sociedade de mercado funda a noção de um indivíduo que deve tomar para si a direção de sua trajetória de vida. É uma tentativa de manter os laços sociais tradicionais desagregados pelo modo de produção que se fortalecia no século XIX.

Foi com pesar que Smiles assistiu ao crescente avanço das forças produtivas, uma nova ordenação do processo de produção em que se romperam os laços da relação mestre-aprendiz. Rüdiger (1996, p. 46), a esse respeito, destaca que Smiles viu com “horror [...] à destruição do sistema de produção mercantil simples, baseado na manufatura mecânica e no trabalho artesanal, que, na prática, fundamentava socialmente a antiga moralidade.” Naquele período, os pregadores do sucesso

sempre justificaram a acumulação de riqueza como uma coisa econômica, social e moralmente correta de se fazer [...]. Isso era bom, não somente porque construía o caráter do indivíduo, mas também porque permitia ao homem de sucesso contribuir de alguma maneira para o bem-estar da comunidade e da nação. (HUBER, 1987 apud RÜDIGER, 1996, p. 47).

A referida literatura procurou conciliar o cultivo de virtudes e dever morais com responsabilidade pessoal e progresso da sociedade. Este é o cunho dos escritos de Smiles, que assume a tarefa de responder os desafios impostos aos trabalhadores ingleses valendo-se de bons exemplos de vida, procurando reproduzi-los por meio de palestras e livros. Assim, conforme Rüdiger (1996), no século XIX prevalecia uma cultura moral dependente do conceito de dever, o que fez Smiles criar um ‘projeto’ no qual procurou conciliar o princípio da liberdade individual com as obrigações para com a sociedade. Para isso, Smiles propagava a formação do caráter como o meio pelo qual o indivíduo poderia sobreviver sem “ser contaminado” pelas mudanças em curso. O condicionamento moral constitui um dos pilares de “educar” para o “governo de si”<sup>50</sup>. Sobre o domínio de si mesmo, defende Smiles, que “não é senão outra forma de coragem e pode ser considerada como a essência primitiva do caráter.” (SMILES, s.d, 75).

Particularmente, por influência das ideias de Adam Smith, formuladas no século XVIII, as noções de liberdade e individualidade adquiriram significados

---

<sup>50</sup> O *governo de si* é entendido na perspectiva foucaultiana como “uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população” (ROSE, 1998, p. 35).

muito diferentes, subordinando a atividade política à economia: as leis naturais que sustentam a idéia de liberdade individual passaram a ser entendidas como sujeitas às leis da produção e troca [...]. Desse modo, Adam Smith tornou-se o sustentáculo da doutrina do *laissez-faire*, segundo a qual ‘a atividade dos indivíduos, libertos tanto quanto possível de restrições políticas, é a principal fonte do bem-estar social e fonte última do progresso social’. (CUNHA, 2001, p. 35).

Em *O Dever, coragem, paciência e resignação*, Smiles (1910, p. 15) recorda Goethe quando este pergunta: “Que dever é o teu?”, e a resposta: “Levar a cabo o trabalho que tens que fazer hoje”. E continua: “Que forma de governo é a melhor? Aquela que nos ensina a governar-nos por nós mesmos”. Três palavras são essenciais para colher a recompensa maior do que “três mil tomos escritos”. São estas: “domínio sobre si próprio, dever e consciência”. Nesta publicação, Smiles não perde a oportunidade de reativar o que começou com jovens trabalhadores ingleses: a de reafirmar, por meio de lições (exemplos) de trabalhos de heróis da ciência, da literatura e da indústria, o valor do auxílio próprio.

No capítulo XI de *Ajuda-te*, Smiles (1893, p. 359) faz referência à “**educação de nós mesmos**”, destacando suas facilidades e dificuldades. Para reforçar tal concepção, refere-se à uma passagem de Gibbon<sup>51</sup> sobre como “todo homem tem duas educações: uma que lhe é dada por outrem e outra mais importante que ele dá a si mesmo”. Com essa passagem Smiles inicia sua digressão por um caminho em que a escola, como instituição formal, pela qual o homem aprende os conhecimentos historicamente construídos, ganha pouco destaque.

Em sua concepção, “a educação que se recebe na escola ou no colégio não é senão o princípio, e o seu valor consiste em exercitar o espírito e acostumá-lo a uma aplicação constante ao estudo.” (SMILES, 1893, p. 359). Este é um discurso que se completa ao afirmar que, “aquilo que é metido em nós pelos outros é sempre menos do que o que adquirimos pelos nossos esforços diligentes e perseverantes.” (SMILES, 1893, p. 359).

---

<sup>51</sup> Historiador, autor de *Declínio e queda do Império Romano* escrito em 1776 (ROSE, 1998, p. 35).

É interessante observar que Smiles, em seu propósito de “educar trabalhadores”, constrói seus argumentos a partir de situações vividas por homens que considerava dignos de exemplos – da ciência, da literatura e da indústria. Fortalecendo tal concepção, salienta que foi com estes que o “Dr. Arnald trabalhou: ensinava os discípulos a contarem consigo mesmos e a desenvolverem as faculdades pelos próprios esforços, limitando-se ele a guiá-los, dirigi-los, estimulá-los e animá-los.” (SMILES, 1893, p. 360). Valendo-se do pensamento do historiador, Smiles reafirma o trabalho como princípio educativo, fortalecendo o compromisso e uma moral familiar.

Smiles é um convicto de que o trabalho educa. Para tanto, utiliza-se de numerosos exemplos de homens de condição humilde, mostrando como estes alcançaram posições distintas, uma vez que “provam que o trabalho não é incompatível com a mais alta cultura intelectual.” (SMILES, 1893, p. 361). E reforça: “O trabalho educa o corpo e o estudo educa o espírito” (SMILES, 1893, p. 36). Alinha-se a isso, que a educação de cada um “desenvolve também as faculdades e cultiva a força. A solução de um problema auxilia a de outro e, por esta forma, o conhecimento converte-se em faculdade.” (SMILES, 1893, p. 360).

O trabalho do qual Smiles faz uma verdadeira apologia é o trabalho manual, tido como aquele capaz de prevenir e conservar o espírito “maligno afastado”. Convém notar que, para que se possa evitar a preguiça, é preciso preencher o tempo com ocupações “fortes e úteis; porque a luxúria introduz-se facilmente nos vácuos que há em nós, a inação da alma e a comodidade do corpo, porque ninguém pode conservar-se casto no meio de tentações, quando goza de saúde e está ocioso.” (SMILES, 1893, p. 360). Nesse sentido, de todas as ocupações, o trabalho manual é o mais útil e o mais eficaz para garantir que as perturbações causadas pelas influências que desvirtuariam o trabalhador pudessem preservar a ordem social. O trabalho assume caráter medicamentoso para atenuar ou evitar o desencadear de tal situação.

O trabalho manual é visto como a primeira educação. Para ilustrar essa compreensão, aponta o exemplo de Elihu Burritt<sup>52</sup>, a quem o trabalho pesado foi necessário para fazê-lo estudar eficazmente, deixando por mais de uma vez os estudos e aula que tinha que reger. Sobre isso, dizia Smiles (1893, p. 364): “Tornou a pegar no seu avental

---

<sup>52</sup> Burritt foi um protestante inglês, nascido em 1810.

de couro e voltou para a forja e a bigorna por causa da saúde, quanto de seu corpo como do seu espírito.” Assim,

ensinar os rapazes a manejar a ferramenta numa oficina tem, além da vantagem de os educar no conhecimento das coisas práticas, a de lhes ensinar o uso de braços e das mãos, de familiarizá-los com um trabalho salutar, de exercitar a sua atividade em coisas visíveis e tangíveis, de inculcar-lhes noções de mecânica prática, de os tornar capazes de executar trabalhos úteis e de fazer-lhes contrair o hábito de um aturado esforço físico. (SMILES, 1893, p. 364).

Essa é uma alusão à importância do trabalho como condição para manter a saúde física, pois, sem esta, se compromete o sucesso na vida, o qual depende, em grande parte, da manutenção de tais condições. Vê-se que em Smiles há grande preocupação em dar uma base sólida à saúde física. “A máxima: o trabalho tudo vence é muito, é muito verdadeira, sendo aplicada à conquista do saber.” (SMILES, 1893, p. 366).

À medida que se segue na leitura de *Ajuda-te*, reafirma-se o valor do trabalho, sendo que

é coisa admirável o que podem produzir pela cultura de si próprios os que têm energia e perseverança, se se aplicam em aproveitar as ocasiões e aproveitam os mais curtos instantes de descanso e o que os preguiçosos, pelo contrário, deixam invariavelmente perder. Assim, Ferguson aprendeu astronomia contemplando o céu no alto de uma montanha na Escócia [...], Stone aprendeu matemática enquanto trabalhava como jardineiro num jornal. [...] Drew estudou a mais alta filosofia nos intervalos que lhe deixava livre a profissão de sapateiro-remendão; [...] Miller aprendeu sozinho geologia enquanto trabalhava numa pedreira. (SMILES, 1893, p. 367).

Segundo Smiles, a excelência nunca é concedida ao homem senão como recompensa do trabalho. “Se tendes grande talento<sup>53</sup>, o trabalho o aperfeiçoará; se tendes recursos medíocres, o trabalho suprirá o que vos faltar. Nada é recusado ao trabalho bem dirigido e nada se pode obter sem ele.” (SMILES, 1893, p. 367).

Smiles acredita que não é a quantidade “de estudo, nem de leitura, que se faz, que dá a instrução real: é a conveniência do assunto do estudo para o objeto que se tem em vista, a concentração do espírito que se emprega no estudo e a disciplina habitual que presidem a aplicação sistemática de todas as forças intelectuais.” (SMILES, 1893, p. 369). “O estudo mais proveitoso é aquele que tem um fim e objeto definidos” (SMILES, 1893, p. 369). “A leitura muito variada, disse Robertson de Brighton, enfraquece o espírito como o fumo do tabaco e serve de desculpa ao seu entorpecimento.” (SMILES, 1893, p. 372).

Em seus escritos, Smiles busca em Pestalozzi respaldo para afirmar que “a instrução é perniciosa”, sendo que o que se aprende na escola pode “proteger o homem contra as vicissitudes da vida, mas não pode, no mais pequeno grão, protegê-lo contra os seus vícios, se não for fortalecida por costumes e princípios sãos.” (SMILES, 1893, p. 373). “O saber por si só, não sendo bem dirigido, só pode tornar mais perigosos homens maus e converter a sociedade em que é considerado como o supremo bem, pouco melhor que pandemonium.” (SMILES, 1893, p.

---

<sup>53</sup> Aqui vale lembrar a Parábola dos talentos (Evangelho de Mateus cap. 25 vers. 14-29): “Como um homem que, ausentando-se do país, chamou os seus servos e lhes confiou os seus bens. A um deu cinco talentos, a outro, dois e a outro, um a cada um segundo a sua própria capacidade; e, então, partiu. O que recebera cinco talentos saiu imediatamente a negociar com eles e ganhou outros cinco. Do mesmo modo, o que recebera dois ganhou outros dois. Mas o que recebera um , saindo, abriu uma cova e escondeu o dinheiro do seu senhor. Depois de muito tempo, voltou o senhor daqueles servos e ajustou contas com eles, então, aproximando-se o que recebera cinco talentos, entregou outros cinco, dizendo: Senhor, confiaste-me cinco talentos; eis aqui outros cinco talentos que ganhei. Disse-lhe o Senhor: Muito bem, servo bom e fiel; foste fiel no pouco, sobre o muito te colocarei; entra no gozo do teu Senhor. E, aproximando-se também o que recebera dois talentos; disse: Senhor, dois talentos me confiaste; aqui tens outros dois que ganhei. Disse-lhe o Senhor: Muito bem, servo bom e fiel; foste fiel no pouco, sobre o muito te colocarei ; entra no gozo do teu Senhor. Chegando, por fim, o que recebera um talento, disse: Senhor, sabendo que és homem severo, que ceifas onde não semeaste e ajuntas onde não espalhaste, receoso, escondi na terra o teu talento; aqui o que é teu. Respondeu-lhe, porém, o Senhor: Servo mau e negligente, sabias que ceifo onde não semei e ajunto onde espalhei? Cumpria, portanto, que entregasses o meu dinheiro aos banqueiros; e eu, ao voltar, receberia com juros o que é meu. Tirai-lhe, pois, o talento e dai ao que tem dez. Porque a todo o que tem se lhe dará, e terá em abundância; mas ao que não tem, até o que tem lhe será tirado. E o servo inútil, lançai-o para fora, nas trevas. Ali haverá choro e ranger de dentes.”

373). A cada indicação do que representa a educação do caráter, Smiles deixa um recado para que os jovens trabalhadores fortaleçam as virtudes morais de forma a construir seu bem-estar buscando bons exemplos.

De fato, para o autor, a ideia da necessidade sendo uma escola pela qual se aprende permeia grande parte de suas obras. Ainda que esta seja severa, mas são as experiências, lições de adversidades que constituem “os degraus que conduzem ao céu.” (SMILES, 1893, p. 389). Esse “aprender” o qual reforça o publicista só se fortalece mediante “à escola da dificuldade”, que é vista como “a melhor escola de disciplina moral para as nações e indivíduos.” (SMILES, 1893, p. 391).

É nesse sentido que “o principal objeto da educação não consiste só em encher o espírito com pensamentos alheios, e em converter-nos em receptáculos de impressões mais ou menos estranhas”, mas em desenvolver “a inteligência individual e a fazer de nós, na sua esfera a que somos chamados, valentes e úteis trabalhadores” (SMILES, 1893, p. 375). Muitos trabalhadores, conta Smiles, não sabiam ler e escrever “senão depois de serem homens feitos e apesar disso, executaram grandes obras e tiveram carreiras muito honrosas.” (SMILES, 1893, p. 375). Tudo o que se aprende

é uma vitória sobre uma dificuldade; e uma vitória ajuda a ganhar outra. Há coisas na educação que, à primeira vista, parecem sem importância: Tal é o estudo das línguas mortas e as relações das linhas com as superfícies, a que chamamos matemáticas. São, porém, de grande valor prático, não tanto pelos conhecimentos que dão, como pelo desenvolvimento que determinam. A posse dessa ciência demanda esforço, e faz cultivar faculdades de aplicação, que sem isso ficariam adormecidas. (SMILES, 1893, p. 393).

Smiles entende os conhecimentos construídos como aqueles que deveriam propiciar transposição para situações práticas da vida. É nesse aspecto que o autor faz severas críticas à ênfase dada à educação intelectual, justamente porque se esta não estiver atrelada a feitos de experiências, perde o seu papel de educar o caráter. “Muito trabalho intelectual, que é apenas egoísta, pois que não promove um cometimento útil ou um adiantamento científico, servindo apenas para o deleite individual de quem dele se dedica.” (SMILES, 1901, p. 61). Por

isso, a educação, fruto de vivências pessoais, deveria ser estimulada. No entanto, registrava que esta é lenta. Eis o valor e o papel dos pais nessa educação, como aqueles que vigiam e esperam, “deixando que o bom exemplo e as influências suaves produzam os seus efeitos.” (SMILES, 1910, p. 3).

As formulações de Smiles remetem a alguns elementos próprios do pragmatismo cuja ênfase recai na ação, nas práticas concretas, nos resultados verificáveis coletivamente. (SEMERARO, 2006). A história de cada indivíduo é fruto da valorização da experiência, do agir, que se dá, na visão de Smiles, pelo trabalho. Pela experiência, afirma Smiles (1901, p. 34), aprende-se que “não somos senão aquilo que nós fazemos”. Todo o homem cunha sobre si o seu próprio valor; eis porque somos grandes ou pequenos conforme a nossa vontade”. É nesse sentido que o pregador da autoajuda propunha que a “disciplina e sujeição de nós mesmos são os princípios da sabedoria prática, que devem ter o seu fundamento no respeito próprio.” (SMILES, 1901). Com relação a isso, reforça:

Em todas as carreiras, a inteligência habilita o homem a adaptar-se mais facilmente às circunstâncias, a inventar melhores métodos de trabalho e aumenta a sua aptidão, a sua habilidade e a eficácia dos seus esforços. [...] O poder do auxílio próprio crescerá gradualmente nele e na proporção do respeito de si próprio, achar-se-á armado contra as tentações dos desejos sórdidos. (SMILES, 1901, p. 34).

Ainda:

A educação de si próprio pode, contudo, não acabar sempre na eminência, como aconteceu nos numerosos exemplos que citamos. A grande maioria dos homens, por muito ilustrada que seja, terá sempre de ocupar-se nos trabalhos vulgares da indústria e nenhum grão de cultura, a que a comunidade possa atingir, lhe permitirá, ainda mesmo que isso fosse para desejar, como não é emancipar-se da rotina do trabalho diário indispensável para a existência da sociedade. (SMILES, 1893, p. 378).

O esforço de uma educação individual, na opinião de Smiles, pode não gerar riqueza material, mas “há de dar em todo o caso a companhia dos pensamentos elevados.

Contrapondo a ideia de riqueza material como via de acesso à educação, o autor vitoriano afirma a experiência da pobreza como aquela capaz de mobilizar o trabalhador a superar os mais temíveis obstáculos, prosperando sobre eles. Desse ponto de vista, “a pobreza extrema nunca foi um obstáculo para os que consideram como dever o trabalhar para se elevarem.” (SMILES, 1893, p. 395). Dentre os tantos exemplos utilizados para dar sentido aos seus valores, conta que:

O professor de lingüística, Murray, aprendeu a escrever rabiscando as letras sobre um pedaço de papelão velho com uma haste de tojo queimada na ponta. O único livro que possuía seu pai, pobre pastor, era um catecismo de um penny; mas este livro era demasiadamente valioso para seu uso diário, e por isso se guardava cuidadosamente num armário a fim de servir para a leitura dos domingos. O professor Moor, sendo na sua mocidade demasiadamente pobre para comprar os ‘Princípios’ de Newton, pediu este livro emprestado e copiou-o todo pelo seu próprio punho. (SMILES, 1893, p. 397)

Desse modo, os livros de Smiles são construídos com excertos biográficos escolhidos de maneira a desenhar que o sucesso profissional pode ser alcançado por qualquer indivíduo, desde que cultive os preceitos necessários, como: auxílio próprio, entendido como poder de vontade, aplicação e perseverança. Estes constituem, para Smiles, o grande legado que o homem poderia deixar às gerações futuras. A articulação de perseverança e aplicação no trabalho é apresentada ao leitor numa narrativa de um rapaz francês, exilado político, que, estando em Londres:

Empregou-se por algum tempo no seu ofício de pedreiro; porém, vindo o trabalho a diminuir, perdeu o seu lugar e teve de arcar com a pobreza. Nesta conjuntura, foi ter com um companheiro, exilado também, a fim de consultá-lo sobre o que deveria fazer para ganhar a vida. A resposta foi: ‘Faça-a professor!’ – ‘eu? Que não passo de pobre

pedreiro e não falo senão a algavaria de minha terra! Está gracejando!’ – ‘Falo sério’ retorquiu o outro, ‘e torno-lhe a dizer que se faça professor. Sujeite-se ao meu ensino, e procurarei ensinar-lhe como é que se ensinam os outros’.- ‘Não, não! Respondeu o pedreiro, ‘isso é impossível; sou muito velho para aprender; não tenho estudos; e, portanto, não posso ser professor.’ – retirou-se e, novamente, procurou obter trabalho pelo ofício. De Londres, foi para a província, e em vão percorreu algumas centenas de milhas; mas não pode encontrar trabalho. Regressando a Londres, foi logo ter com o amigo que o aconselhara, dizendo-lhe: ‘Procurei trabalho por toda a parte, e não o pude conseguir; estou agora disposto a fazer-me professor. ‘Pôs-se imediatamente debaixo da direção do seu amigo, e pela sua constante aplicação, fácil compreensão e vigorosa inteligência, não tardou em assenhorar-se dos elementos da gramática, das regras da construção e da composição, assim como da pronúncia correta do francês clássico, que era o que mais precisava aprender. [...] Aconteceu que a escola em se empregou estava situada num subúrbio de Londres onde ele trabalhara como pedreiro. [...] Receou por algum tempo ser reconhecido como pedreiro [...] entretanto, o respeito e amizade de todos os que o conheciam, colegas e discípulos, e quando a história das suas lutas e dificuldades, isto é, quando o seu passado foi divulgado, estimaram-no mais do que antes. (SMILES, 1893, p. 399).

A partir de mais uma de suas narrativas, tem-se que a diferença entre os homens, conforme o autor, reside na inteligência de suas observações, fundamental para se obter sucesso na vida. Volta-se à ênfase anterior, essência de *Ajuda-te*, que é o valor do auxílio próprio, caracterizado a partir do século XX, como autoajuda. Associado à autoajuda, está o valor da perseverança que Smiles resgata das várias biografias utilizadas para ‘ensinar’ os jovens trabalhadores para os quais palestra e escreve suas obras. Na passagem de Walter Scott<sup>54</sup>, relata o

---

<sup>54</sup> Conterrâneo de Samuel Smiles nasceu em 1771 e faleceu em 1832. Foi o criador do Romance Histórico.

fato de um amigo, John Leyden, como um dos exemplos mais notáveis do poder de perseverança. Este jovem era filho de um pastor e aprendeu a escrever “copiando as letras de um livro impresso enquanto guardava o seu rebanho na encosta do vale de Roxburghshire, como Cairus, que da ocupação de guardar gado em Lammermoor, se elevou pelo seu trabalho e aplicação até a cadeira de professor que rege tão dignamente.” (SMILES, 1893, p. 401).

Smiles repete determinadas vezes que não são os homens de gênio que movem o mundo e o dirigem, mas aqueles que se distinguem por “vontade forte e um ardor incansável.” (SMILES, 1893, p. 405). Tanto assim, que pergunta:

Que fim levam todas as crianças muito espertas? Que é feito dos rapazes que são os primeiros e ganham os prêmios? Segui-lhes os passos na vida, e vereis freqüentemente que os menos espertos, os que eram vencidos na escola, passaram-lhe adiante. Os discípulos inteligentes são recompensados, mas os prêmios concedidos a sua maior facilidade e viveza de inteligência nem sempre lhes servem de utilidade. O que deveria recompensar seria antes o esforço, a perseverança e obediência; porque aquele que, apesar de ser dotado de inferior talento natural, faz tudo quanto pode, e que deveria ser animado mais do que qualquer outro. (SMILES, 1893, p. 406).

A preocupação em valorizar os saberes da experiência, da prática leva Smiles a desconsiderar o aprendizado escolar. Há, sem dúvida, um realce à pouca utilidade que os conhecimentos adquiridos na escola teriam para a condução da vida prática.

Em Smiles, a intenção declarada é a de mostrar que a escola não é o espaço no qual se exercita o poder da força de vontade, espaço de superação. É fora dela, pelo trabalho, que o caráter é testado, passando por provações que elevam o homem, ensinando-lhe aspectos que a escola está longe de propiciar. Valendo-se de um fragmento da vida de Isaac Newton, expõe sua concepção:

O lugar de Newton, na escola, era na extremidade do penúltimo banco. Um dia um condiscípulo que estava acima dele tendo-lhe dado um ponta-pé,

Newton, o estúpido, mostrou a sua coragem desafiando-o para brigar e venceu-o. Em seguida, começou a trabalhar com vontade e resolvido a vencer também o seu antagonista como estudante: o que conseguiu, elevando-se até o primeiro lugar da classe. [...] Walter Scott era um estúpido, sempre mais pronto para brigar do que para estudar lições. [...] Napoleão e Wellington não foram bons estudantes e não se distinguiram nos estudos. [...] John Howard, o filantropo, foi outro estúpido ilustre, que nada aprendeu durante os sete anos que passou na escola. (SMILES, 1893, p. 407-408).

O esforço de Smiles nessa passagem é o de fomentar que a perseverança é motor de aprendizagem. Havendo perseverança, a **“energia tarda em converter-se em hábito.”** (SMILES, 1893, p. 409, sem grifos no original). O que estabelece a diferença entre “um rapaz e outro não consiste tanto no talento como na energia” – energia, entendida pelo autor, como persistência e aplicação. Por isso, a perseverança “explica como é que a posição dos rapazes na escola é invertida depois na vida real; e é curioso observar como é que alguns que foram tão hábeis se tornaram depois tão vulgares.” (SMILES, 1893, 410). Smiles explica que “enquanto rapazes estúpidos, dos quais não se esperava coisa alguma, vagarosos no desenvolvimento de suas faculdades, mas firmes no caminhar, conquistaram posição de chefes e condutores de homens.” (SMILES, 1893, p. 409). Concretiza sua explanação com uma fábula: “A tartaruga que segue o caminho direito vence a lebre que vai pelo caminho tortuoso.” (SMILES, 1893, p. 410). A tartaruga e a lebre representam os personagens que Smiles biografava. A tartaruga remete ao homem paciente, diligente, que é aplicado, exercita a paciência e é perseverante. A necessidade de cultivar essas qualidades “preciosas” torna tais elementos os mais importantes na formação do caráter e o exercício contínuo destas deve tornar-se hábito pela frequência e repetição com que são exercitadas. E é “por isso que os pais não devem ter pressa de verem desabrochar os talentos de seus filhos.” (SMILES, 1893, p. 410).

Nessa direção, entendendo que, para um indivíduo desenvolver-se, é mister tempo e paciência, Smiles (1893, p. 111) recorre ao exemplo de Adam Smith: “[este] semeou o gérmen de um melhoramento social nessa velha e sombria universidade de Glasgow, onde trabalhou tanto

tempo e assentou as bases da sua *Riqueza das nações*”, mas lembra que “setenta anos decorreram antes que a sua obra desse frutos substanciais, que ainda hoje [década de 40 do século XIX] não foram colhidos na totalidade.”

Em síntese, há nos escritos de Smiles, em especial, nos escritos de *Ajuda-te*, grande preocupação em mostrar que os bons hábitos poderiam ser desenvolvidos por meio do trabalho. Antes seria preciso que “a vida doméstica” fosse “uma preparação à vida social e que o espírito e o caráter sejam, portanto, formados no lar.” (SMILES, s.d, p. 29). É nessa ambiência que “os futuros membros da sociedade são tratados individualmente e modelados um por um.” (SMILES, s.d, p. 29).

A educação dos pais associada à educação pelo trabalho produz, para Smiles, o homem de valor – um modelo de homem – fruto da influência da família tida

como a escola mais influente da civilização, porque, em suma, a civilização não é senão uma questão de educação individual e a sociedade será mais ou menos civilizada conforme as partes que a compõem tiverem sido mais ou menos bem educadas em sua infância. (SMILES, s.d, p. 29).

Na perspectiva do puritanismo, Weber (1996) ajuda a compreender que os círculos puritanos constituem uma das influências que conservam e regulam uma ética convencional na formação do caráter nacional inglês. Pelo exposto, vê-se que a formação do caráter constitui a base e o fundamento dos aconselhamentos de Smiles aos jovens trabalhadores, a quem o autor, dirigia seu discurso. Por isso, em várias passagens de alguns de seus livros, lê-se que a família é o berço do caráter, mas alerta que a

melhor das escolas, também pode ser a pior [...] se a mãe for preguiçosa, viciosa, desmazelada; se sua casa estiver invadida por um espírito de enredos, de zangas e de descontentamentos, essa casa será a mansão da miséria, e melhor será fugir dela do que procurá-la. As crianças que tiverem a desgraça de serem criadas ali serão moralmente anãs e disformes: causa de miséria para elas e para os outros. (SMILES, s.d, p. 35).

Se a perseverança era uma das grandes virtudes valorizadas por Smiles, os exemplos de vida dos inventores da indústria e homens da ciência forneciam modelos, ou seja, serviam de recurso para que o vitoriano disseminasse sua concepção de homem, trabalho e educação. Os escritos do autor conferem um caráter moral à autoajuda desse período. A ambição pessoal deixa de ser condenada para tornar-se possibilidade de mobilidade pessoal. As virtudes, disseminadas por Smiles em suas obras, pertencem a um universo moral que permite ao homem determinar seu autogoverno.

Em síntese, a trajetória que o indivíduo tem de percorrer para se tornar um indivíduo soberano de seu destino é a história dos esforços pessoais que galgou para o sucesso. O progresso individual está associado à prática da autoajuda pautada no exercício da paciência, perseverança, aplicação, diligência, sabedoria, ambição elevada, economia, honra, caráter, abnegação que fortalece o caráter. Em última instância, a perspectiva de construção do progresso individual, todavia, se efetiva se cada indivíduo observar que tem “deveres a cumprir e, portanto, precisa cultivar a capacidade de preenchê-los, quer a sua esfera de ação seja a administração de uma família, quer seja a direção de uma profissão, ou o governo de uma nação.” (SMILES, 1893, p. 309).

Como visto, a religião contribui sobremaneira na **construção de uma moralidade para o trabalho** e de uma sociabilidade funcionais para a reprodução do sistema capitalista. Na sequência, discute-se como o discurso de autoajuda contribuiu para moldar o caráter, atitudes, enfim, o trabalhador demandado pelo capitalismo ao longo do século XIX.

## **2.8 O TRABALHADOR DE CARÁTER EM TEMPOS VITORIANOS**

As premissas de Smiles sobre a relação do homem com o trabalho retrata o espírito da época em que o sucesso individual era tido como fruto de esforço, persistência e força de vontade, em suma, resultante da formação de caráter.

Durante muitas décadas, Smiles divulgou a ideia de que o homem que ajuda a si mesmo baseia-se na formação do caráter e representa o dever deste para consigo mesmo e para a nação. Todo esse investimento reforça um processo de construção de individualidades, que no liberalismo, é pensado como “autonomia” dos indivíduos.

O liberalismo fala de individualização, afirma Dias (2006, p. 64), “mas este pensa os indivíduos como sendo ahistóricos, portadores de uma natureza que se identifica com o capitalismo e se expressa na figura do consumidor”. Em Smiles, contudo, tal perspectiva não se limita ao plano político, estendendo-se para o conjunto de relações sociais em que o problema consistia em saber como aplicar de maneira individual os valores morais. Isso porque o arauto da autoajuda considerava que o progresso da democracia e o predomínio cada vez maior do princípio da liberdade moral (RÜDIGER, 1996) estariam derrubando “os melhores frutos da **disciplina doméstica e do caráter moral**”, o que resultaria no “decaimento dos homens públicos, da moral pública dos princípios políticos.” (SMILES, 1910, 56, sem grifos no original). Em *O dever*, Smiles discorre sobre Stein, por ele considerado, um dos maiores estadistas da Prússia nas primeiras décadas do século XIX. A partir desse exemplo, destaca a figura do homem da autoajuda como aquele homem de “ações procedidas de um caráter cheio de patriotismo, de energia, de verdade e de fé”, além de “profundamente temente a Deus.” (SMILES, 1893, p. 68).

Os deveres para consigo mesmo, que, em outros termos, significam os princípios que sustentam a relação com os outros, são morais, isto é, “compartilhados socialmente como um bem, porque se baseiam na prática do trabalho” (RÜDIGER, 1996, p. 43). A prática do trabalho explicaria a mobilidade social e a possibilidade desta, conforme ressalta Smiles (1893, p. 337),

há só um meio seguro para um homem ou uma classe qualquer de homens manter a posição ou criar outra melhor: é a prática do trabalho, da frugalidade e da honestidade. Não há outra estrada que encaminhe os homens para saírem de uma posição que eles consideram desgraçada, física ou moralmente, do que a prática dessas virtudes que aproveitam quotidianamente a muitos deles para se elevarem a melhorarem a sua sorte.

São raríssimas as passagens nas quais Smiles utilizava o conceito “classe”, uma vez que narra histórias descontextualizadas, que desconhecem as lutas e embates entre operários e os donos dos meios de produção travados na Inglaterra do XIX. A referência à palavra classe, entendida não como relação social, mas como um estrato, aparece vinculada a um segmento – os operários, vistos como “classes laboriosas

[que] poderiam, com poucas exceções, ser tão frugazes, virtuosas, instruídas e bem remediadas como muitos dos seus membros que conseguiram todas essas vantagens.” (SMILES, 1893, p. 336). Para o vitoriano, todos “poderiam ser o mesmo que esses poucos são. Empreguem os mesmos meios e os resultados serão iguais.” (SMILES, 1893, p. 336). O problema a ser combatido é a “fraqueza da intemperança e da perversidade dos homens. [Por isso] a idéia salutar de desenvolvimento individual, se fosse propagada entre a classe operária, serviria mais do que qualquer outro meio para elevá-los como classe.” (SMILES, 1893, p. 336).

Smiles, em seus escritos, desenvolve uma espécie de diagnóstico de seu tempo presente de maneira a constatar que aos homens não basta apenas trabalhar, é preciso antes, conduzir a vida de forma que cada um ajude a si próprio. Essa condução é moral.

Será possível que estejamos em Inglaterra atravessando análogas circunstâncias, e que a onda sempre crescente da democracia esteja derrubando os melhores frutos da disciplina doméstica e do caráter moral? [...] a nação depende dos indivíduos que a compõem e não há nação que possa distinguir-se em moralidade no cumprimento do dever, no acatamento dos preceitos e honradez e de justiça, cujos cidadãos individual e coletivamente não possuam essas qualidades. (SMILES, 1910, p. 56).

A preocupação com a formação do caráter e o enfraquecimento da consciência moral “vinculam-se ao progresso da democracia, mas sua principal causa, de fato, é a falência do sistema de artes mecânicas e o avanço do sistema fabril criado pelo capitalismo.” (RÜDIGER, 1996, p. 45).

Em virtude disso, o trabalho que se desenhava na Inglaterra em seu pleno desenvolvimento industrial era um trabalho

concluído à ligeira, sem habilidade, sem consciência, sem arte. E daí resulta desabarem os túneis, abrirem as pontes e desmoronarem-se os edifícios. Deixam-se as casas por concluir, canos de esgotos abertos, espalhando assim a infecção. Oh! Operário britânico, hoje tão descuidado! A

quantos roubaste a vida! A quantas famílias levaste a desolação! Importa-se só dar fim ao trabalho; que este esteja bem ou mal acabado, isso importa-te pouco. (SMILES, 1910, p. 56).

Reportando-se aos trabalhadores, Smiles destaca:

Embora pareça estranho, é certo que os americanos começam a atribuir em parte a má qualidade da obra e a má vontade do operário ao sistema escolar. Todos são tão educados, que se consideram acima do trabalho manual. Já não há aprendizes, nem criados na América. Falamos devidamente autorizados. Um redator do *Jornal Scribner's Montly* diz que os americanos divinavam o seu sistema escolar. Criticá-lo é crime. Tem-se por inimigo da educação qualquer que ouse duvidar das suas vantagens. Podemos não obstante afirmar que, para preparar o homem ao trabalho, especialmente ao trabalho manual, esse sistema é um estorvo e um erro. São aparências, futilidades e nada mais. (SMILES, 1910, p. 76).

Concordando com o redator do jornal acima, Smiles enfatiza que o sistema de aprendizes caiu quase em desuso. “A mocidade segue os estudos escolares e não pode aprender um ofício; d’onde resulta que o trabalho manual está quase todo entregue em mãos d’estrangeiros.” (SMILES, 1893, p. 76). Nesse sentido, “o aluno cujos exercícios preparatórios foram brilhantes, não acaricia a idéia de ganhar a vida com o trabalho. Perdeu o gosto pelo labor físico.” (SMILES, 1910, p. 77).

Justamente a sociedade que se desenvolve é aquela que enterra pouco a pouco a relação de aprendizagem entre mestre e aprendiz. É a essa sociedade cujo processo de industrialização torna o trabalho destituído de criação, de aperfeiçoamento, de resgate dos valores familiares, que coloca em desajuste o trabalho manual que Smiles vê, com pesar, tornar-se presente. Decide escrever uma série de tratados morais no intuito de disseminar entre os jovens trabalhadores ingleses o valor do trabalho manual e todos os valores morais a ele associados. Formação de caráter, perseverança, abnegação, aplicação, constituem princípios com os quais se pode protelar a decadência do trabalho

manual, numa perspectiva individual. O princípio educativo, em Smiles, é o trabalho – em especial, o trabalho manual.

Sob esse ponto de vista, Smiles (s.d, p. 52) afirmava:

Falamos do trabalho como sendo uma disciplina: é também um educador do caráter. [...] O costume de trabalhar ensina o método. Obriga-nos a economizar o tempo e a não dispor dele senão com uma premeditação discreta<sup>55</sup>. Uma vez adquirida pela prática a arte de preencher a vida com ocupações úteis<sup>56</sup>, saberemos aproveitar os minutos; quando vier o momento do descanso, o gozaremos com muito gosto.

Em realce à educação pelo trabalho e de sua extensão, Smiles (s.d, p. 55) resume: “o trabalho em proporção razoável é tão bom para o espírito como para o corpo.” O trabalho entendido no seu papel educador, produtor de disciplina, felicidade, utilidade para a vida, vitalidade, desenvolve as faculdades mentais, além do desenvolvimento de habilidades. A autoajuda de Smiles visa produzir no indivíduo uma identidade: **a do trabalho como o seu educador.**

O pensamento pedagógico de Smiles possui um caráter ideológico de fortalecimento do ideal liberal, da economia capitalista em desenvolvimento, da moral, do progresso e da ordem – princípios eminentemente positivistas. Estes constituem elementos da produção social de um novo homem para o trabalho.

Os escritos do autor inspiraram, sem dúvida, ações favoráveis à acumulação do capital. Ao defender uma concepção de homem calcada numa formação moral, Smiles ajudou a instaurar uma nova relação moral entre os homens e seu trabalho, determinada por uma vocação. Isso pressupõe uma adesão ativa, iniciativas e sacrifícios livremente assumidos (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009), o que exige novos modos de comportamentos, pensar e agir coerentes com o progresso industrial.

A reprodução da ordem social é possível graças às orientações de ações capazes de justificar a importância de cada indivíduo na

---

<sup>55</sup> Mesma máxima taylorista.

<sup>56</sup> Nos escritos de Smiles, por vezes, identificamos alguns dos princípios do pragmatismo.

construção de sua trajetória. A autoajuda de Smiles, sob o ponto de vista ideológico, caracteriza-se pela difusão de um conjunto de princípios morais, valores entendidos como elementos de harmonização entre o trabalho e as exigências de acumulação, justificando que não seriam todos os trabalhadores que conseguiram galgar sucesso em seus feitos. O trabalhador bem-sucedido, na perspectiva da autoajuda do século XIX, seria aquele que conseguiria, no cumprimento de seu dever, praticar ações virtuosas, considerando os modelos de conduta exemplos notáveis de homens que, em sua trajetória profissional, se elevaram graças ao esforço próprio, trabalho árduo.

A educação necessária, sob essas condições, é a educação do caráter individual moldado pela imitação de bons exemplos. **Educa-se para formar o caráter** e essa formação não se daria na escola. Esta é vista por Smiles como aquela na qual não se ensinam conhecimentos úteis à prática do trabalho nem à formação do caráter, por isso o princípio pedagógico da autoajuda está centrado no valor da **força do exemplo**. Pelo exemplo seria possível **formar um trabalhador de novo tipo** cujas características essenciais resumem-se em: caráter; esforço; agir moral, obediência, autogoverno; resignação; paciência; disciplina; coragem; persistência; aplicação; energia individual; atenção; perseverança; força de vontade; autodeterminação; autonomia, entre outras. Em síntese, o trabalhador ideal prescrito no discurso de autoajuda no século XIX é o **trabalhador de caráter**.

## 2.9 A AUTOAJUDA DE SMILES

A ampla popularização das ideias de Smiles possibilita compreender o discurso de autoajuda do século XIX constituído e constituinte do ideário positivista que prioriza a ordem e o progresso, a valorização do trabalho livre, perseverante, árduo, dedicado, concepção amplamente frisada por Smiles nas publicações analisadas.

Poder-se-ia situar o autor em sua influência na intelectualidade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, “no imperialismo liberal burguês inglês, ‘com o poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular’, isto é, transpor idéias de uma realidade de capitalismo industrial, para uma sociedade escravocrata agrária-exportadora.” (BASTOS, 2000, p. 132). Isso deve-se ao fato de as ideias aparecerem desistoricizadas, como resultado “da neutralização do contexto histórico que resulta da

circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições de origem.” (BOURDIEU; WACQUANT, 1999, p. 32). Nessa linha de pensamento, Smiles aposta no efeito dos excertos biográficos, nos exemplos edificantes, de sucesso, no princípio da evidência de “boas ações”, “boas práticas”, que, uma vez generalizadas, legitimariam as perspectivas de autorrealização, possibilidade de projeção e ascensão social. Em vista disso, em sua estratégia discursiva, empecilhos e fracassos são desconsiderados. “A carreira é tão rápida que não tolera que nos detenhamos a informar-nos daqueles que caíram prostrados no caminho.” (SMILES, 1910, p. 78).

Desse modo, o discurso de Smiles constitui-se num “discurso da prática” que para ser aceito, associa-se a outras estratégias discursivas de forma a convencer os trabalhadores/leitores naquele momento histórico. Dentre essas estratégias, destacam-se as frases de efeito a partir de uma abundância de citações de personagens que o autor considerava orientadoras de conduta: “A confiança em si próprio e a abnegação de si mesmo podem, entretanto, ensinar ao homem a beber de seu próprio copo.” (BACON, s.d apud SMILES, 1893, p. 22); “O caminho da prosperidade humana é paralelo à velha e larga estrada da vontade perseverante.” (WEDGWOOD, s.d apud SMILES, 1893, p. 22).

A propalação da autoajuda de Smiles dá-se também pela profusão massiva de provérbios ou máximas constituindo-se noutra mecanismo linguístico de difusão das ideias do autor. “Ajuda-te e Deus te ajudara” é o provérbio basilar da autoajuda smilesiana. Além deste, cita-se: “Levanta-se e trabalha, que o senhor esteja contigo”; “o caminho do homem ocioso é uma cerca de espinhos” (SMILES, 1901; SMILES, 1893). Por estes e outras dezenas de provérbios recorrentes nos diversos livros do autor, apreendem-se as concepções de trabalho, de homem e sociedade/mundo disseminadas por Smiles. Negação do ócio, apologia ao esforço próprio por meio da vontade perseverante, descarte da responsabilidade do governo na projeção das histórias de cada indivíduo, mas a composição destas, como resultado de uma nação.

Smiles concentrou seus esforços na perspectiva de uma instrução popular, escrevendo livros, participando de palestras e afirmando um caráter moralizante, a fim de fortalecer um ideal de autoajuda como um caminho para a reforma da sociedade externando valores morais e deveres voltados a uma ética do trabalho. Suas ideias são retomadas e repetidas, de maneira incessante, traduzidas em exemplos variados, representando um suporte para reiterar uma preocupação permanente de

mobilização e motivação pessoal dos trabalhadores. Dentre as repetições, destaca-se: auxílio próprio; perseverança, aplicação; retidão; coragem; esforço; confiança; trabalho; exemplos etc.

Outro traço marcante na literatura de Smiles é o uso de fábulas. Estas constituem outro recurso metodológico utilizado para respaldar de modo operatório as prescrições do autor. A fábula dos trabalhos de Hércules, mencionada anteriormente, visa exaltar o esforço desmedido empreendido pelo homem em suas ações, coragem, força, podendo-se interpretar o seu uso como exaltação ao herói que há em cada um quando se dispõe a enfrentar e a criar soluções em condições adversas.

A divulgação das premissas de Smiles “traduz um espírito de época, [em que] o trabalho se naturaliza, a partir do que se mostrava como um senso comum universal, preparando o espírito da elite ilustrada brasileira, para a ideologia do sucesso individual, como fruto da persistência, do esforço e do trabalho.” (BASTOS, 2000, p. 133). Tais modos de pensar e agir também foram e são amplamente divulgados na autoajuda tanto no século XX como na atualidade, conforme análise nos capítulos que seguem.

### 3 AUTOAJUDA E A PRODUÇÃO DO “TRABALHADOR-MASSA”

A história da sociedade capitalista é marcada por contradições que levam a constantes recuos e avanços. O que move esta sociedade é justamente o esforço desmedido para enfrentar e resolver suas crises.

(PALANGANA, 1998).

Conforme análise em capítulo anterior, os discursos de autoajuda tinham como público-alvo os trabalhadores diretos, visando formar uma ética para o trabalho a partir de um sistema de valores condizente com o desenvolvimento do capitalismo no século XIX. No presente capítulo, mostrar-se-á que a literatura de autoajuda constituída nas primeiras décadas do século XX está organicamente articulada às demandas do fordismo. A vasta bibliografia sobre a organização do trabalho em moldes tayloristas e fordistas deixa evidente as preocupações capitalistas em encontrar o homem certo para o lugar certo, definindo um tipo de trabalhador necessário, bem diferente do almejado em tempos vitorianos. Esse é o tempo de institucionalização do assalariamento que permitiu os trabalhadores consumirem minimamente o que se produzia em série e a baixo custo. (LAVAL, 2004). É o tempo do trabalho racionalizado, da produtividade e eficiência.

Com os processos acelerados de industrialização e urbanização, o controle e disciplinamento dos trabalhadores davam-se pelo emprego que, como mostrou Gramsci em *Americanismo e Fordismo*, moldava condutas, valores. Naquele contexto, outro público tornou-se alvo da literatura de autoajuda, os “homens de negócios” vistos como “letores dos sinais dos tempos, de modo a poderem norrear sadiamente o público.” (FORD, 1954, p. 426). A crise de 1929, fechamento de fábricas, desemprego no contexto entre guerras e avanço do comunismo colocaram em xeque o projeto societário capitalista. Seguindo o entendimento de Hobsbawm (1995), a Primeira Guerra Mundial assinalou o colapso da civilização ocidental do século XIX. As crises políticas e econômicas que o capitalismo enfrentava no final do século XX e o “impacto da ‘Revolução de Outubro’ exigiam do capital uma resposta não só a nível do modo de acumulação e de gestão da força de

trabalho, mas também a nível da hegemonia sobre a sociedade.” (VARGAS, 1985, p. 157).

Trabalha-se com a hipótese de que o discurso de autoajuda contribui para a formação de um “ethos” necessário à sociabilidade capitalista. No início do século XX, vários cânones são disseminados pelos discursos de autoajuda relacionados à aplicação sistemática de valores e modos de pensar próprios à esfera econômica industrial. Destaca-se Dale Carnegie, autor norte-americano que se tornou expoente ao diagnosticar que a ética da personalidade, a carismática individual teria maior utilidade que os conhecimentos livrescos na formação dos “homens de negócios”. Suas obras propagaram a ideia de que a conquista do sucesso não dependia apenas do pensamento positivo, mas da construção de uma personalidade agradável capaz de influenciar pessoas.

### 3.1 EFEITOS DA RACIONALIZAÇÃO TAYLORISTA

A sociedade industrial, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, dentre outros aspectos, poderia ser identificada pelo incremento de técnicas industriais para agilizar o sistema produtivo e ultrapassar a organização do trabalho que impedia a reprodução do capital. O capitalismo industrial ganha o mundo, “tornando-se uma genuína economia” (PALANGANA, 1998, p. 56). Do outro lado do mundo, o capital avança na industrialização, máquinas de tear inglesas e outros instrumentos vão sendo incorporados ao processo de trabalho, mas o que irá se verificar nos Estados Unidos será um conjunto de transformações de processo de trabalho ligadas às mudanças nas condições de existência do trabalho assalariado.

Se Ure<sup>57</sup> e também Babbage, no decorrer da Revolução Industrial, foram os homens que se preocuparam com os problemas da organização do trabalho no bojo das relações capitalistas de produção, passado aproximadamente meio século, viu-se “a intencional e sistemática aplicação da ciência à produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 82), além de um grande incremento no número de empresas e indústrias.

---

<sup>57</sup> Marx (1968, p. 501), referindo-se a Ure como um apóstolo do capital, destaca que “embora sua obra [...] aparecesse em 1835, quando o sistema fabril estava ainda relativamente pouco desenvolvido, continua ela sendo a expressão clássica do espírito da fábrica, não só em virtude do cinismo franco, mas também da ingenuidade com que descerra as contradições absurdas do cérebro capitalista.”

Frederick W. Taylor (1856-1915) inicia o movimento da gerência científica nas últimas décadas do século XIX motivado por essas mudanças. Sobretudo, vale mencionar que Taylor recebeu sua formação em engenharia com base no “sistema russo”, no *Stevens Institute of Technology*, formação esta, que o ajudou pôr em ação um modo sistemático de organizar o processo de trabalho. Segundo estudos de Della-Vos<sup>58</sup> (1829-1864), o projeto de Taylor objetivava substituir o comportamento irracional tanto dos trabalhadores quanto dos capitalistas. De acordo com Bryan (1992, p. 501), o sistema Taylor “é um projeto de desenvolvimento capitalista para enfrentar as crises criadas pelo próprio desenvolvimento capitalista.”

A racionalização do trabalho, como ficou conhecida a gerência científica, baseia-se essencialmente na aplicação “dos métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas.” (BRYAN, 1992, p. 82). Taylor, a partir das ideias que germinaram na Inglaterra e nos Estados Unidos durante o século XIX, deu “uma filosofia e título a uma série desconexa de iniciativas e experiências.” (BRYAN, 1992, p. 85). O trabalho, nessa perspectiva, ganha um rigor metodológico, os movimentos e os tempos de trabalho são planejados. “O processo de trabalho, dividido em partes que beiram o indivisível, é sistematicamente estudado e classificado para que, ao final, se retenha tão-somente o modo mais rápido e eficaz de executá-lo.” (PALANGANA, 1998, p. 57). Sobre o trabalhador recai

---

<sup>58</sup> De acordo com Bryan (1992, p. 498), “Della-Vos não compartilhou do medo à cultura técnico-científica de ideólogos e agentes do Estado autocrático russo [...] formulou e pôs em prática um plano de reforma do ensino técnico baseado na implantação de um controle objetivo, que rompe num só golpe com as práticas artesanais e a domesticidade relacionada com o regime de servidão. [...] Della-Vos procurou com seu método formar o trabalhador assalariado ‘livre’ que, controlado durante o processo de ensino segundo a objetividade da razão técnica, é habituado a submeter-se à disciplina imposta pela máquina. Della-Vos contou, para a implantação do seu plano, com as condições especialíssimas em vigor na Rússia (onde o capitalismo estava se desenvolvendo através da ação direta do Estado – caso típico da ‘via prussiana’ para o capitalismo – como parte da estratégia de modernização autoritária dirigida pelo regime autocrático) e na instituição em que trabalhava (antigo orfanato fundado pela burguesia moscovita e mantido pelo trabalho dos alunos, independente da política reacionária do Ministério da Instrução Pública). Separando as oficinas de aprendizagem das que se destinavam a produzir bens para o mercado e estabelecendo a distinção entre o *artífice-professor* e o *artífice-produtor*, Della-Vos criou um espaço e tempos novos, distintos do espaço e tempo da produção. Nesse espaço destinado à aprendizagem, implantou seu método de ensino de técnicas de produção baseado na divisão do trabalho em operações unitárias organizadas na forma de tarefa. [...] Organizando o ensino com base na tarefa, Della-Vos redefiniu o próprio sentido do trabalho. [...] O método de Della-Vos revelou-se um meio apropriado para formar rapidamente o trabalhador para exercer sua função como parte do trabalho coletivo na moderna organização industrial.”

a necessidade de uma modificabilidade, de uma interpretação daquilo que o capitalista deseja em nome da máxima da produção. A especialização figura como “carro chefe” na aprendizagem do trabalhador na produção científica, às vezes mais intensa, às vezes menos necessária. Parcelar, fragmentar é uma estratégia que permite controle. Fraciona-se o saber transmitido desde gerações, mas fraciona-se, sobretudo, o compasso ritmado que organiza os trabalhadores.

O taylorismo representou para o desenvolvimento histórico do capitalismo, conforme observou Vargas (1985, p. 159), a criação de uma camada intermediária de trabalhadores indiretos, os “‘*experts*’, a ‘gerência científica’, que realiza a mediação capital/trabalho”. Ficam sob responsabilidade dos *experts* a seleção e o treino de operários, além do planejamento de suas atividades em consonância com as exigências do método racionalizado de produção. Sob esse aspecto é interessante mencionar que o taylorismo “recebeu a influência da penetração da ciência na indústria sob uma perspectiva positivista.” (VARGAS, 1985, p. 158). Decorre disso não só uma preocupação “ideológica de assumir um caráter de neutralidade pela legitimação científica [...] mas também como uma real preocupação de utilizar o conhecimento, formalizado até então, para controlar a força de trabalho.” (VARGAS, 1985, p. 158).

Em ênfase ao desenvolvimento do taylorismo no Brasil, Vargas (1985) chama a atenção que, tanto nos Estados Unidos quanto aqui, os engenheiros, representantes do conhecimento científico aplicado à industrialização, transformaram a natureza atendendo as determinações do capital. Em *Engenheiro: trabalho e ideologia*, Kawamura (1981, p. 11) destaca que a acumulação capitalista,

com base na produção e comercialização do café, na medida em que incorporou meios ‘mais eficientes’ para a sua realização, teve que ampliar serviços de natureza urbana. [...] [estes] comportavam a instalação de hidrelétricas, de serviços de gás, de transporte urbano, saneamento e edificações. Tais empreendimentos abriram ainda outras oportunidades para a prática do engenheiro diretamente na infraestrutura social.

Na prática, o engenheiro exercia uma autoridade técnica, o que, na análise de Kawamura, possibilitou o exercício de funções próprias do capitalista. Ao organizar e supervisionar os meios de produção dos

trabalhadores, “o engenheiro exercia uma função delegada ao capitalista.” (KAWAMURA, 1981, p. 15).

De um olhar específico dos engenheiros, que tiveram participação essencial na difusão das “idéias de organização racional do trabalho e na definição de comportamentos adequados, especialmente em relação ao operário, para saber mandar” (KAWAMURA, 1981, p. 79), amplia para outros trabalhadores da fábrica que, na opinião de Vargas (1985), também passaram a exercer funções dirigentes próprias do capitalista. O mesmo autor caracteriza o taylorismo “como aquela forma de organizar o trabalho [em] um estatuto científico” e denomina de “novo taylorismo” esta forma que utiliza o conhecimento científico para controlar o trabalhador. Vargas argumenta que esse segundo aspecto aparece “metamorfoseado na psicologia industrial, na ergonomia, na medicina do trabalho, na pesquisa operacional [...] estes conhecimentos acadêmicos são aplicados pelos ‘experts’ dos cargos da estrutura empresarial ‘line-staff’” (KAWAMURA, 1981, p. 159), entendendo-se que tal movimento tem sua origem na conjugação das propostas de Taylor e de Fayol (1841-1925).

A partir da leitura da clássica obra de Taylor (1953, p. 38) *Princípios de administração científica*, publicada em 1911, é possível destacar dois aspectos importantes: as técnicas de racionalização do trabalho e a criação da gerência científica. Esta última refere-se à “função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário”. A gerência ganha em Taylor, estatuto de ciência, de modo que “a direção exerce três tipos de atribuições que envolvem novos e pesados encargos para ela” (TAYLOR, 1953, p. 38). Das atribuições sistematizadas pelo autor, tem-se:

[...] Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos. [...] Selecionar cientificamente, depois de treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia. [...] Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida. [...] Manter a divisão equitativa de trabalho e de responsabilidade entre direção e o

operário. A direção incumbe-se de todas as atribuições, para as quais esteja melhor aparelhada do que o trabalhador, ao passo que no passado, quase todo trabalho e a maior parte das responsabilidades pesavam sobre o operário. (TAYLOR, 1953, p. 38).

Por meio da gerência científica procurou-se adequar a força de trabalho às finalidades da produção. Esta soube “dar corpo e vida a várias idéias e experiências de submissão dos operários, estabelecendo assim as bases necessárias para ajustar o trabalho ao processo de acumulação do capital.” (GOMEZ, 2004, p. 51). A combinação da iniciativa do trabalhador, com os novos tipos de atribuições conferidos à direção, permitiu, “tirar a iniciativa do operário na escolha do melhor método e, por outro lado, escolher, dentre os trabalhadores existentes, aquele que melhor se adaptaria ao ‘trabalho racionalizado’.” (VARGAS, 1985, p. 160).

Marx (1968, p. 414), em *O capital*, já apontava a constituição do trabalhador mutilado em seu fazer e em seu saber. Da manufatura e completando-se na indústria moderna, o trabalhador é reduzido “a uma fração de si mesmo [...] que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital.” Desta forma, escreve:

O homem de saber e o trabalhador produtivo se separaram completamente um do outro, e a ciência, em vez de permanecer em poder do trabalho, em mãos do trabalhador para aumentar suas forças produtivas em seu benefício, colocou-se contra ele em quase toda parte.... O conhecimento torna-se instrumento que pode separar-se do trabalho e opor-se a ele. (THOMSON, s.d. apud MARX, 1968, p. 414).

A organização científica impõe-se de forma a tratar o indivíduo como um mecanismo coordenável. Assim, nas palavras de Kuenzer (2002a, p. 66), “já que o taylorismo refere-se às formas de organização do trabalho de modo a favorecer a extração de mais-valia, há que se buscar formas de educação do operário que permitam sua adaptação ao trabalho dividido.” Verifica-se, deste modo, a necessidade de o capital

investir em mecanismos que eduquem ou adaptem o indivíduo ao modo de produção capitalista.

O estudo de Vargas (1985, p. 162), sobre a gênese e difusão do taylorismo no Brasil, revela que essa concepção de mundo, orientada com base nas exigências de produção, requereu “controle da formação e reprodução de uma força de trabalho nacional que se submetesse aos novos requisitos de disciplinamento e formação técnica fabris.” Nos anos de 1920, o ideário do fordismo já estava presente entre os industriais paulistanos “na forma de uma recusa à intermediação do Estado na regulação do mercado de trabalho e na perspectiva de ‘educar’ o trabalhador com a internalização das normas de disciplina da produção industrial.” (VARGAS, 1985, p. 163). Com tal objetivo, o Instituto de Organização Racional de Trabalho (IDORT) estruturou nesse período, o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) “que congregava diversas empresas ferroviárias que assumiam a liderança na aplicação do Taylorismo.” (VARGAS, 1985, p. 166). O ensino profissional vinha atender a necessidade dos industriais na busca de operários qualificados para suprir a demanda da indústria. Em 1931 foi criada a “‘Lei dos 2/3’ [...] que obrigava a existência de no mínimo 2/3 de empregados brasileiros em cada empresa.” (VARGAS, 1985, p. 166), a qual foi muito adiada porque os empresários não tinham condições de substituir os trabalhadores estrangeiros por brasileiros nas funções mais qualificadas. Com tal situação, surge “o interesse empresarial em atuar na formação da classe operária de acordo com a disciplina e a moral taylorista.” (VARGAS, 1985, p. 167).

A educação racionalizada consistia em colocar a criança em situações nas quais pudesse “estabelecer comparações entre dois modos de executar um mesmo trabalho, por mais simples que seja e para demonstrar, em casos mais concretos, que se pode fazer economia de material, de movimentos, de tempos e de esforços mediante uma escolha adequada do modo de proceder.” (VARGAS, 1985, p. 169). O autor, ressalta ainda que se deveria

fazer compreender à criança que a divisão do trabalho traz vantagens, que cada um deve executar a parte do trabalho que possui mais jeito ou que está de mais acordo com sua constituição: tal como se verifica em todas as manifestações da vida na natureza, e que assim o trabalho se tornará

mais rápido e mais perfeito. (VARGAS, 1985, p. 166).

Assim, para que as técnicas tayloristas difundidas tivessem eficiência, foi preciso investir na mudança da “mentalidade do povo brasileiro” (VARGAS, 1985, p. 173), na capacidade de o trabalhador incorporar e operar a nova dinâmica do trabalho racionalizado. Em consonância com esse pensamento, para que o trabalhador desempenhasse suas funções num processo de trabalho fragmentado, era necessário educar o trabalhador.

### **3.1.1 “A arte de ser produtivo”**

O longo século XIX e as primeiras décadas do século XX fortaleceram as novas formas de organização do trabalho. Em especial, com o taylorismo criou-se o “elo que faltava na formação da tecnocracia fabril e na intermediação com as ciências.” (VARGAS, 1985, p. 159). No sistema criado por Taylor, “o discurso administrativo imbrica-se então com o pedagógico.” (BRYAN, 1992, p. 356). Articulam-se o processo de trabalho e o processo de transmissão de conhecimentos e habilidades necessários para a formação do trabalhador de forma sistemática. (BRYAN, 1992). Sem dúvida, isso significou um rompimento com a aprendizagem imitativa, lembrando a idéia de Smiles sobre aprender a partir de um exemplo.

Nessa perspectiva, a questão do saber, na produção de mercadorias, assumiu nova dimensão. A tecnologia, segundo Vargas (1985, p. 158), “passou a articular o conhecimento científico com o conhecimento produtivo”, o que exigiu controle de tempos e movimentos, a programação da tarefa de cada operário isoladamente. Objetiva-se tirar da iniciativa do operário a decisão sobre como executar o melhor método e determinar, dentre o corpo de trabalhadores, qual o mais “adequado” ao trabalho racionalizado. Com tal propósito, o sistema proposto por Taylor (1953, p. 59) exigia “um homem de tipo bovino – espécime difícil de ser encontrado e, assim, muito valorizado”. O trabalho racionalizado converte o trabalhador em “mero autômato, em verdadeiro boneco de madeira” (TAYLOR, 1953, p. 110) uma vez que não é preciso pensar, mas agir.

A esse respeito, Gramsci (2004, p. 266) enfatiza que Taylor “expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana:

desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psíquica do trabalhador profissional qualificado”, o que requeria “uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal.” O ritmo da máquina adequada à produção de séries homogêneas força o trabalhador a se adequar à padronização, ao disciplinamento, à separação entre o trabalho mental e o trabalho manual. Nas palavras de Gramsci (2004, p. 271), o taylorismo determinou a separação “entre o trabalho manual e o ‘conteúdo humano’ do trabalho”<sup>59</sup>.

Um elemento de extrema importância para que o sistema racionalizado de trabalho tenha se tornado o que se tornou incide na ideia de tarefa. Para Taylor, esta representa o elemento mais importante da administração científica. “O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção [...] cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-las.” (TAYLOR, 1953, p. 40). Na tarefa, cada trabalhador recebia especificado o que fazer, como fazer e o tempo exato para a sua execução.

Dos princípios da administração científica, destaca-se a seleção científica do trabalhador:

Nosso primeiro cuidado foi procurar o homem adequado para iniciar o trabalho [...] investigamos seu passado, tanto quanto possível e fizemos um inquérito completo a respeito do caráter, dos hábitos e ambições de cada um. (TAYLOR, 1953, p. 46).

---

<sup>59</sup> Gramsci (2004, p. 271-272) exemplifica esse exercício para anular o conteúdo intelectual referindo-se ao tipógrafo. “[Este] [...] deve ser muito rápido, deve ter a mão e os olhos em contínuo movimento, o que torna mais fácil sua mecanização. Mas se pensarmos bem, o esforço que estes trabalhadores devem fazer para isolar do conteúdo intelectual do texto, por vezes muito apaixonante [...] sua simbolização gráfica, e para dedicar-se somente a esta, talvez seja o maior esforço que se requer de uma profissão. Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se na realidade que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de completa liberdade. Mecanizou-se complementemente o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, ‘aninhou-se’ nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações.”

A referência acima constitui apenas um pequeno trecho do processo de seleção de um trabalhador para a vaga de carregador de barra de ferro. Após a escolha do homem “adequado”, Taylor (1953, p. 46) relata o diálogo com Schmidt, o operário classificado:

Quando ele [supervisor] disser para levantar a barra e andar, você levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe mandar e não reclama. Entendeu? [...] Finalmente, você vem trabalhar aqui amanhã e saberá, antes de anoitecer, se é verdadeiramente um operário classificado ou não.

Concluído o diálogo, Taylor (1953, p. 46) afirma que, apesar de este parecer um tanto quanto áspero é adequado a “um homem de mentalidade limitada”. Destaca também que, se o trabalhador selecionado fosse um mecânico educado ou mesmo um trabalhador inteligente, provavelmente o diálogo transcorreria de forma diferente. O exemplo narrado por Taylor caracteriza três elementos que constituem a essência da administração científica: cuidadosa seleção do trabalhador; o método de instruí-lo; e “depois treiná-lo e ajudá-lo a trabalhar de acordo com o sistema da administração científica.” (TAYLOR, 1953, p. 47).

Ainda com relação à narrativa de contratação do trabalhador para carregar as barras de ferro, este após o primeiro dia de trabalho, “conseguiu trabalhar em ritmo uniforme o dia todo sem fatigar-se”. Para reforçar sua tese de que é preciso músculo e não cérebro para tal atividade, Taylor (1953, p. 56) dizia que um dos “primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes como ocupação regular, é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi”. E acrescenta:

Um homem de reações vivas e inteligente é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho. É tão rude que a palavra ‘percentagem’ não tem nenhuma significação para ele, e, por conseguinte, deve ser treinado, por um

homem mais inteligente, no hábito de trabalhar de acordo com as leis dessa ciência, para que possa ser bem sucedido. (TAYLOR, 1953, p. 56).

Tais considerações possibilitaram entender que uma das questões essenciais do sistema proposto por Taylor está no controle do trabalhador coletivo, dada a ênfase à coordenação de seu conhecimento, além da seleção e coordenação de seu trabalho. O próprio industrial afirma que quando os trabalhadores estão reunidos, tornam-se menos eficientes do que

quando a ambição de cada um é estimulada individualmente; que quando os homens trabalham ao mais baixo nível do pior homem do grupo; e que todos pioram em vez de melhorarem o rendimento com a colaboração. (TAYLOR, 1953, p. 67).

Mediado pelo adestramento de gestos, movimentos e tempos de trabalho, o exercício da função baseado na repetição da tarefa não amplia, muito menos assegura o conhecimento do processo de trabalho como um todo. Com o taylorismo, maximiza-se e eleva-se a exploração da capacidade de produção de cada trabalhador, de forma que a intervenção destes no processo de trabalho é dissipada. (PALANGANA, 1998).

O trabalho técnico requer obediência a normas precisas. A constituição de uma rotina de trabalho parcelar, a responsabilidade de cada trabalhador relaciona-se apenas ao exercício que é preciso repetir, garantindo o controle mais efetivo da gerência da fábrica. Nesse sentido, Taylor (1953) descreve que o trabalho em grupo foi suprimido, utilizando o exemplo os trabalhadores de pá, visto que estes foram cuidadosamente selecionados e receberam treinamento científico e individual. Para cada um desses trabalhadores, foi dado um vagão para descarregar e, ao final do dia, pagava-se salário mais alto àqueles que mais descarregassem minério de ferro.

Tal passagem serviu para exemplificar a importância da individualização da tarefa. Com isso, o sindicalismo de operários precisa ser quebrado. A reorganização do processo, na visão de Palangana (1998) constitui uma tentativa de equacionar os embates entre a classe operária e patronal e aprendizagem no trabalho, controlada.

A constituição da sociedade industrial faz exigências, dentre elas, “prescreve-se maior rentabilidade em decorrência de maior divisão das operações.” (PALANGANA, 1998, p. 63). A noção de aprendizagem de uma tarefa, antes fruto da relação mestre e aprendiz, dá-se na ocupação do posto de trabalho. O conteúdo e a forma do trabalho impõem-se ao indivíduo guiado pela direção. Nesse sentido:

Deixando de lidar com homens, em grandes equipes ou grupos, e passando a considerar cada trabalhador individualmente, entregamos o trabalhador que falha em sua tarefa, a instrutor competente para lhe indicar o melhor modo de executar o serviço e para guiar, ajudar e encorajar, bem como estudar suas possibilidades como trabalhador. (TAYLOR, 1953, p. 64).

Dentre os princípios fundamentais da administração científica, está colocar o homem certo no lugar certo. Para tanto, a seleção e o aperfeiçoamento científico do trabalhador, que é estudado, instruído e treinado, e pode-se dizer experimentado, em vez de escolher ele os processos e aperfeiçoar-se por acaso. A aplicação deste princípio vai ao encontro dos propósitos do capital que exige que se faça do trabalhador um mero autômato. A aprendizagem vai se “amesquinhando”, na acepção de Palangana (1998). Trata-se de um dos elementos que visa (con)formar o trabalhador adequando-o à necessidade de produção do capital em cada uma de suas fases. Não se trata de uma conformação passiva, de cima para baixo, é preciso que se torne a própria pele do trabalhador.

A necessidade de realização do capital no decorrer do século XIX fez com que Smiles assistisse “à destruição do sistema de produção mercantil simples, baseado na manufatura mecânica e no trabalho artesanal” (RÜDIGER, 1996, p. 46). Na passagem do século XIX para o século XX, instauram-se profundas alterações de hábitos, habilidades com implicações imediatas no modo como os trabalhadores aprendem. Se, em Smiles (1893, p. 5), “o homem aperfeiçoa-se mais pelo trabalho do que pela leitura” fazendo referência à relação mestre-aprendiz e não ao operário sujeitado à rotina brutalizante imposta pelo ritmo da fábrica, também em Taylor o trabalhador aperfeiçoa-se no exercício da atividade. A repetição de uma atividade exercia função eminentemente educativa. Como viu-se no decorrer do século XIX, a aprendizagem dos

trabalhadores constituía-se basicamente no exercício do trabalho produtivo. “[...] os operários [...] se referiam ao aprendizado do seu ofício no exercício do trabalho [...] nós aprendemos os macetes do ofício fazendo-o.” (BRYAN, 1992, p. 332). A distinção entre mecânico e engenheiro estava centrada menos no saber técnico que no exercício de uma significativa autoridade<sup>60</sup>. (BRYAN, 1992).

O que prevalece no taylorismo é a crença de que os conhecimentos não são gerados pelo trabalhador, mas devem ser formulados e aperfeiçoados pelos instrutores<sup>61</sup>. Conforme Taylor (1953, p. 111):

Se fosse possível o trabalhador aperfeiçoar-se, tornando-se hábil e capaz, sem os ensinamentos e auxílio de leis formuladas a respeito de seu trabalho, então, poder-se-ia concluir também que o menino no colégio aprenderia melhor matemática, física, química, latim, grego, etc., sem auxílio algum, e por si mesmo. A única diferença nos dois casos é que os estudantes vão aos professores, enquanto, pela própria natureza do trabalho dos mecânicos, sob a administração científica, os instrutores devem ir ao encontro destes.

Ressaltando a ciência desenvolvida nas instruções, Taylor destaca que “o treinamento do cirurgião tem sido quase idêntico ao tipo de instrução e exercício que é ministrado ao operário sob a administração científica.” (TAYLOR, 1953, p. 110). No caso específico do cirurgião,

---

<sup>60</sup> “O projeto Taylor já estava explícito na sua primeira comunicação apresentada na ASME: substituir o comportamento, segundo ele, irracional tanto dos trabalhadores como dos capitalistas, que levava à instauração de um estado de guerra permanente, pela irracionalidade técnica do engenheiro. Aprender a respeitar o engenho dos primeiros e os reconhecia como detentores do saber necessário à produção [...] O espaço da administração, no sistema Taylor, é ocupado pelo técnico [...]” (BRYAN, 1992, p. 501).

<sup>61</sup> Toffler (2001, p. 65), em *A terceira onda*, lembra que, na Grã-Bretanha, “não foi por coincidência que as crianças das culturas industriais foram ensinadas a ver as horas em tenra idade. Os alunos eram condicionados a chegar à escola quando tocava a sineta, a fim de que mais tarde chegassem com segurança à fábrica ou ao escritório quando soasse a sirene. As tarefas eram calculadas e divididas em seqüências medidas em frações de segundo. ‘Das nove às cinco’ formava o quadro temporal para milhões de trabalhadores. E não era apenas a vida de trabalho que era sincronizada. Em todas as sociedades da Segunda Onda, independentemente do lucro ou de considerações políticas, a vida social era regulada pelo relógio e adaptada às exigências da máquina.”

“durante seus primeiros anos de estudo, é submetido à orientação imediata de homens mais experimentados que lhe mostram minuciosamente como executar cada elemento de sua tarefa.” (TAYLOR, 1953, p. 111). E argumenta: “Este método de ensinar não lhe limita o desenvolvimento do espírito. Pelo contrário, dota-lhe dos melhores conhecimentos que vieram de seus predecessores.” (TAYLOR, 1953, p. 111). A ênfase está num saber que se desenvolve tendo como base a observação, repetição, os exemplos. Em Taylor, em especial, o saber-fazer é dotado de cientificidade com vistas ao aumento da produtividade, da reprodução do capital. Este saber-fazer do operário ganha novo status dado o processo de seleção instituído por Taylor cujo objetivo é avaliar duas características essenciais dos trabalhadores, em que pesem as sensório-motoras e as morais. As características sensório-motoras, conforme destaca Bryan (1992, p. 379),

consideradas relevantes ao processo de avaliação, são determinadas estritamente pelo conteúdo da tarefa a ser executada pelo operário no posto de trabalho a que será afetado na produção. Ao lado dessas características físicas, Taylor leva em conta na seleção os traços de personalidade e padrões de conduta do trabalhador que o fazem dócil e adaptável à disciplina da fábrica.

O trabalhador-padrão almejado por Taylor possuía alguns traços característicos: era um homem abastémio, monogâmico e individualista. Em Smiles, também há destaque para as características morais reiteradas, sobretudo no que se refere à dedicação incondicional ao trabalho, este visto como meio de ‘corrigir’ possíveis desvios de comportamento. Para Smiles, os traços de personalidade são desenvolvidos de forma individualista, tendo como referência as ações de homens considerados expoentes tanto na indústria quanto no progresso da ciência. O saber é transmitido de uma geração à outra, no decurso da aprendizagem prática, formador do homem dotado de moralidade. Esta sustentaria e legitimaria modos de ação coerentes com o desenvolvimento do capitalismo.

Em Taylor, este saber é igualmente atacado e decomposto, mediado pelo adestramento dos gestos e dos tempos de trabalho. De concreto, ressalta Palangana (1998, p. 59), restou “a tarefa – fracionada e repetitiva – que lhe cabe [ao trabalhador] executar”. Para que esta

fosse desenvolvida com a máxima eficiência e produtividade, Taylor considerava necessário o isolamento dos trabalhadores. O trabalho atomizado evitava o surgimento de relações sociais que poderiam gerar sentimentos de solidariedade. Tal sentimento é condutor de manifestações de resistência.

Em vista disso, ao invés de tentar disciplinar os trabalhadores por meio de instrumentos visíveis, Bryan (1992, p. 388) observa que Taylor

empenhava-se em elaborar meios camuflados pelo manto da razão. E, portanto, não procurava a constância dos atributos morais da classe operária pela aplicação de penalidades grosseiras como multas que seriam apropriadas pela empresa, mas, de forma científica, dosava os salários<sup>62</sup> de modo a serem suficientemente altos para motivarem os operários a trabalhar com afinco sem que fossem, por outro lado, tão acima da média que os saciassem em demasia.

Num sentido ideológico, Taylor busca a adesão do trabalhador aos princípios da administração científica. O uso da metáfora da equipe esportiva ajuda a compreender o exposto. Assinalando que “ingleses e americanos são os povos mais amigos dos esportes. Sempre que um americano joga basquete ou um inglês cricket, pode-se dizer que eles se esforçam, por todos os meios, para assegurar a vitória à sua equipe.” (TAYLOR, 1953, p. 32). Essa é uma estratégia discursiva utilizada como forma de abstrair a noção de classe social, evidenciando que o aumento da capacidade produtiva de cada um poderia “assegurar a vitória à sua equipe”. Contudo, “o trabalhador vem ao serviço, no dia seguinte, e em vez de empregar todo o seu esforço para produzir a maior soma possível de trabalho, quase sempre procura fazer menos do que pode realmente.” (TAYLOR, 1953, p. 32).

Gurgel (2003) menciona que Taylor trabalha a ideia da harmonia das classes, dizendo que o novo sistema transformaria padrões de antagonistas em companheiros, permitindo que todos trabalhem

---

<sup>62</sup> O ideário taylorista “propagava a eliminação da luta de classes fornecendo aos trabalhadores maiores salários, mas também, com o barateamento da produção, novas oportunidades de consumo. Na gestão da produção, a ‘gerência científica’ procurava estabelecer objetivamente os tempos de produção, os métodos de trabalho e os salários, promovendo uma intermediação, ‘com base científica’, entre capital e o trabalho.” (VARGAS, 1985, p. 159).

vigorosamente juntos, situando-os na mesma direção. Eis que a disciplina torna-se elemento central na implementação dos princípios científicos para o trabalho. Taylor procurava dar um estatuto de legitimidade a seus métodos administrativos “apresentando-os como meios científicos, logo, politicamente neutros, para resolver um problema crucial em qualquer tipo de sociedade – o desperdício do trabalho, tanto o vivo como o objetivado em materiais, e das condições naturais de produção.” (BRYAN, 1992, p. 391).

O ideário taylorista difundiu uma concepção de mundo orientada a partir das exigências da produção (VARGAS, 1985), mas, como se verá a seguir, os novos métodos de trabalho estão indissolivelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar, de sentir a vida, e no dizer de Gramsci (2004), não é possível se obter êxito em um campo sem obter resultados tangíveis em outro. Ou seja, as novas disposições psicofisiológicas necessárias ao novo modo de organização da produção não são obtidas apenas pela coerção, mas também pelo consentimento.

### **3.1.2 Do cronômetro à esteira rolante**

A partir dos estudos de tempos e movimentos, foi possível identificar e controlar o ritmo de trabalho, permitindo, também, introduzir padrões, ferramentas e mecanismos que efetivassem a racionalização do trabalho. Com esta base construída, abriu-se caminho para a adoção de princípios fordistas de “economicidade, intensificação e produtividade”, mas, de acordo com Gurgel (2003, p. 76), isso só foi possível porque havia um mercado consumidor pronto para absorver tamanha produção. “O círculo virtuoso criado por uma economia em expansão concorreu para erigir a produtividade à condição de um objetivo geral.”

Assim, no *boom* da economia americana, Henry Ford (1863-1947) aprofunda - a linha de montagem mecanizada – a padronização e a especialização sistematizadas por Taylor (1903) e Gilbreth (1911). Nesse sentido, Gurgel (2003) lembra que a introdução da linha de montagem<sup>63</sup>, em 1913, não ocorre ao acaso: resulta da proibição do

---

<sup>63</sup> A montagem de um chassi, por exemplo, passa de 12 horas e 28 minutos para 1 hora e 33 minutos. (HARVEY, 1992).

congresso americano que vetou o uso do cronômetro na gerência e pesquisa da produção<sup>64</sup>.

O fordismo possibilitou um aprofundamento da gerência científica valorizada com a esteira rolante. Ao levar o trabalho ao trabalhador, Ford elevou ao máximo a ideia da racionalização de tempos e movimentos de Taylor. O fordismo tornou-se um “fenômeno das massas [...] é simplesmente a forma desse tipo de sociedade ‘racionalizada’, na qual a ‘estrutura’ domina mais imediatamente as superestruturas, que são ‘racionalizadas’ (simplificadas e em menor número).” (GRAMSCI, 1980, p. 382). Além disso, o fordismo tornou-se o “paradigma funcionalista da época, representado na ideologia modernista, particularmente na arquitetura e no urbanismo, onde os planejadores buscavam a padronização da forma urbana e sua funcionalidade para a moderna economia capitalista.” (DIAS; SILVA NETO, 2004, p. 11).

O modo como a organização do trabalho fordista estabeleceu-se configura, sem dúvida, uma longa história com origens nos primeiros anos do século XX. Mas afinal, o que havia de especial em Ford? Segundo Harvey, simbolicamente, pode-se buscar as origens do fordismo nos anos de 1914. O que distingue as ideias de Ford das de Taylor reside

em sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 1992, p. 122).

Para consolidar uma sociedade baseada no consumo de massa, era preciso criar condições para tal. Nessa perspectiva, a linha de montagem automática facilitaria o aumento da produtividade, do lazer e, conseqüentemente, o consumo. Ford acreditava em um poder corporativo que poderia regulamentar a economia como um todo. Tendo presente essas características, o fordismo proporcionou uma rápida

---

<sup>64</sup> Segundo Gurgel (2003, p. 102), “o Congresso norte-americano, acolhendo os reclamos e denúncias dos sindicatos e líderes políticos, proibiu o uso do cronômetro na gestão das empresas, considerando-o um instrumento de desumanização do trabalho.”

elevação do investimento e do consumo per capita. (HARVEY, 1992). De acordo com esse mesmo autor, o fordismo, como modo de regulação, tem as seguintes características: estabilidade nas relações de trabalho: convenções coletivas, o *Welfare State*, a legislação; relações entre bancos e firmas amenas: subcontratações de empresas para tarefas especializadas; controle da moeda pelo Banco Central e participação importante do Estado na regulação econômica. (HARVEY, 1992).

O fordismo origina a formação de uma norma social de consumo que se caracteriza, conforme Aglietta (1979 apud Braga 1996, p. 129), como “um novo estágio de regulação do capitalismo [...] é, pois, o princípio de uma articulação do processo de produção e do modo de consumo, que instaura a produção em massa, chave da universalização do trabalho assalariado”.

O assalariamento com poder de consumo é um elemento definidor do fordismo, mas vale lembrar ainda o que Gramsci (2007, p. 247) assinala sobre as experiências realizadas por Ford.

[...] a economia feita pela sua empresa através da gestão do transporte e do comércio da mercadoria produzida, economia que influenciou sobre o custo de produção, permitiu melhores salários e menores preços de venda. A existência dessas condições preliminares, racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, tornou mais fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) para, finalmente, basear toda a vida do país na produção. A hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida, só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia.

Se um novo tipo de sociedade poderia ser criado aos olhos de Ford, então, o propósito dos salários mais elevados tinha em parte como objetivo “obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade” (HARVEY, 1992, p. 122), ou como dizia Ford (1954, p. 97), “os salários só podem ser pagos se os operários produzirem.” Muito mais do que isso, a crença no poder corporativo de regulamentação da economia

foi um dos fatores que mobilizou Ford a elevar “os salários no começo da Grande Depressão na expectativa de que isso aumentasse a demanda efetiva, recuperasse o mercado e restaurasse a confiança na comunidade de negócios.” (HARVEY, 1992, p. 122).

Assim, Ford recorre à persuasão quando decide pelo aumento dos salários, apelando para que “os novos capitalistas se tornem atores reais na direção da sociedade.” (GOMEZ, 2004, p. 52). O industrial constatou que,

embora os homens de negócio não se dêem como líderes dos movimentos, são eles na verdade os verdadeiros chefes. Nem um só passo da atividade econômica existe – bem ou mau – que não tenha sido ensinado ao povo pelos homens de negócio. Daí terem mais influência na sociedade que políticos, professores ou sacerdotes. Seu contato com o povo é constante e sua influência inevitável. Cada mau hábito econômico que o povo revela foi-lhe ensinado pelos homens de negócio e, como a influência deles é assim grande, seria de boa política que mudassem de orientação, transformando-se em, ledores dos sinais dos tempos, de modo a poderem nortear sadiamente o público. (FORD, 1954, p. 426).

Ler os sinais dos tempos constitui, para Ford (1954, p. 423), um “método informativo aberto a todos.” A capacidade de ler os sinais está associada, por exemplo, a: “ensinar o povo a empregar o seu dinheiro sabiamente, pela aquisição de coisas que lhe tornem a vida mais produtiva.”

No que segue, ver-se-á que Ford, em referência às economias obtidas por sua fábrica por meio da gestão direta do transporte e do comércio da mercadoria produzida, permitiu melhores salários e menores preços de venda (GRAMSCI, 2004), constituindo-se em condições preliminares para racionalizar a produção e o trabalho.

### **3.1.2.1 Fordismo: além da produção**

Em *Americanismo e Fordismo* publicado em 1934, Gramsci descreve num período que sucede à crise de 1929, o momento em que se

firmam as bases do que ele designou economia programática<sup>65</sup>. Da passagem do individualismo econômico para a economia programática, o autor critica “a economia européia com seus Estados de supra-estruturas parasitárias, celebrando simultaneamente o que há de moderno e tendente à universalização no taylorismo-fordismo da experiência americana.” (GOMES, 2005).

Nesse sentido, Braga (1996, p. 212) assinala que o americanismo “soube articular a coerção (liquidação do sindicalismo de base territorial) e o consenso (altos salários e outros benefícios) de modo a recompor e reproduzir as bases de legitimação (modificada) da estrutura capitalista da época.”

O fordismo redesenhou os padrões tayloristas de produção articulando o processo de trabalho para a produção massificada com bens padronizados, e “a norma de consumo regulada pelas intervenções institucionais (forma estatal) passa, pois, a ser o elemento definidor do fordismo” (BRYAN, 1992, p. 129). Também, “na esfera política, o fordismo caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes produzido a partir de políticas e legislações sociais, com a função da distribuição de renda, isto é, da intervenção do público sobre o privado.” (SILVA Jr., 2002, p. 24)

No texto do intelectual italiano, o americanismo aparece como resposta a uma série de problemas – dentre eles a queda tendencial da taxa de lucro. Toda a atividade industrial de Ford pode ser estudada como “uma luta contínua e incessante para fugir da lei da queda da taxa de lucro, pela manutenção de uma posição de superioridade sobre os concorrentes.” (GRAMSCI, 1984, p. 243). Portanto, a lei tendencial da queda da taxa de lucro estaria na base do americanismo, ou seja, seria a causa do ritmo acelerado no progresso dos métodos de trabalho e de produção e de modificação do tipo tradicional do operário. (GRAMSCI, 1984).

Nas palavras de Braga (1996, p. 207), o americanismo:

---

<sup>65</sup> Gomes (2005) destaca que, “segundo os tradutores, com a expressão “*economia programática*” Gramsci se refere provavelmente ao planejamento socialista da economia, tal como vinha sendo empreendido pela União Soviética. Para ele, tanto o “americanismo” quanto o fascismo – considerados como formas de “*revolução passiva*” que respondem à Revolução Russa de 1917 – acolhem elementos de programação econômica na tentativa de conservar o capitalismo.

Transforma-se, pois, no conteúdo de socialização da fase imperialista do desenvolvimento do capital, isto é, a tradução de um projeto hegemônico mais afinado com o objetivo progressista, para as classes dominantes tradicionais, de contrarrestar a queda tendencial da taxa de lucro a partir da multiplicação das variáveis nas condições do aumento do capital constante.

Segundo Braga (1996, p. 207), o americanismo refere-se, também,

ao processo através do qual o grupo econômico portador da função produtiva, a burguesia industrial norte-americana, alcança sua 'elaboração superior' (Gramsci) fundando um tipo de Estado renovado (chamado welfare, posteriormente), desenvolvendo um complexo de novas superestruturas e cedendo lugar à expansão generalizada pela nova sociedade civil. Nesse ponto, o americanismo – revolução passiva sob o domínio imperialista sintetiza a unidade entre a história e a lógica do desenvolvimento da burguesia americana como classe historicamente determinada.

Para que o fordismo pudesse se propagar tal qual aconteceu, foi preciso uma série de mudanças nas condições sociais, dos costumes e hábitos individuais dos trabalhadores, ou seja, “a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e de processo produtivo.” (GRAMSCI, 2007, p. 248).

A partir das contribuições de Gramsci, é possível caracterizar o novo tipo de homem demandado pelo fordismo e que adentra às várias esferas da vida do trabalhador: “[...] a verdade é que não é possível desenvolver um novo tipo de homem solicitado pela racionalização da produção e do trabalho, enquanto o instinto sexual não for absolutamente regulamentado, não for também ele racionalizado” (GRAMSCI, 2004, p. 252). Trata-se de racionalizar a questão sexual, mas também a questão do alcoolismo, da higiene, das casas, etc.

O industrialismo representa, para Gramsci (2004, p. 262),

uma luta contínua contra o elemento ‘animalidade’ do homem, um processo ininterrupto, muitas vezes doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) e sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão, precisão, que tornam possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo.

Para que o industrialismo se imponha com vigor, os modos de vida são devassados. Foi preciso adestrar “o gorila” do taylorismo, sujeitar os instintos naturais dos homens, fabricando “instintos” regulados, controlados. Efetivamente, Taylor, na acepção de Gramsci (2004, p. 266),

exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper com o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas no aspecto físico maquinal.

Com a racionalização, novos métodos de trabalho requereram um controle sobre o sistema nervoso do trabalhador, cujo fio condutor foi o instinto sexual. Para obter a dedicação exclusiva do operário às atividades de sua responsabilidade, com grau máximo de atenção e aumento de produtividade, exigiram-se a “regulamentação e a estabilidade das relações sexuais.” (GRAMSCI, 2004, p. 267). Fortalecer o sistema familiar foi uma das estratégias empreendida pela fábrica fordizada. O reforço da monogamia contribuiu para a restrição da sexualidade, possibilitando administrar com maior eficácia a produtividade do operário.

O interesse de Ford pelas relações sexuais de seus empregados e pela organização de suas famílias faz parte da regulamentação e criação de uma nova ética para o trabalho. Na visão de Ford (1954, p. 405), “a

prosperidade do lar faz a prosperidade da indústria porque na realidade todos os problemas se entrelaçam e a solução de um ajuda a solução de outro”. Para o autor, “torna-se patente a relação entre a vida doméstica e a indústria.” (FORD, 1954, p. 405).

Nesse sentido, além da restrição sexual, Gramsci assinala que, para obter êxito, na América,

a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: os inquéritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a ‘moralidade’ dos operários são necessidades do novo método de trabalho. [...] o significado e o *alcance objetivo* do fenômeno americano, que é *também* o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível com uma consciência do fim jamais vista na História, **um tipo novo de trabalhador e de homem**. (GRAMSCI, 2004, p. 268, sem grifos no original).

Nesse sentido, com um trabalho dotado de novas características, exigiu-se a necessidade de uma nova concepção de mundo que “fornecesse ao trabalhador uma justificativa para sua própria e crescente alienação, e ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes fossem compatíveis com os imperativos do novo sistema produtivo.” (KUENZER, 2002a, p. 50).

Sob os princípios capitalistas, o homem, na análise marxiana, torna-se “apêndice da máquina”, ou seja, o que é humano é valorizado à medida que é convertido em produtividade. Se na fábrica fordizada está chamando-se a atenção à brutalidade empreendida, vale lembrar que na fábrica taylorista não era diferente. O próprio Taylor (1953, p. 56), como já observado, descreve que os requisitos do operário para carregar lingotes manifestam tal brutalidade: “é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi”. Além de tais requisitos, Taylor aponta aquilo que Smiles também chamava atenção nas primeiras décadas do século XIX, “a indolência natural e a vadiagem” do trabalhador. Para Smiles estas podiam ser corrigidas individualmente pelo indivíduo por meio do cultivo da moral e do

caráter, enquanto para Taylor, a elevação salarial inibiria o comportamento indolente do trabalhador.

Ford, por sua vez, utilizava o alto salário como um instrumento

para selecionar os trabalhadores aptos para o sistema de produção e de trabalho e para manter a sua estabilidade. O industrial estava atento à forma racionalizada como estes salários seriam gastos. Claro que um dos principais objetivos da elevação salarial relaciona-se com o poder de consumo de seus operários na aquisição de seus produtos, mas para que os gastos fossem direcionados e controlados, Ford tentou intervir “com um corpo de inspetores, na vida privada dos seus dependentes, e controlar a maneira como gastavam os salários e o seu modo de viver, [estes] são um indício destas tendências ‘privadas’ ou latentes, que podem se tornar, [...] ideologia estatal, amparando-se no puritanismo tradicional, apresentando-se como um renascimento da moral dos pioneiros, do ‘verdadeiro’ americanismo. (GRAMSCI, 2004, p. 269).

Os salários relativamente altos podem ser compreendidos, como uma dentre muitas medidas implementadas, para “domesticar”, adaptar os trabalhadores aos novos métodos de produção e de trabalho. O fordismo forçou um novo estilo de vida, substituindo um novo tipo de regulação social. O disciplinamento característico, para configurar esse novo modo de vida, relacionava-se a tudo aquilo que pudesse significar dispêndio de energia do trabalhador. Tratava-se de garantir que o “operário coletivo” trabalhasse. Pagar altos salários, um dos princípios característicos da relação salarial do fordismo – produção em massa para consumo de massa – era, na perspectiva gramsciana, uma “faca de dois gumes”. No rótulo dos altos salários, situava-se um embuste de mecanismos que permitem ao capital aumentar a taxa de exploração da força de trabalho numa proporção superior à possibilitada apenas pela intensificação do trabalho. (BRYAN, 1992).

Os industriais norte-americanos compreenderam que o

‘gorila amestrado’ [...] continua homem [...] pensa mais ou, pelo menos, tem maior possibilidade de

pensar, pelo menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado: e não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. (GRAMSCI, 2004, p. 273).

Por isso, Gramsci (2004, p. 273) afirma que “o aparelho de coerção necessário para obter o resultado desejado custaria mais do que os altos salários.” A coerção, assim,

deve ser sabiamente combinada com persuasão e consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior redistribuição, que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço. (GRAMSCI, 2004, p. 273).

O fordismo, concepção “moderna e bem-sucedida” de produção, é abalado pela *Grande Depressão*, mas ainda permanece como modelo de produção e distribuição a ser resgatado pelo modelo de gestão macroeconômico keynesiano (GURGEL, 2003, p. 103).

Foi preciso a configuração de

regulamentação para atender aos requisitos da produção fordista; e foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção de forma e de uso dos poderes do Estado. (HARVEY, 1992, p. 124).

Mas tal questão só foi resolvida depois de 1945.

Dos anos de 1930 a meados de 1950, foi preciso uma enorme revolução da relação capital e trabalho para que a indústria de automóveis, na perspectiva fordista, se disseminasse na Europa.

Por acreditar no poder corporativo de regulamentação da economia, Ford “aumentou os salários [...] na expectativa de que isso aumentasse a demanda efetiva, recuperasse o mercado e restaurasse a

confiança na comunidade de negócios.” (HARVEY, 1992, p. 122). A Depressão implicou planejamento em larga escala, além da racionalização do processo de trabalho, ainda que com um trabalhador resistente à produção da linha de montagem.

Naquele contexto, Harvey (1992, p. 123) aborda que a disseminação do fordismo enfrentou duas barreiras nos anos entre-guerras, a saber:

O estado das relações de classe no mundo se apoiava tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente rotinizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo. [...] a segunda barreira importante a ser enfrentada estava nos modos e mecanismos de intervenção estatal. Foi necessário conceber um novo modo de regulamentação para atender os requisitos da produção fordista.

Esta situação comprova que “os princípios fordistas de intensificação e produtividade máximas adotados com a linha de montagem, em todos os ramos da produção em série, criavam a sua própria destruição.” (GURGEL, 2003, p. 103).

Com vistas a minimizar a insatisfação dos trabalhadores em um contexto de crise - Crise de 1929 -, e com o intento de imprimir feições humanas ao processo de trabalho, o capital passa a valer-se do Movimento da Escola de Relações Humanas. Dentre as teorias, chamam a atenção as formulações de Elton Mayo (1880-1949), que representam “uma das primeiras reações à teoria clássica da gestão (taylorismo e fordismo).” (MACHADO, 1994, p. 22). Mayo levanta a tese de que a produtividade no trabalho está relacionada com fatores psicológicos e sociais.

O autor desenvolveu uma pesquisa na fábrica da *Western Electric* de Chicago para verificar a relevância desses fatores no comportamento do trabalhador. É interessante observar que na pesquisa de Mayo ganham destaque fatores como motivação, liderança e comunicação. No entanto, questões como o enriquecimento no conteúdo do trabalho não são consideradas nessa nova concepção dos métodos de gestão.

As teorias de motivação utilizadas no mundo do trabalho visam reestabelecer as necessidades cognitivas e afetivas do ser humano no ambiente de trabalho como meio de naturalizar e ocultar as contradições inerentes ao capitalismo. (TURMINA, 2005, p. 24-26).

As escolas de Relações Humanas e Comportamentalista, como sublinha Kuenzer (1989, p. 66), “exploram, além dos incentivos monetários, as motivações psicossociais, principalmente as necessidades de segurança, de afeto, de aprovação social, de prestígio, de auto-realização”. Nessa perspectiva, pode-se compreender a adoção do discurso de autoajuda pelos “homens de negócios” com vistas a influenciar a formação de um trabalhador de novo tipo.

Essa demanda do capitalismo foi partilhada com o Estado no pós-guerra, no contexto do *Welfare State*. De acordo com Esping-Andersen (1995, p. 73) o Estado de Bem-Estar

economicamente, significou um abandono da ortodoxia da pura lógica do mercado, em favor da exigência de extensão da segurança do emprego e dos ganhos como direitos de cidadania; moralmente, as de justiça social, solidariedade e universalismo. Politicamente, o *welfare state* foi parte de um projeto de construção nacional, a democracia liberal, contra o duplo perigo do fascismo e do bolchevismo. Muitos países se auto-proclamavam *welfare state*, não tanto por designarem desse modo as políticas sociais, quanto por promoverem uma integração social nacional.

Mais do que a ação sobre a economia, uma das conseqüências funcionais do *welfare state*, conforme Souza (1999, p. 5), refere-se à socialização das “responsabilidades pela reprodução da força de trabalho, tornando públicas relações antes limitadas à esfera privada, fazendo com que alocações de recursos antes decididas por critérios de mercado sejam determinadas politicamente”. Tal articulação permitiu mudanças na forma de organizar as famílias, o que por sua vez, aumentaria, nas palavras desse autor, “cada vez mais a demanda pelos serviços do *welfare state*”.

Como decorrência disso,

o Estado promove, entre outros, a escolarização, as comunicações de massa e a indústria cultural, o pleno emprego e o consumo. Sob o ponto de vista cultural, esses processos podem ser vistos como agentes de secularização da sociedade, que põem em crise sobretudo a família nuclear, patriarcal e sexista, célula fundamental da reprodução social inspirada em critérios hierárquicos e no princípio da autoridade. [...] os processos de emancipação e liberação das mulheres colocam em crise a possibilidade de continuar a descarregar sobre a família e sobre a 'esfera privada' os custos principais da reprodução da força de trabalho. (VACCA, 1991 apud SOUZA, 1999, p. 5).

Implantadas as bases materiais para essa nova ordem, era necessário difundir novos elementos a fim de constituir “um novo modo de vida” adequado ao novo padrão de sociabilidade do capital.

Isso levou o fordismo à maturidade como regime de acumulação, possibilitando que este formasse “a base de um longo período de expansão pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973.” (HARVEY, 1992, p. 124). Nessa linha de pensamento, Silva Jr. (2002) conclui que, ao mesmo tempo que o Estado produz essa equilibrção, estabelece e administra politicamente o compromisso de classes.

Dessa forma, a indústria fordizada “escolhia no campo homens que eram músculos, pulmões, estômago.” (GORZ, 1968, p. 112). A ênfase estava no saber-fazer, saber este que exigiu mecanismos de controle eficazes para que o trabalhador permanecesse sob o domínio do capital, mantendo a passividade e a força física necessárias à produção. A produção em massa também exigiu uma formação em massa (GRAMSCI, 2007), demandando novos mecanismos para educar o trabalhador.

### **3.2 QUALIFICAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHADOR**

Na acepção de Harvey (1992, p. 119), produção de mercadorias em “condição de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho”. A familiarização com o trabalho na fábrica nas primeiras décadas do século XX elevou a responsabilidade individual de cada trabalhador e com este, a

necessidade de controle sobre as ações de cada um no espaço de trabalho. Nesse aspecto, é interessante observar o que dizia Ford (1954, p. 78) em seu livro *Minha obra e minha vida*<sup>66</sup>, no qual o industrial destaca:

Queremos sim, completa responsabilidade individual. O operário responde pelo seu trabalho; o mestre responde pelos homens sob seu comando; o contramestre responde pelo seu grupo; o chefe de seção responde pelo seu departamento e o inspetor geral responde por toda a fábrica. Cada um deles deve saber o que se passa no seu raio de ação.

Ford explica porque esse controle é um procedimento que não é construído ao acaso. “Um grupo de homens que quer firmemente que um trabalho se faça não encontra dificuldades na gerência de sua execução.” (FORD, 1954, p. 78). Em sua concepção, “o trabalho, única e exclusivamente, tem a voz de comando entre nós. Este é um dos motivos porque prescindimos de títulos.” (FORD, 1954, p. 79). A dedicação ao trabalho explicaria a aceitação dos trabalhadores dos diversos cargos de controle por entender que ação dá valor ao salário de cada um, ou seja, “o único objetivo deve ser entregar o trabalho feito e receber a paga.” (FORD, 1954, p. 78).

No tocante aos níveis hierárquicos de controle na fábrica, a devoção ao trabalho com vistas ao salário garantiria o respeito dos trabalhadores às chefias de controle, por outro lado, Ford, enfatizava que isso nem sempre era tão tranqüilo, por isso a ascensão profissional nas fábricas é construída pelo trabalhador. “O homem de maior capacidade de trabalho [...] é o que vence.” (FORD, 1954, p. 45). Foi dessa maneira, de acordo com o industrial, que

nosso pessoal chegou às suas posições. O gerente da fábrica começou como maquinista. O diretor da grande fábrica de River Rouge começou como modelador. O chefe de uma das nossas seções mais importantes entrou como varredor. Não há na empresa um homem que não tenha vindo da

---

<sup>66</sup> *Minha obra e minha vida*, com tradução e prefácio de Monteiro Lobato, faz parte de um compêndio publicado como *Os princípios da prosperidade* (1954) que contém, além da obra citada, outros dois livros de Henry Ford: *Hoje e amanhã* e *Minha Filosofia da indústria*.

rua. Tudo o que temos realizado vem de homens que se fizeram em nossa fábrica, impondo-se unicamente pela sua capacidade. (FORD, 1954, p. 81).

O engajamento dos homens, nessas décadas, conforme aponta Ford, dispensava titulações. “Nossa seção de contratos não rejeita ninguém por motivo dos seus antecedentes. Venha da universidade de Harvard ou da penitenciária de Sing-Sing, ninguém lhe pedirá diplomas” (FORD, 1954, p. 80). A desconsideração pelo saber escolar passa pela aplicação direta ao processo de trabalho, o que Ford questionava. Já na primeira década do século XX, Ford comentava sobre suas concepções de trabalho e de educação ao questionar o ensino técnico. Para ele:

A escola industrial não deve ser um compromisso entre a escola superior e a primária, mas um lugar onde se ensine às crianças a arte de ser produtivo. Se os alunos são postos a fazer coisas sem utilidades, a fazê-las para depois desfazê-las, não podem sentir interesse pelo ensino. E durante o curso fica improdutivo; as escolas, a não ser por caridade, não conseguem assegurar a subsistência dos alunos. (FORD, 1954, p. 280).

Tendo como base os pressupostos citados anteriormente, foi fundada, em 1916, a Escola Industrial Ford cujo processo de trabalho constituía o núcleo de aprendizagem em que o desempenho na produção representava que a própria fábrica constituía a melhor fonte de conhecimento. Aos olhos do industrial,

[...] a fábrica oferece mais recursos para a educação prática do que a maioria das universidades. As lições de cálculo são dadas nos problemas concretos de fabricação. [...] a escola dispõe de uma oficina montada. Os rapazes vão passando de uma máquina para outra. Trabalham apenas em artigos de que a nossa companhia se utiliza; mas as nossas necessidades são tão grandes que a lista compreende quase tudo o que existe. O produto do trabalho escolar, depois de examinado, é adquirido pela Ford Motor

Company; o que não resiste ao exame é lançado à conta de perdas da escola. (FORD, 1954, p. 284).

O ideal de escolarização defendido por Ford revela a ênfase na formação no interior da fábrica, ou seja, no setor produtivo que levava, além da eficiência relativa, aos aspectos práticos a importância para o capital da criação de uma relação de dependência entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores que destes dependem para prover sua subsistência.

Ford desqualificava a escola como um espaço de apropriação de conhecimentos porque não proporcionava resultados práticos. Tanto assim, que Monteiro Lobato, no *Prefácio* de *Os princípios da prosperidade*, obra que condensa uma série de publicações de Ford (1954), ao falar do industrial, destaca:

Nasceu mecânico e jamais trocou o estudo direto das coisas pelo estudo falaz dos livros. Educou-se a si mesmo e vem disso grande parte de sua vitória. Quem entope a mioleira com a vida morta dos livros torna-se inábil para bem compreender a vida viva das coisas humanas. Olhava com seus olhos, pensava com seu cérebro, fazia com as mãos.

A ideia do aprender fazendo, aprender trabalhando não é nova. Em 1868, o diretor da Escola Técnica Imperial de Estradas de Ferro de Moscou, Vitor Della-Vos, “quis obter um tipo de operário treinando em grau mais elevado, mais uniforme, em menor espaço de tempo e por preços mais baixos. Concluiu que não conseguiu isso pelos métodos de aprendizado usados nas oficinas de produção ligados à escola.” (BENNET, 1944 apud FRIGOTTO, 1983). Tal concepção inspirou, como já frisada anteriormente, os estudos de tempos e movimentos de Taylor maximizados no fordismo. O processo de aprendizagem de Della-Vos consistiu então na criação de “oficinas de instrução” onde um mecânico perito – professor – iniciava

o curso dando uma aula demonstração sobre o primeiro exercício da série e fazia com que os alunos executassem o trabalho ensinado. [...] No momento próprio fazia a segunda demonstração, e depois a terceira e assim por diante até completar

o primeiro período do curso no qual o aluno aprendia a usar todas as ferramentas. No segundo período eram ensinados elementos de montagem em trabalhos de madeira. [...] durante o terceiro período o aluno prepara ele próprio seus planos e o professor [mecânico perito] passava a agir como superintendente. O objetivo era fazer com que cada estudante desenvolvesse a capacidade de iniciativas e seu poder de assumir responsabilidades. (BENNET, 1944 apud FRIGOTTO, 1983, p. 41).

O próprio Ford, narrando o desenvolvimento da Ford Motor Company, destaca sua experiência como exemplo de aprendizagem. Esse costume de fazer “uma resenha completa das experiências infelizes, sobretudo das bem feitas, impede que os espíritos moços.” (FORD, 1954, p. 67) sigam o mesmo caminho. Como viu-se também, essa era a concepção difundida por Smiles ao utilizar as biografias como estratégia na educação de jovens trabalhadores. Ao estender-se a concepção de espaços educativos para além dos formais, a prática no trabalho é situada como espaço privilegiado de educação. Também nesse sentido, para Ford (1954, p. 79), “o trabalho, única e exclusivamente, tem voz de comando entre nós. Este é um dos motivos porque prescindimos dos títulos. [...] os títulos produzem efeitos bizarros.”

Nesse sentido, o industrial dizia que “nenhuma escola poderá ensinar o que vai suceder no ano seguinte”, visto que “instruir-se não é absorver as teorias de um bando de professores.” (FORD, 1954, p. 186). Na mesma perspectiva de Smiles, Ford acreditava que é “a vida que nos educa”. É um erro pensar que a universidade proporcionaria ensinamentos úteis à prática do trabalho, sendo que “a educação real de um homem começa depois que ele deixa a escola.” (FORD, 1954, 186-187).

Em realce a essa concepção de educação, Ford (1954, p. 419) acrescenta que os “inventores, por exemplo, não são um produto de escolas; mas se a escola os livra de incidir em erros passados, haverá grande economia de precioso tempo” considerando os princípios da produtividade e eficiência.

Ao valorizar o trabalho e não o diploma, Ford buscava o engajamento dos homens. Configura-se aí um dos mecanismos de

controle do trabalhador, uma vez que “graças ao sistema de seleção da nossa fábrica, estou certo que cada homem acaba por colocar-se no seu lugar.” (FORD, 1954, p. 81). Mas para que isso funcione,

uma disciplina severa rege a fábrica [...] exigimos que os operários executem o que lhes ordena. Nossa organização é tão especializada e tão intimamente se relacionam as partes, que nem por um momento poderíamos deixar ao operário liberdade de ação. Sem disciplina severa haveria uma confusão espantosa [...] é preciso que os homens realizem um máximo de trabalho para terem um máximo de salário. (FORD, 1954, p. 92).

Em busca de produtividade, a aplicação de normas no aperfeiçoamento da linha de montagem consistiu em trazer o trabalho ao operário ao invés de levar o operário ao trabalho, o que, segundo o industrial, resultaria na “economia de pensamento e na redução ao mínimo dos movimentos do operário, que, sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento.” (FORD, 1954, p. 70).

Confirmando o que dissera Marx com relação à manipulação da jornada de trabalho, Ford reduziu o dia de trabalho a oito horas, elevando o valor da hora/homem, impondo uma intensificação do ritmo da produção, aumentando, com isto, a produtividade a níveis antes desconhecidos. (GURGEL, 2003). Recordar-se Gramsci (2004) em sua análise a respeito do modelo fordista entendido para além dos limites da produção e da distribuição, mas exercendo grande influência também no modo de vida americano. Mas esse modo de vida também encontra seus limites e entra em crise. “Não era a crise de uma forma de organizar a sociedade, mas de todas as formas.” (HOBSBAWM, 1995, p. 20). Nessa perspectiva, basta considerar, de acordo com Harvey (1992, p. 118), “todo o complexo de forças implicadas na proliferação da produção, da propriedade e do uso de massa do automóvel para reconhecer a vasta gama de significados sociais, psicológicos, políticos, bem como mais propriamente econômicos.”

### 3.3 “NÃO CRITIQUE, NÃO CONDENE, NÃO SE QUEIXE”: AUTOAJUDA NA FASE ÁUREA DO FORDISMO

De fato, a crise dos anos de 1930 só reforçou a necessidade de os empresários insistirem no valor do trabalho como estratégia e “ajuda”, contribuição de cada trabalhador, face aos índices de desemprego, retração nas demandas de produção. É nesse sentido que Ford (1954, p. 19) insistia no trabalho como um “princípio econômico”. Observa Harvey (1992, p. 119) que

a educação, o treinamento do trabalhador, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação da experiência por parte dos que fazem o trabalho.

O discurso de autoajuda do século XX está relacionado a esse “cidadão da democracia” de massas em fase de crescente competição, consequência do estreitamento das oportunidades e, logo, da possibilidade de ascensão social. É um discurso que **promete reconhecer o valor pessoal, tirando do anonimato o “homem-massa”**.

A partir dos anos de 1920, a conjuntura instalada com o regime fordista foi marcada por uma profunda crise na subjetividade (RÜDIGER, 1996). Modificam-se técnicas produtivas, impõem-se novos padrões de desenvolvimento de tarefas, nova política de controle e gerência do trabalho. A aceleração da produção representa redução do espaço e realização do trabalhador que não se vê no resultado da produção apropriado pelo capital. Tal “apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (MARX, 2002, p. 122). A alienação, entendida por Marx como uma relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho, torna o homem estranho a si

mesmo. O que não se permitia era a redução da produtividade, justificativa para a significativa profusão dos discursos de autoajuda voltados às relações de trabalho naquele período.

O crescimento desse gênero de literatura está ligado ao fortalecimento da psicologia que pregava a emergência de tecnologias políticas que educam o cidadão na desejabilidade do auto-governo. (RÜDIGER, 1996). O referido movimento de autoajuda vinculado ao apelo psicológico do poder do pensamento positivo mantém forte expressão nas primeiras décadas do século XX com várias publicações disseminando a ideia do “querer é poder.”

Norman Vicente Peale (1898-1993) e Napoleon Hill (1883-1970), porta-vozes do que ficou conhecido como Novo Pensamento<sup>67</sup>, ajudaram a transformar a prática de autoajuda em fenômeno de massas difundindo o pensamento positivo baseado no poder da mente, na força do pensamento positivo. A ideia que embasa o discurso desses autores é que o pensamento cria e modifica nossa experiência no mundo, na capacidade de transformar pensamentos em realidade. De forte cunho religioso, mantinha-se um discurso cujo compromisso voltava-se “às necessidades da personalidade das grandes massas.” (RÜDIGER, 1996, p. 111). Isso fica mais compreensível ao se saber que Peale se tornara pastor protestante em 1932, período no qual os Estados Unidos viviam a Grande Depressão. A religião passou a ser vista como uma terapêutica, reunindo muitos homens e mulheres que buscavam alento e respostas para seus problemas. Peale, de acordo com Rüdiger (1996), apropriou-se dessa terapêutica de massa em *O poder do pensamento positivo* publicado em 1952. Já Napoleon Hill, graças à amizade com o magnata do aço Andrew Carnegie, recebeu a tarefa de entrevistar, entre 1908 e 1928, pessoas bem-sucedidas e tentar traçar denominadores comuns explicando as causas do sucesso. Foram aproximadamente 20 anos de pesquisa com 16 mil pessoas em que Hill levantou as atitudes que levariam uma pessoa ao sucesso, ou seja, as causas do fenômeno da realização individual. Esse trabalho culminou na publicação *A lei do*

---

<sup>67</sup> Conforme Susman (1984 apud Bosco, 2001), “o movimento americano do Novo Pensamento sintetiza as novas tendências de literatura de sucesso. Associando a religiosidade, a psicologia e ciências naturais (magnetismo), o Novo Pensamento apresenta a idéia básica do poder da mente como uma emanção do Divino e, desta forma, apto a prover o indivíduo em seus desejos de sucesso ou saúde. Abre-se a possibilidade da realização do eu através do desenvolvimento pessoal, ligado a um eu místico e religioso, mas diminuindo a importância de uma ordem moral superior.”

*triumfo*<sup>68</sup>, publicado em 1928 (HILL, 1948) e, posteriormente, *Pense e Enriqueça*, publicado em 1937. Marcando a difusão do pensamento positivo, ficou muito conhecida a seguinte frase de Hill (1948): “**Se minha mente consegue imaginar, então eu consigo realizar.**”

Aos moldes dos livros edificantes de Samuel Smiles, é com Dale Carnegie (1888-1955) propagador dos princípios do novo *ethos* da personalidade (Rüdiger, 1996), que o movimento do Novo Pensamento distingue-se pela exploração e manipulação da personalidade como um instrumento orientado pela técnica e não mais como fruto de uma mentalização positiva. Carnegie faz uma apologia sobre a importância das relações pessoais no capitalismo desenvolvido. A ideia é de indivíduos centrados em si próprios em competição. (BOSCO, 2001).

A proposta de Carnegie distanciou-se em parte dos procedimentos de mentalização, da força do pensamento positivo, voltando-se mais enfaticamente para o desenvolvimento da personalidade, das relações humanas e no emprego de técnicas de comunicação, ou seja, a personalidade deveria ser modelada como um produto. O reconhecimento e o sucesso dependeriam da criação de boas relações humanas. (RÜDIGER, 1996). O sistema criado por Carnegie funciona na forma de cursos de aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal, com técnicas que ensinam novos jeitos de ser no trabalho, valendo-se do carisma pessoal na manipulação na relação com os outros.

O desenvolvimento dessa tendência de autoajuda que sai da crença do poder da mente está associado a Dale Carnegie, primeiro publicista a articular os princípios do novo *ethos* da personalidade. O movimento de culto à personalidade e o movimento do poder do pensamento positivo comungavam do mesmo objetivo: facilitar e promover as necessidades dos indivíduos, buscando respostas que devem ser encontradas pelo e no próprio indivíduo. A autoajuda do século XX, como se vê,

---

<sup>68</sup> São estas as 16 atitudes caracterizadas como a lei do triunfo: Associação com outras pessoas com o mesmo perfil de pensamento; Objetivo principal definido; Confiança em si próprio; Hábito da economia; Iniciativa e liderança; Imaginação; Entusiasmo; Autocontrole; Hábito de fazer mais do que a obrigação; Personalidade atraente; Pensar com exatidão; Concentração; Cooperação; Fracasso; Tolerância; Fazer aos outros aquilo que quer que seja feito a você mesmo (HILL, 1948).

promete o poder pessoal, que é ‘a habilidade de mudar sua vida, de dar forma às suas percepções, fazer com que as coisas trabalhem a seu favor [...] É a habilidade de dirigir seu próprio reino pessoal – seu processo de pensamento, seu comportamento, a capacidade que permite você conseguir o que deseja’. (ROBBINS, 1987 apud RÜDIGER, 1996, p. 120).

Desse modo, o progresso profissional e o sonho de ascensão passaram a exigir “não apenas a capacidade de desenvolver uma determinada performance técnica, mas também a capacidade de cada sujeito redefinir e gerenciar os sentimentos interiores e a conduta pessoal de acordo com as expectativas de sucesso e aceitação social.” (RÜDIGER, 1996, p. 132).

O discurso de autoajuda representa uma resposta aos problemas da concorrência individual e da especialização profissional. Verifica-se que o trabalho, na perspectiva defendida por Smiles, dotado de valores morais, perde esse caráter no século XX. Carnegie inaugura uma “ética da personalidade” na literatura de autoajuda dos anos de 1930. Elimina a litania do cultivo das virtudes e do caráter, dando visibilidade a um conjunto de princípios ideais voltados ao culto da personalidade, o que estimulou os relacionamentos “tecendo uma malha social<sup>69</sup> em que as técnicas de comunicação e o sucesso passam a ser a capacidade de se relacionar com as pessoas.” (CERCATO, 2006, p. 28).

Na autoajuda de Smiles, o progresso profissional advinha do esforço individual ao perseguir as evidentes “boas ações” e condutas apresentadas por meio de fragmentos biográficos, de experiências exitosas, maneira de o indivíduo sobressair em seus feitos. As virtudes pessoais, nessa perspectiva, resgatariam a responsabilidade social ameaçada pelas necessidades do mercado: a competição e acumulação como fim em si. (BOSCO, 2001). Na esfera do trabalho racionalizado - eficiência, previsibilidade, lucratividade, produtividade – o progresso profissional estava no ajuste social, no esforço em responder às demandas do trabalho numa progressiva valorização da esfera privada. Diferenciar-se passou a ser um desafio. Em tempos vitorianos, a ascensão social fomentada por Smiles passava necessariamente pelo

---

<sup>69</sup> Pode-se levantar a hipótese de que aí estaria o germen da noção de *networking*, capital social, trabalhados por Minarelli (1995) para consolidar os princípios da empregabilidade, que será discutida no próximo capítulo.

empenho do poder da vontade, pela persistência aplicada ao trabalho, ou seja, pelas virtudes morais. Nas primeiras décadas do século XX, “mais adequados a uma sociedade baseada em pequenos empreendedores, a fé, a diligência, o trabalho duro e o caráter não corresponderiam a uma sociedade de grandes corporações com sua crescente competição e diminuição de oportunidades de ascensão individual.” (BOSCO, 2001, p. 11).

Junto ao culto da personalidade, em especial, a partir da década de 1950, assiste-se ao fortalecimento de um novo movimento, o *New age*, que nutria a crença em diversas práticas espirituais, doutrina de harmonização do eu. Marilyn Ferguson (1980), tida como a principal porta-voz do movimento, afirmava que a competição deveria ceder lugar à comunidade; a racionalização deveria estar subordinada à sensibilidade; a repressão deveria desarmar em favor da livre expressão do corpo. Dizia ela que, a busca do sucesso bloqueia a abertura de relacionamentos, a questão seria a abertura a um estado de espírito.

Em 1960, Michael Murphy e Richard Price, valeram-se desse pensamento fundando um movimento de revolução da consciência, criando o *Instituto Esalen* nos Estados Unidos, a partir do qual surgiram clínicas e programas de crescimento pessoal e desenvolvimento do potencial humano. Nos anos de 1970, a propaganda em favor do exercício do pensamento positivo e do desenvolvimento da carismática individual foi contaminada pelas valorações que distinguem moralmente o caráter que cede lugar para: um programa psicológico dirigido no sentido da construção do poder pessoal e do saneamento dos problemas interiores. O objetivo principal é transformar o indivíduo em pessoa de sucesso - crença no *self-made-man* e no darwinismo social. (RÜDIGER, 1996).

O discurso difundido na literatura de autoajuda nas primeiras décadas do século XX expressou, sem dúvida, preocupações centradas na orientação de padrões de vida adequados à ordem social dominante. Sobressair em tempos de cultura de massa constituía grande desafio individual. É nesse sentido que Carnegie torna-se um autor representativo desse período nutrindo essa preocupação nas relações de trabalho. Apoiado, da mesma forma que Smiles, em biografias, fragmentos destas, sistematiza uma série de princípios, sua “Fórmula Mágica” para resolver situações aflitivas.

Desde os anos de 1930, pode-se falar da atualidade de Carnegie com sua “ética da personalidade” mantida graças a um sistema que ensina técnicas de desenvolvimento pessoal utilizando CDs, filmes, livros, palestras motivacionais (CERCATO, 2006). Depois de sua morte, a família Carnegie mantém ativo o Instituto Dale Carnegie Training localizado nos principais estados e cidades do Brasil. Este funciona por meio de cursos *in company*, treinamentos, seminários de liderança, comunicação, vendas.

Desse modo, visando conhecer mais a respeito dos escritos do referido autor, empreendeu-se uma análise das principais publicações<sup>70</sup>, buscando evidenciar as concepções de homem, sociedade/mundo, trabalho e educação difundidas para influenciar pessoas nas relações de trabalho imprimindo novos modos de ser e agir.

<b>Título</b>	<b>1ª. Edição</b>	<b>País</b>
Como fazer amigos e influenciar pessoas	1936	EUA
Como falar em público e influenciar pessoas no mundo dos negócios	1981	EUA
Como venceram os grandes homens	s.d	EUA
Como evitar preocupações e começar a viver	1948	EUA
Como desfrutar sua vida e seu trabalho	1975	EUA

Quadro 4 – Seleção de livros de Dale Carnegie. Elaboração própria.

### **3.3.1 Um modelo que se generaliza: um pouco sobre Dale Carnegie<sup>71</sup>**

Carnegie nasceu em Maryville, nos Estados Unidos. Trabalhou como vendedor para a "*Armour and company*" por dois anos e meio. Mudou-se para Nova Iorque em 1911 para estudar na Academia Americana de Artes Dramáticas. Após ter representado alguns papéis,

<sup>70</sup> As cinco publicações analisadas no presente estudo serão referenciadas pelo ano de edição do qual se tem acesso.

<sup>71</sup> As informações aqui apresentadas foram publicadas na última edição do Dale Carnegie *Newsbreak*, jornal de circulação gratuita em Brasília, em 11 de fevereiro de 2009, sob o título, *Registros que viraram história*.

abandonou a carreira de ator e decidiu que daria aulas de oratória em escolas noturnas em busca de tempo livre para dedicar-se à leitura, preparação de palestras, escrita de romances e contos, já que seu desejo era "de viver para escrever e escrever para viver". Sua primeira palestra foi na *Young Men's Christian Associations* em outubro de 1912. Num curto período de tempo, Carnegie já estava desenvolvendo o seu próprio curso, e escrevendo panfletos que seriam publicados como livros. Depois de ter servido no exército na Primeira Guerra Mundial, ele conduziu o "tour" das palestras de Lowell Thomas. Em seguida, conduziu o seu próprio "tour" a fim de promover suas ideias acerca do sucesso valendo-se da oratória. No início dos anos de 1930, passou a ser conhecido por seus livros e por um programa de rádio, quando publicou *Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas*, ganhando sucesso imediato e tornando-se um dos maiores *best-sellers* de todos os tempos. Tal fato foi o suficiente para tornar-se um orador e um escritor: começou a ter colunas em jornais e criou o Instituto Dale Carnegie, destinado a desenvolver a comunicação eficaz e relações humanas, com filiais em todo o mundo.

Dale Carnegie é o responsável pela produção de uma vasta literatura cujo propósito é fornecer diversas fórmulas práticas, sistematizadas em princípios, para resolver situações adversas na construção de trajetórias profissionais. Para tanto, o autor indica caminhos para a prosperidade e o sucesso. À semelhança de Smiles, suas publicações resultam de experiências de longos anos de cursos e palestras, que, no caso de Carnegie, refere-se à arte de falar em público, um dos aspectos essenciais de sua literatura. Assim como Smiles, recebeu convite dos trabalhadores para ensiná-los, começando sua carreira falando para comerciantes que desejavam exprimir-se com mais facilidade e autoconfiança. Estes, de acordo com Dorothy Carnegie, sua esposa, não estavam dispostos a gastar tempo e dinheiro no estudo mecânico da palavra, dicção, regras de retórica e arte da gesticulação. (CARNEGIE, 2006). O desejo era de um curso eminentemente prático, característica exaltada por Carnegie, que via em suas "aulas" uma proposta para conquista de êxito imediato. O autor estadunidense abordava o falar em público "não como uma das belas-artes que exigiam talentos e aptidões especiais, mas como uma habilidade que qualquer pessoa normalmente inteligente pode adquirir e desenvolver à sua vontade." (CARNEGIE, 2006, p. 11).

Carnegie ministrou seu primeiro curso em 1912 a pedido da Associação Cristã de Moços, em Nova York. Naquele momento, visava à “formação de oradores e gigantes da tribuna, do tipo eloquente.” A partir das experiências em seus cursos, o autor publicou, em 1936, *Como fazer amigos e influenciar pessoas*<sup>72</sup>. Esta, que constitui sua principal obra, ganhou ampla repercussão na história da editoração como um dos *best-sellers* internacionais com grande tiragem de venda, inicialmente com cinco mil exemplares chegando à atualidade em sua 51ª. edição. A esse respeito, Wood Jr. (2005), em resenha do livro, levanta a hipótese de que este seria a “célula-tronco”, a “matriz genética” dos livros de autoajuda empresarial. Destaca ainda que os “preceitos contidos no livro venceram as fronteiras do espaço e do tempo. Alcatéias de vendedores de enciclopédia e de softwares integrados de gestão continuam recorrendo aos seus conselhos.” (WOOD Jr., 2005, p. 59). Nessas circunstâncias, considera-se a atualidade de Dale Carnegie exercendo influência no mundo dos negócios.

Tamanho sucesso e repercussão também devem-se à estrutura criada para disseminar suas ideias a respeito de como se relacionar no trabalho. Em 1912, Dale criou o Curso Dale Carnegie com o objetivo de mostrar que “a atitude com que encaramos o trabalho pode determinar que nossos dias sejam tomados pelo entusiasmo e pela sensação de realização resultantes de um ótimo desempenho – ou então, por frustração, tédio e cansaço.” (CARNEGIE, 2000, p. 10). Rüdiger (1996, p. 115) salienta que a valorização da capacidade oratória e a vocação para o magistério levaram Dale “a dedicar-se vitoriosamente ao ensino da comunicação, relações humanas, sucesso nos negócios, através da criação de centros e cursos de treinamento” espalhados por mais de 60 países, considerando diversos Estados brasileiros. Além de seu principal

---

<sup>72</sup> A estrutura do livro *Como fazer amigos e influenciar pessoas* permite fácil leitura, fácil apropriação graças ao vasto número de exemplos relacionados. Antes mesmo da entrada do índice, há uma página cujo título é: Oito coisas que este livro pode fazer por você, guia de como se apropriar das ideias que seguem. No Índice constam dois prefácios, um escrito por sua esposa Dorothy e outro escrito pelo autor. Há também uma breve referência biográfica sobre Dale escrita por Lowell Thomas em 1936. Além destes, consta *Como e por que este livro foi escrito*, em que Dale relata um pouco das experiências iniciais em cursos para negociantes e comerciantes em Nova York. Finalmente, *Nove sugestões para conseguir extrair o máximo deste livro*, no qual prescreve dicas para uma melhor apropriação dos preceitos apresentados. O livro, em sua estrutura geral, divide-se em quatro partes: Técnicas fundamentais para influenciar pessoas; Seis maneiras de fazer as pessoas gostarem de você; Como conquistar as pessoas para o seu modo de pensar; e Seja um líder: como modificar as pessoas sem as ofender ou provocar ressentimentos.

*best seller* outra de suas publicações tornou-se sucesso de vendas: *Como evitar preocupações e começar a viver*<sup>73</sup>. Outros títulos merecem referência pela repercussão e número de edições atuais: *Como falar em público e influenciar pessoas no mundo dos negócios* e *Como desfrutar sua vida e seu trabalho*<sup>74</sup>, este último contempla trechos selecionados dos dois principais *best sellers* de Dale, além de, *Como venceram os grandes homens* constituído, essencialmente, de excertos biográficos.

Conforme afirma Dorothy (2000, p. 6) no prefácio de *Como desfrutar sua vida e seu trabalho*,

participar de um treinamento de Dale Carnegie é uma aventura no processo de descoberta de si mesmo; e este poderá ser um momento decisivo em sua vida. Você já possui habilidades inatas, as quais poderiam tornar-lhe a vida gloriosa. Tudo de que você precisa agora é determinação para descobri-las e utilizá-las.

Tais habilidades estão relacionadas ao movimento do novo ethos da personalidade do qual Dale, na opinião de Rüdiger (1996), foi o primeiro publicista a articular esses princípios nas relações humanas.

### **3.3.2 Mobilizar pessoas para um novo modo de pensar e agir**

Verifica-se que a literatura de autoajuda de Carnegie especializou-se em desenvolver a oratória, um discurso pelo qual se influencia, convence e manipula as pessoas. Objetiva-se desenvolver a habilidade de falar em público, a capacidade, a habilidade de mobilizar pessoas mudando comportamentos, condutas para um novo modo de pensar, sentir e agir nas relações humanas. A comunicação é a chave para conseguir que outros pensem e ajam de maneira favorável ao que se deseja. O discurso permite convencer uma pessoa a aderir ou a desconsiderar uma ideia. Por isso, continua-se insistindo na literatura dos modelos sociais, a exemplo do século XIX. A partir das décadas de 1930 até meados dos anos de 1950, Carnegie exerceu grande influência

---

<sup>73</sup> *Como evitar preocupações e começar a viver* vendeu mais de 15 milhões de exemplares e foi publicado em 36 idiomas, desde a sua primeira publicação em 1948.

<sup>74</sup> *Como desfrutar sua vida e seu trabalho* é um livro composto de fragmentos de *Como fazer amigos e influenciar pessoas* e *Como evitar preocupações e começar a viver* publicados após a morte de Dale Carnegie, em 1955, por Dorothy e Donna Carnegie, em 1975.

na formação de comerciantes, negociantes, vendedores e outros profissionais – “os homens de negócios” - que queriam melhorar ou exercer influência nas relações de trabalho.

Como lembra Carnegie (2006, p. 210), o processo de comunicação afeta a relação do indivíduo com os seus colegas de trabalho, conseqüentemente, a qualidade de suas atividades. “Como vendedores, gerentes, balconistas, chefes de departamentos, professores, sacerdotes, enfermeiras, executivos, médicos, advogados, contadores e engenheiros, temos todos nós o encargo de explicar áreas especializadas do conhecimento e dar instruções profissionais.” O que está em jogo nessa relação não é “o assunto em si”, mas “a maneira como alguém fala.” (CARNEGIE, 2006, p. 162). Para desenvolver essa habilidade, Carnegie acredita que o treinamento do lado humano do sucesso é suficiente para “formar” indivíduos, transformando-os em líderes. (CARNEGIE, 2006). Por isso, seus livros estão repletos de “fórmulas mágicas” indicando receitas e vários passos de como se deve proceder para obter sucesso ao falar em público. Aliás, não são os problemas sociais que importam, mas sim, a maneira como se fale sobre estes, a linguagem empregada, colocando em relevo que o trabalho de um líder inclui a modificação de atitudes e comportamentos, ou seja, o modo como se vê o mundo condiciona o modo como se age sobre ele.

### **3.3.3 “Serenidade para aceitar as coisas que não posso mudar”: concepção de sociedade/mundo de Carnegie**

No prefácio de *Como fazer amigos e influenciar pessoas*, Dorothy Carnegie (1995, p. 14) escreve que o livro “tocou num nervo e preencheu uma necessidade humana que estava além de uma simples moda gerada pelos dias que sucederam à Depressão”, permitindo refletir sobre “as mudanças que o mundo [vinha] sofrendo desde a década de 30”. Num período em que os Estados Unidos buscavam reverter altos índices de desemprego e minimizar os efeitos da Crise de 1929, Lowell Thomas, famoso jornalista nos anos de 1930, no prefácio do livro, conta que em 1935, em Nova York “durante um período de crise, com 20% da sua população recebendo auxílio dos cofres públicos; 2.500 pessoas deixaram seus lares e correram para o Hotel Pensilvânia atendendo ao convite do anúncio Aprenda a falar eficazmente: prepare-se para dirigir”. Dentre o público que atendeu a esse convite, estavam dirigentes, empregadores e profissionais.

Carnegie (1995, p. 30) entendia que um dos problemas a se enfrentar na sociedade era o trato com as pessoas visto como o “maior problema que o indivíduo tem a encarar.” Por isso, os princípios apresentados em *Como fazer amigos e influenciar pessoas*, na defesa do autor, não eram “meras teorias ou conjecturas [...] trabalham como um mágico [...] tenho visto a aplicação destas normas revolucionar literalmente a vida de muita gente.” Corroborando com essa visão, Dorothy afirmava que Dale destacava que, “como nunca, numa atmosfera internacional cheia de tensões, medo e insegurança, [era preciso] manter abertos os canais de comunicação entre os povos.” (CARNEGIE, 2006, p. 12). “Negócios, vida social e satisfações pessoais dependem grandemente da capacidade de uma pessoa comunicar aos semelhantes aquilo que ela é, o que sente e em que acredita.” (CARNEGIE, 2006, p. 12). Esses aspectos, se bem trabalhados pelo indivíduo o habilitariam a transitar num mundo em crise. Por quê? Porque “a fala [pode] conduzir à ação”, afirmava Carnegie (2006, p. 12).

Um aspecto interessante a ser mencionado está descrito em *Como falar em público e influenciar pessoas no mundo dos negócios*. Neste, Dale conta que, após a Primeira Guerra Mundial, estava em Londres trabalhando com Thomas Lowell numa sequência de palestras e, numa de suas folgas, foi ao Hyde Park, local em que “oradores de todos os credos, cores e convicções políticas e religiosas podiam verbalizar suas opiniões sem a interferência da lei.” (CARNEGIE, 2006, p. 77). Havia vários círculos de pessoas ouvindo diversos oradores, cada qual reunindo uma pequena multidão. Dale parou para escutar um católico explicando a doutrina de infalibilidade do Papa, deslocou-se nas proximidades em uma multidão e prestava atenção ao que tinha a dizer um socialista sobre Karl Marx, além de passar por outro grupo, cujo orador falava sobre a poligamia. (CARNEGIE, 2006). Nesse passeio, o que chamou a atenção de Dale não se ateu aos conteúdos das falas de cada orador, mas como estes atraíam e mantinham a atenção do público. Os dois primeiros oradores falavam “sobre seus pontos de vista [...] com vida e com alma, seus braços se moviam, em gestos apaixonados.” (CARNEGIE, 2006, p. 78). A explanação acentua que a “vitalidade, vivacidade, entusiasmo são as primeiras qualidades [...] essenciais de um orador.” (CARNEGIE, 2006, p. 78). Dale preocupou-se em destacar a necessidade de prender a atenção do público exercitando essas qualidades minimizando a importância daquilo que vai ser dito. O que importa é de que maneira as palavras são proferidas. Nesse caso, Carnegie (2006, p. 103) assinalava que o objetivo ou finalidade de uma

fala, “quer o orador perceba ou não, têm desses quatro objetivos. Quais são eles: persuadir ou conduzir à ação; informar; impressionar ou convencer; entreter.”

Para o escritor estadunidense, o mundo da televisão americana chama mais a atenção do que quaisquer situações relacionadas às questões sociais. A mídia televisiva é vista como “**um mundo exigente** e, a cada temporada, animadores de alta cotação caem sob os fogos fulminantes da **competição**.” (CARNEGIE, 2006, p. 98, sem grifos no original). Esse mundo – a televisão – representava um espaço de investimento em “impressionar e convencer”. Ainda que essa seja a preocupação latente em Carnegie perpassando toda a sua literatura, com a publicação de *Como evitar preocupações e começar a viver*, em 1948, o autor conta, em um dos capítulos do livro, como seus pais dominaram as suas preocupações delegando à fé, à religião grande parte da situação de conforto que as palavras da bíblia traziam à família. Ressalta o autor que no período de crise, “em média, nos Estados Unidos há um suicídio em cada trinta e cinco minutos. Em média, enlouquece alguém em cada cento e vinte segundos [...] a maior parte desses suicídios podiam ser evitados se essa gente tivesse conhecido o alívio e a paz que se encontram na religião e na prece.” (CARNEGIE, 1994, p. 204).

Carnegie dizia que tal situação podia ser confirmada ao se considerar a entrevista que realizou com Henry Ford nos anos de 1942 na qual:

Esperava encontrar, no seu aspecto, demasiados sinais de tensão dos longos anos que passara construindo e dirigindo uma das maiores indústrias do mundo. De modo que me surpreendeu verificar o seu aspecto calmo e tranqüilo, aos setenta e oito anos. Quando lhe perguntei se nunca se preocupava, respondeu-me: ‘Não, nunca. Creio que Deus dirige todos os nossos problemas, e acho que ele não precisa de conselhos nossos. Com o auxílio de Deus, tenho a certeza de que tudo acaba bem. Se assim é, para que nos preocuparmos?’” (CARNEGIE, 1994, p. 199).

Para acalmar as aflições, Carnegie (1994, p. 200) dizia que os psiquiatras “estão a transformar-se em evangelistas modernos”. Isso

constitui uma verdade para o autor apontando que “William James, o pai da psicologia moderna, escreveu ao seu amigo Thomas Davidson, dizendo-lhe que, à medida que os anos passavam, via-se ‘cada vez mais impossibilitado de continuar o seu caminho sem Deus’”. Nessa linha de pensamento, Carnegie (1994, p. 201) relata a história de uma mulher, que dizia: “‘Durante a crise, a média do salário de meu marido era dezoito dólares semanais. Muitas vezes nem com isso podíamos contar, porque ele não ganhava quando estava doente’” A história dessa mulher é extensa e Carnegie se vale dela para afirmar que “a prece é a mais poderosa energia que podemos gerar”, ela é o instrumento que: “Ajuda-nos a transformar em palavras o que nos perturba [...] a prece põe em execução o princípio ativo de *fazer*.” (CARNEGIE, 1994, p. 215).

Esse princípio ativo não pressupõe participação dos indivíduos nas discussões político-sociais de sua época, mas evidencia que “**o homem não é feito para compreender a vida, mas para vivê-la.**” (CARNEGIE, 1994, p. 198), o que pressupõe ação.

A referida ação está voltada à persuasão, a impressionar e convencer outras pessoas. A esse respeito, Carnegie (1994, p. 146) destaca que “as demandas do comércio moderno e a casualidade corrente com que a moderna comunicação oral é levada a efeito tornam imperativa a necessidade de termos capacidade de mobilizar nossos pensamentos rapidamente e verbalizá-los fluentemente”. Como grande parte de seu público era composta de negociantes e comerciantes, a oratória é o caminho pelo qual se materializava um saber-fazer por meio de uma linguagem perspicaz que visava “implantar a idéia em suas mentes e evitar o surgimento de idéias opostas e contraditórias. Quem tiver habilidade em assim proceder tem o poder da fala e de influenciar outras pessoas.” (CARNEGIE, 1994, p. 144).

Uma frase, ao final do livro *Como evitar preocupações e começar a viver*, ajuda a compreender que o objetivo central de Dale Carnegie em sua literatura, é modificar comportamentos, condutas, modos de ser e viver no mundo sem que, para isso, o mundo precise mudar: “Conceda-me, Deus, a serenidade para aceitar as coisas que não posso modificar, a coragem para modificar as coisas que posso, e a sabedoria para conhecer a diferença.” (CARNEGIE, 1994, p. 352).

### 3.3.4 “Aprendemos fazendo”: concepção de trabalho e educação

Em *Como fazer amigos e influenciar pessoas*, além do prefácio de Dorothy Carnegie consta, em suas páginas iniciais um breve relato intitulado *Rumo certo à distinção* no qual Thomas Lowell indaga por que, em período de crise, em 1935, 2.500 homens e mulheres se propuseram a participar de um curso Carnegie. “Por que se tornava mister mais educação devido à crise?” Segundo ele, “aparentemente não, pois tais cursos já eram dados em casas cheias na cidade de Nova York nos últimos 24 anos.” (LOWELL, 1936 apud CARNEGIE, 1995, p. 17). Para Lowell, “não resta dúvida é que o fato de virem, estes homens, que deixaram as escolas primárias, secundárias e alguns até as superiores, dez ou vinte anos atrás, à procura de tal treinamento, é uma prova evidente das chocantes deficiências do nosso sistema de educação.” (LOWELL, 1936 apud CARNEGIE, 1995, p. 17).

A partir dessa constatação, o jornalista explica que, em anos anteriores se pesquisou sobre o que desejavam estudar os adultos. Esse tema norteou uma pesquisa que incluiu a Universidade de Chicago, a Associação Americana para a Educação de Adultos e as escolas da A.C.M. Esta pesquisa durou aproximadamente dois anos e revelou o que os adultos realmente desejavam aprender: “[...] apenas sugestões que possam empregar imediatamente nos contatos comerciais, sociais e no lar.” (LOWELL, 1936 apud CARNEGIE, 1995, p. 19). De acordo com Lowell (1936 apud Carnegie, 1995, p. 18), os encarregados da pesquisa, “buscando um livro didático que pudesse auxiliar os adultos na solução dos problemas diários no seu convívio humano, viram que tal livro jamais fora escrito”. Para o jornalista, “este fato explica facilmente a razão por que 2.500 adultos se comprimiam no grande salão de bailes do Hotel Pensilvânia, atendendo apenas a um simples anúncio de jornal. Aí, oferecia-se o que há muito eles buscavam.” (LOWELL, 1936 apud CARNEGIE, 1995, p. 18).

Nessa palestra, muitas das pessoas que participavam “não viam o interior de uma escola havia mais de trinta anos. [...] queriam resultados. E queriam rapidamente resultados que pudessem aplicar no dia seguinte nos encontros comerciais ou diante de outros grupos.” (LOWELL, 1936 apud CARNEGIE, 1995, p. 27). Dessa forma, Carnegie ajudou “homens e mulheres de negócios a desenvolver suas possibilidades latentes, criou

um dos mais significativos movimentos na educação dos adultos.” afirmava LOWELL (1936 apud CARNEGIE, 1995, p. 28).

Nessas circunstâncias, Carnegie esclarece porque escreveu *Como fazer amigos e influenciar pessoas*. Após a pesquisa recentemente mencionada, “por experiência própria [...] eu mesmo andei, anos a fio, procurando descobrir um manual prático e exequível sobre relações humanas” (CARNEGIE, 1995, p. 31). Por isso o livro é composto de princípios que conduzem à ação, considerando que o “grande objetivo da educação, afirmou Herbert Spencer’, ‘não é o saber, mas a ação.’” (CARNEGIE, 1995, p. 35).

Mas o que significa aprender, para Carnegie? Em referência a Bernard Shaw (1856-1950), o qual dizia que, “se ensinardes alguma coisa a um homem, ele nunca aprenderá.” (SHAW, s.d apud CARNEGIE, 1995, p. 38), Carnegie afirmava que “o aprender é um processo ativo. Aprendemos fazendo.” (CARNEGIE, 1995, p. 38). O encômio ao saber-fazer alinha-se à ideia de ação, uma ação que se daria no desenvolvimento de discursos. Os anos de 1930 marcam a difusão dos cursos e publicações de Carnegie pelos Estados Unidos. Tal expansão começou a incomodar o autor devido ao grande número de participantes em cada grupo. A linha organizacional seguida pelos oradores desde os tempos de Aristóteles (método de introdução, contexto e conclusão) previa um tempo mínimo de dois minutos para os pronunciamentos dos membros de uma turma. (CARNEGIE, 1995). Esta limitação de tempo atendia tão-somente ao objetivo de entreter e informar, mas o objetivo de Carnegie era conduzir à ação, o que tornava o método até então aplicado, ineficiente. Desse “amalgama de experiência e de cérebros, esperávamos conseguir uma nova abordagem à organização do discurso, que fosse concisa e ao mesmo tempo refletisse a necessidade de nossa época quanto a **um método lógico e psicológico para influenciar os ouvintes, levando-os a agir.**” (CARNEGIE, 1995, p. 106, sem grifos no original).

Sem modéstia, Carnegie destaca que desenvolveu “um sistema de auto-análise, auto-educação”, e por isso, muitas vezes “inclino-me a dar-me os parabéns depois de um dos cursos.” (CARNEGIE, 1995, p. 39). Surgiu, então, “a Fórmula Mágica para a estrutura de uma fala”. Essa fórmula mágica desenvolvida pelo publicista consistia em:

Simplemente isto: comece o seu pronunciamento dando-lhes detalhes do seu Exemplo, um

incidente que ilustre graficamente a idéia que você deseja levar a bom termo. Em segundo lugar, com expressões claras e concisas, apresente o seu Objetivo, dizendo exatamente o que você deseja que o auditório faça: em terceiro lugar, apresente sua Razão, isto é, esclareça as vantagens e benefícios a serem obtidos pelo ouvinte, se fizer aquilo que você pediu que faça. (CARNEGIE, 1995, p. 107).

A partir dessa “fórmula mágica”, é possível entender a “dica preciosa” do autor para iniciar a leitura de seu *best seller*, uma vez que o leitor “estará seguindo um processo educacional que é tão empolgante como inestimável.” (CARNEGIE, 1995, p. 39). O livro é considerado pelo autor como “um diário – um diário no qual se devem anotar todos os seus triunfos na aplicação de tais princípios<sup>75</sup>.” (CARNEGIE, 1995, p. 39). Esse “processo educacional” apoia-se na força do exemplo para dar início a um processo de convencimento, de influência. A referida fórmula, na acepção de Carnegie (1995, p. 107), está “altamente ajustada ao nosso apressado sistema de vida atual.” Explica o autor que “os auditórios não estão interessados em apologias ou em desculpas, reais ou imaginárias. O que eles querem é ação.” (CARNEGIE, 1995, p. 107).

Desse modo, seus ensinamentos são eminentemente “práticos”. Carnegie não fez mais do que aplicar os princípios do condicionamento operante de B. F. Skinner (1904-1990). O psicólogo exerceu grande influência na concepção de educação do publicista. Segundo o próprio autor:

Skinner, o mundialmente famoso psicólogo, através de seus experimentos demonstrou que um animal que é recompensado por bom comportamento aprenderá com maior rapidez e reterá o conteúdo com muito maior habilidade que um animal que é castigado por um mau

---

<sup>75</sup> Destacam-se alguns dos princípios aos quais Carnegie (1995) refere-se: Não critique, não condene, não se queixe; Faça um elogio honesto e sincero; Desperte na outra pessoa um ardente desejo; Sorria; Seja um bom ouvinte, incentive os outros a falar sobre eles mesmos; O melhor meio de vencer uma discussão é evitá-la; Se errar, reconheça o erro imediatamente e com ênfase; Procure honestamente ver as coisas pelo ponto de vista alheio; Mostre-se simpático às ideias e desejos alheios; Lance um desafio; Fale de seus próprios erros antes de criticar os das outras pessoas.

comportamento. Estudos recentes mostram que o mesmo se aplica ao homem. Através da crítica não operamos mudanças duradouras e amiúde ocorre o ressentimento. (CARNEGIE, 1995, p. 46).

A partir dessa concepção associada a uma variedade de exemplos, Carnegie deriva o primeiro princípio na educação do indivíduo: “**Não critique, não condene, não se queixe.**” (CARNEGIE, 1995, p. 58, sem grifos no original). Aqui é possível dizer que esse princípio tal como foi expresso é extremamente adequado à **conformação** de uma população que precisa voltar-se para si, conformando-se num contexto de intensa crise, ao mesmo tempo que precisa dedicar-se ao trabalho com “coragem, calma e destreza.” (CARNEGIE, s.d, p. 66).

A influência behaviorista em Carnegie expressa-se em suas lições de como tratar as pessoas, visto que ações que visam crítica à situação vivida são desestimuladas na perspectiva de educar. O mais importante é prestar atenção na “mais profunda das solicitações humanas [...] [que] é o desejo de ser importante.” (DEWEY<sup>76</sup>, s.d apud CARNEGIE, 1995, p. 59). Corroborando com esse pensamento, Carnegie conta que

foi o desejo de ser importante que levou um empregado num armazém, pobre e sem ilustração, a estudar alguns livros de direito que encontrara no fundo de uma barrica de objetos pessoais descartados e que comprara por cinquenta centavos. Você, por certo, já ouviu falar deste empregado de armazém. Chamava-se Lincoln [presidente dos Estados Unidos]. (CARNEGIE, 1995, p. 61).

O desejo é visto por Carnegie como a força de vontade necessária para inspirar o indivíduo à ação, por isso, destaca que a “história está

---

<sup>76</sup> Shook (2002) faz um panorama sobre os pioneiros do pragmatismo americano, destacando que, à época de Dewey, alguns reformadores da educação acreditavam que os estudantes não precisavam dos conteúdos transmitidos na escola, uma vez que a grande maioria estava destinada ao trabalho na indústria. Prevalcia a máxima taylorista de separação entre os que pensam e os que executam. Dewey preocupava-se com as fontes do conflito social em uma democracia, e por isso, a educação era vista como formadora de um indivíduo adequado e adaptado, sendo a adaptação e a resolução de conflitos uma tarefa social, mas de cunho individual.

cheia de exemplos [...] de pessoas famosas lutando para se sentirem importantes.” (CARNEGIE, 1995, p. 62). Nesse aspecto, apresenta-se o segundo princípio elaborado pelo publicista: “**Faça um elogio honesto e sincero.**” (CARNEGIE, 1995, p. 71, sem grifos no original). Isso seria possível graças ao incentivo à valorização em detrimento a crítica. Esta constitui uma virtude que pode ser desenvolvida. Carnegie busca nas ideias do filósofo Emerson, muitas sentenças no intuito de reforçar sua linha de pensamento, no que diz: “Todo homem que encontro é superior em alguma coisa. E nesse particular eu aprendo dele.” (EMERSON, s.d apud CARNEGIE, 1995, p. 72).

A respeito da relação entre ação e vontade, Carnegie, valendo-se do psicólogo e filósofo William James (1842-1910), enfatiza:

‘A ação parece acompanhar a sensação, mas, na realidade, ação e sensação andam juntas; e regulando a ação, que está sob o mais direto controle da vontade, podemos indiretamente regular a sensação, que não o está. Deste modo, o soberano e voluntário caminho para o bom humor, se o nosso foi perdido, é proceder alegremente, agindo e falando como se o bom humor já estivesse lá’. (JAMES, s.d apud CARNEGIE, 1995, p. 112).

Carnegie acredita que o controle dos pensamentos não dependeria de condições externas, mas sim, de condições internas do indivíduo. Assim, “‘não é bom ou mau, disse Shakespeare, ‘nosso pensamento é o que faz’.” (SHAKESPEARE, s.d apud CARNEGIE, 1995, p. 113). Partilhando dessa afirmação, Carnegie desconsidera a realidade material, a produção das condições objetivas de vida. Por isso, ao concordar com o pensamento de que “a maioria dos povos é tão feliz como arquiteta ser nos seus cérebros.” (LINCOLN, s.d apud CARNEGIE, 1995, 113), Carnegie não faz mais que dizer ao seu público que é possível educar a mente, entendendo, desta forma, que o pensamento a respeito de algo, de um acontecimento, situação mobiliza e determinada uma ação<sup>77</sup>. “Tenha sempre no pensamento a pessoa capaz, importante e útil que deseja ser e tal pensamento, a cada hora, o transformará neste indivíduo particular.” (CARNEGIE, 1995, p. 114).

---

<sup>77</sup> Nesse sentido, também Ford afirmava (1954, p. 427): “O pensamento não ligado à ação [...] se torna mórbido.”

Essa mudança está relacionada aos padrões de pensamento. Ao mudar o modo de pensar individual, é possível “conquistar as pessoas para o seu modo de pensar.” (CARNEGIE, 1995, p. 155). Como isso é possível? Utilizando-se de exemplos.

### **3.3.5 Modelos de excelência: a pedagogia de Carnegie**

Em *Como venceram os grandes homens*, Carnegie, assim como Smiles, utiliza-se de um número significativo de fragmentos biográficos de homens notáveis. Por meio destes, é possível apreender elementos que indicam a concepção de Carnegie a respeito da relação trabalho e educação e o papel da escola neste aspecto. Inicialmente, às primeiras páginas do livro, o autor faz referência a Bernard Shaw, acentuando que sua vida é cheia de contrastes marcantes e notáveis. “Sua instrução escolar não foi além de cinco anos [...] tornou-se um dos mais ilustrados escritores contemporâneos e recebeu a maior honra a que se pode um escritor aspirar, o Prêmio Nobel para Literatura.” (CARNEGIE, s.d, p. 5).

Carnegie também destaca o mérito de George Marshall, general do exército norte-americano na década de 1920, na condução de suas ações. Tratava-se de um homem “com habilidade para executar uma quantidade incrível de trabalho, sem cansaço físico ou nervoso.” (CARNEGIE, s.d, p. 24). Valorizado pela sua “inclinação para a liderança”, Marshall é lembrado por Carnegie que, sistematizou alguns princípios em referência às suas ações: “Primeiro: Ele nunca lê relatórios pormenorizados, apenas os resumidos e condensados”, fazendo referência à economia de tempo. “Segundo: Treinou-se a ler rapidamente, a concentrar-se inteiramente e a chegar a decisões com rapidez”, sinalizando a repetição como parte de uma aprendizagem eficiente. “Terceiro: Quando toma uma decisão militar, nunca perde inutilmente tempo e energia revisando-a.” (CARNEGIE, s.d, p. 24-25). Destes princípios é possível identificar a máxima taylorista-fordista da eficiência e produtividade, além de uma aprendizagem vinculada ao saber-fazer. Marshall é exemplo, ilustração de sua disciplina pessoal. “Forçou a si próprio deixar de fumar.” (CARNEGIE, s.d, p. 25). Esse feito, aos olhos de Carnegie, coloca Marshall como um homem de negócio “apto a se colocar junto a César e apontar o caminho.” (CARNEGIE, s.d, p. 25).

Noutra “ilustração admirável”, pode-se aventar o exemplo do General Claire Chennault, do qual Carnegie destaca o desenvolvimento de qualidades que o tornaram um importante líder militar. No rol de qualidades deste estão: iniciativa, coragem, originalidade, raciocínio rápido e tiro certo. (CARNEGIE, s.d).

Carnegie (1995, p. 132) conta que havia um “pobre rapaz, imigrante holandês, [que] ocupava-se depois da escola, em limpar vitrines de uma padaria para sustentar seus familiares. [...] este rapaz, Edward Bok, não cursou em toda a sua vida mais do que seis anos de escola; tornou-se, entretanto, um dos mais prósperos editores de revistas na história do jornalismo americano. Como conseguiu isso?” Conforme Carnegie, seu sucesso deve-se à aplicação dos princípios preconizados em seus escritos. Esse rapaz, “nem por um momento abandonou a idéia de ter uma educação. Ao contrário, começou a educar-se” (CARNEGIE, 1995, p. 132), de que forma? Lendo uma “enciclopédia de biografias americanas [...] leu a vida dos homens famosos e escreveu-lhes pedindo informações adicionais sobre sua infância” (CARNEGIE, 1995, p. 133). Dentre as biografias lidas pelo rapaz estão a de Ralph Waldo Emerson e Abraham Lincoln. Como dizia Carnegie (2006, p. 66), “não se pode negar o valor de uma história em prender a atenção [...] os exemplos pessoais são a maneira segura de prender a atenção: não os despreze”. O autor reforça que *Como fazer amigos e influenciar pessoas* é um livro composto de ilustrações e exemplos que servem de apoio para que possa ressaltar como as pessoas empregaram as técnicas por ele criadas. Essas histórias de homens notáveis são viabilizadas de cinco maneiras: “Humanize, personalize, especifique, dramatize e visualize.” (CARNEGIE, 2006, p. 66). Essas técnicas tornam-se uma estratégia para impressionar.

O exemplo constitui matéria-prima no processo de aprendizagem dos indivíduos. De acordo com as ideias de Carnegie (2006, p. 109, sem grifos no original), “aprendemos de duas maneiras: uma pela lei do exercício, em que uma série de incidentes similares [**exemplos**] **leva a uma modificação de nossas linhas de comportamento**; a segunda, pela lei do efeito, em que um único evento [exemplo] pode ser tão marcante a ponto de modificar nossa conduta.” Desse modo, a partir do exemplo, “você deve criar novamente um segmento de sua experiência, de tal forma que ela tenda a ter o mesmo efeito sobre o seu auditório como originalmente teve sobre você.” (CARNEGIE, 2006, p. 111). Aqui está exposto um dos princípios de mudança de conduta presente

em *Como fazer amigos e influenciar pessoas*: “**Dramatize suas idéias**”. “Recordando vividamente tais incidentes, podemos transformá-los em base para influenciar a conduta de outras pessoas. Podemos fazê-lo porque as pessoas respondem às palavras quase da mesma maneira com que respondem aos acontecimentos”, afirma Carnegie (2006, p. 110).

Cumprir lembrar que o discurso de Carnegie visa educar o indivíduo para a ação. Dessa forma, “uma experiência pessoal que lhe ensinou uma lição de que você jamais se esquecerá é o primeiro requisito de uma fala persuasiva para conduzir à ação.” (CARNEGIE, 2006, p. 110). Para isso, uma das razões para começar “sua fala com a fase do Exemplo é atrair imediatamente a atenção [...] seus ouvintes lembrar-se-ão do que você disse e do que você deseja que eles façam somente se o Exemplo se gravar em suas mentes” (CARNEGIE, 2006, p. 114). Afirmando a importância do valor educativo dos exemplos, Carnegie, similarmente a Smiles, também vale-se de diversas passagens bíblicas no intuito de convencer seu público sobre essa estratégia de educar para a mudança de conduta, comportamento. Para o autor, “o Novo Testamento é um rico repositório de princípios de conduta ética reforçados por exemplos plenos de interesse humano – a parábola do Bom Samaritano, por exemplo.” (CARNEGIE, 2006, p. 114).

Assim, um discurso baseado em exemplos, em experiências pessoais, permitiu a Carnegie (2006) pensar na segunda fase de sua “Fórmula Mágica” para convencer e influenciar pessoas. Esta é governada por três regras: apresente o objetivo de forma breve e específica; torne o objetivo fácil de execução pelos ouvintes; apresente o objetivo com força e convicção. O exemplo é o recurso didático pedagógico que deve ser utilizado para convencer, influenciar e mudar a conduta das pessoas. O que não se deve perder de vista, para o autor, é que “[...] ao falar para convencer outras pessoas ou impressioná-las [...] [deve-se] justamente [...] implantar a idéia em suas mentes e evitar o surgimento de idéias opostas e contraditórias.” (CARNEGIE, 2006, p. 144). Associadas ao uso do exemplo outras técnicas são preconizadas pelo autor. Dentre elas, “o emprego da analogia é uma ótima técnica para o apoio de uma idéia principal.” (CARNEGIE, 2006, p. 200). Essa relação de similaridade entre duas proposições facilita o apelo à ação.

É importante chamar a atenção para o fato de que o investimento de um orador na mudança de comportamento, de conduta, de padrões de pensamento de seu público com vistas à ação, não é tarefa

necessariamente de um educador, segundo o ponto de vista de Carnegie. De acordo com o seu entendimento,

embora poucos de nós sejamos professores profissionais, todos empregamos a palavra para informar outras pessoas, em muitas ocasiões durante o dia. Como pais ensinando a nossos filhos, como vizinhos explicando uma nova técnica de podar roseiras, como turistas trocando idéias quanto à melhor excursão de lazer, frequentemente nos encontramos em situações coloquiais que exigem clareza e coerência de pensamentos, vitalidade e vigor de expressão. (CARNEGIE, 2006, p. 210).

Pode-se dizer que, diante da concepção de que para educar basta treinar-se para isso, Carnegie desloca a importância da escola como uma instituição de ensino, uma vez que do seu ponto de vista, qualquer indivíduo exerceria a função de educador na capacidade de influenciar pessoas. O público-alvo de Carnegie são os homens de negócios. A eles estão dirigidas as orientações, assertivas, enfim, o receituário para que possam influenciar seus trabalhadores para o seu modo de pensar e sentir visando um determinado jeito de agir no trabalho, constituindo-se em intermediários na (con)formação de um novo tipo de homem em tempos de trabalho racionalizado.

### **3.4 A AUTOAJUDA DE CARNEGIE**

A constituição do discurso de autoajuda nas primeiras décadas do século XX dá-se em meio a um contexto de crise, de produção de massa que tinha o tipo certo de proibição moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente e racional para corresponder às necessidades e expectativas das empresas. (HARVEY, 1992). É um período com expressiva ascensão dos “homens de negócios”, público-alvo tanto dos escritos de Henry Ford quanto da literatura de autoajuda de Carnegie.

Pode-se observar nessas décadas uma ênfase no saber-fazer e no aprender-fazendo, na formação prática do cidadão produtivo via administração do trabalho racionalizado. O discurso de autoajuda, nesse contexto difunde a crença no potencial humano para articular uma ordem social democrática e o espaço de mobilização do indivíduo.

Sendo assim, mais significativa do que qualquer aprendizagem era a “solução habilidosa dos problemas” (SHOOK, 2002), discurso este extremamente adequado à forma de organização de trabalho dominante.

Essa literatura respalda não apenas visões normativas do que deve ser feito versus o que não se deve fazer, mas um modo prescritivo de como esse fazer está vinculado à eficácia e produtividade no trabalho. Cidadão produtivo, moralismo, força física, obediente, disciplinado, abstêmio, monogâmico, adaptável, hábil e dócil. O trabalhador idealizado pela literatura de autoajuda e almejado para o trabalho no século XX é o operário (con)formado.

Para isso, foi preciso investir na autoajuda para os “homens de negócios”, um discurso que promoveria uma mudança individual e desenvolvendo a capacidade de influenciar e converter os trabalhadores para um determinado **modo de pensar**. Nesse sentido, a autoajuda de Carnegie aposta no **valor educativo dos exemplos**. Estes constituem uma estratégia eficaz de aprendizagem, educando para a ação, para a mudança de conduta, permitindo desenvolver a serenidade para aceitar as coisas que não se pode modificar. É interessante observar como os exemplos que incitam à ação produzem a conformação.

Em vista a influenciar e convencer tanto o público leitor quanto os participantes de cursos, Carnegie utiliza de maneira expressiva frases de efeito e verbos na forma imperativa elementos marcantes em seus livros que objetivam dar suporte para que o leitor se sinta forte, seguro, incline-se a exercer o seu poder de persuasão visando convencer, ou nas palavras do autor, “impressionar”.

Associadas ao uso de exemplos, outras técnicas são preconizadas pelo autor como estratégia de difusão de sua visão de mundo, trabalho e educação. Dentre elas está o emprego da metáfora ou analogia vista por Carnegie como uma “ótima técnica para o apoio de uma idéia principal.” (CARNEGIE, 2006, p. 200).

A autoajuda de Carnegie também aproxima-se de um discurso religioso, já que “o alívio e a paz se encontram na religião e na prece.” (CARNEGIE, 1994, p. 204). O uso de parábolas bíblicas como a do Bom Samaritano encontra-se articulado às técnicas de oratória apresentadas pelo autor. Mescla-se à religião o **apelo ao poder do pensamento positivo**, apesar de alguns autores, a exemplo de Rüdiger (1996), afirmarem que Carnegie rompe com esse movimento voltando-se à carismática, ao culto da personalidade: “Use em seu trabalho as

técnicas da **linguagem positiva**.” (CARNEGIE, 2006, p. 210, sem grifos no original). Segundo o autor, negócios, vida social e satisfações pessoais dependem, grandemente, da capacidade de comunicar-se, por isso dedica uma primeira parte de seu livro *Como fazer amigos e influenciar pessoas no negócio* aos fundamentos da **oratória positiva**.

A autoajuda de Dale Carnegie consolida-se em momentos de crise, apresentando-se como um discurso orientador de conduta, ensinando a arte de persuadir de forma a influenciar mudanças de pensamento e de comportamento.

## **4 EM TEMPOS DE FLEXIBILIDADE ... SE NÃO MUDAR, MORRERÁS!**

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveja de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço afora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(JOSÉ SARAMAGO, 1997)

Neste capítulo faz-se um breve apanhado a respeito das mudanças ocorridas nas relações de trabalho na última quadra do século XX, em decorrência da reestruturação produtiva e políticas de ajuste pós-crise dos anos de 1970. Várias pesquisas (SHIROMA; CAMPOS, 1997; KUENZER; 2007; MACHADO, 1996; LEITE; SHIROMA, 1995) discutiram os novos requisitos de formação e qualificação do trabalhador demandados pela produção flexível e suas implicações sobre a escola e instituições de educação profissional, alterando a organização e gestão, prioridades e metas, projetos formativos, currículos, visando à formação de um trabalhador de novo tipo.

O modelo de produção, como sublinha Paiva (1990, p. 103),

precisa contar com um trabalho qualificado não apenas técnica, mas também socialmente, o que significa introduzir nas fábricas e nas escolas conhecimentos de dinâmica de grupo, valoração de critérios profissionais, qualificação para profissões integradas e sistemática educação continuada.

Na presente tese tenta-se demonstrar que esta (con)formação ocorreu fora e dentro da escola.

Para a finalidade deste capítulo, analisa-se o discurso de autoajuda de autores mais vendidos nas últimas décadas, disseminando um conjunto de orientações, pregações e aconselhamentos para trabalhadores diante das transformações no mercado e nas relações de trabalho e exigências de **um trabalhador de novo tipo**. É um discurso que informa acerca das mudanças no mundo do trabalho, procurando dar legitimidade às estratégias gerenciais objetivando adaptação, aceitação, ao mesmo tempo que estimula novos modos de ser e agir no trabalho. Considerando que a “linguagem é utilizada como instrumento de mudança porque veicula representações, valores e os reforça” (LINHART, 2007, p. 111), analisa-se, neste capítulo, o discurso de autoajuda de Minarelli (1995), Johnson (2001) e Shinyashiki (2001). Os materiais de autoajuda anunciam a pretensão de preparar os indivíduos para “viver” a mudança assimilando a ideia indispensável de que em tempos de flexibilidade se requer outro sistema de valores. Sem dúvida, está falando-se de uma formação da sociabilidade requerida, na atualidade, pelo capital.

#### 4.1 CONTEXTUALIZANDO AS MUDANÇAS

Após a crise dos anos de 1970<sup>78</sup>, a produção flexível foi adotada em algumas empresas como alternativa ao fordismo, gerando mudanças nas relações e mercado de trabalho e, conseqüentemente, no trabalhador, que deveria adequar-se às demandas da flexibilidade. A partir das décadas de 1980 e 1990, ampliaram-se os debates acadêmicos sobre as implicações da emergência de um “novo paradigma” produtivo, calcado numa nova base técnica de produção e organização do trabalho.

No plano socioeconômico, essa recomposição do capital centrado na produção flexível evidenciou que o modelo fordista de

---

<sup>78</sup> Conforme assinala Salerno (1994, p. 55), a reestruturação produtiva “tem sua lógica derivada de um contexto social, político e econômico marcado pelas crises financeiras, de mercado [...] social (conflitos capital-trabalho, relativos à organização e controle da produção e do trabalho e distributivo) que emergem nos anos 60/70 e colocam para as empresas novas necessidades de integração (para dar saltos de produtividade, necessários devido tanto ao acirramento quanto aos entraves sociais colocados às formas tradicionais de organização da produção e do trabalho) e de flexibilidade (como forma de fazer frente a um ambiente – especialmente a um mercado – pouco previsível e com alta instabilidade). Daí surge o paradigma da empresa integrada e flexível, contrapondo-se àquele da empresa ‘taylorista-fordista’.”

produção e acumulação, baseado no consumo massificado de bens individualizáveis, estava em crise. A produção flexível permitiu diversificar e individualizar a produção e o consumo de bens. O domínio da alta tecnologia possibilitou inovar, atendendo à heterogeneidade do mercado consumidor e desejos do cliente com uma produção customizada.

No plano ideológico, um arsenal discursivo foi acionado para reforçar as teses da competitividade e do individualismo. Criam-se e ressignificam-se conceitos que passam a ser abundantemente utilizados na gestão do trabalho flexível.

Conceitos como flexibilidade<sup>79</sup>, competitividade, participação foram popularizados nas últimas décadas. Em tempos de recrudescimento salarial, de crescentes índices de desempregos formas precárias de contratação, acentuada exclusão social, são necessárias novas formas de sociabilidade do capital, “tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.” (FRIGOTTO, 1994, p. 41).

Segundo análise de Harvey (1992, p. 143),

diante da volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (empregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.

---

<sup>79</sup> Ao estudar o modelo japonês Shiroma (1996, p. 183) discute o conceito de flexibilidade. De acordo com a autora: “Wood (1989) distingue flexibilidade funcional, que diz respeito às habilidades do trabalhador, da flexibilidade numérica, que se refere à possibilidade de a empresa variar o número de trabalhadores que emprega, conforme flutuações da demanda, através de arranjos - subcontratação, serviço temporário, tempo parcial – que facilitem a admissão e a dispensa. Os tipos de flexibilidade têm implicações diferentes em setores diferentes. Por exemplo: verifica-se o uso extensivo da flexibilidade numérica no setor de serviços (terciário), enquanto a flexibilidade funcional é predominante no setor manufatureiro. Clutterback (1951, p. 91), esclarece que, para o setor industrial, o uso excessivo da flexibilidade numérica prejudica o desenvolvimento da flexibilidade funcional, pois, para os trabalhadores tornarem-se flexíveis, precisam se qualificar e se envolver no trabalho, o que requer tempo de ‘casa’ e treinamento.”

A flexibilidade nas relações de trabalho foi viabilizada por mudanças na legislação, “impondo-se a desregulamentação do ordenamento jurídico de perfil rígido.” (RAMOS, 1997, p. 83). Este fomento à informalização do mercado de trabalho, materializado na subcontratação, empregos temporários, atividades autônomas, incentivada no discurso da empregabilidade<sup>80</sup> e empreendedorismo<sup>81</sup>, acentuou seus efeitos nas relações de trabalho, conseqüentemente, nos requisitos de acesso e formação de um trabalhador necessário às novas demandas do capital.

## 4.2 REQUISITOS TÉCNICOS E COMPORTAMENTAIS ESPERADOS DO TRABALHADOR

Pesquisas sobre os impactos sociais da difusão do modelo japonês<sup>82</sup> (SHIROMA, 1996) mencionam a demanda por novos

---

<sup>80</sup> Empregabilidade, na acepção de Forrester (1997, p. 118), é “uma bela palavra [que] soa nova e parece prometida a um belo futuro: [...] que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa [...]). Mas, contra a certeza de ser jogado ‘de um emprego ao outro’, ele terá uma ‘garantia razoável’, quer dizer, ‘de um emprego a outro’, encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual.” Na perspectiva de Frigotto (1998, p. 46), a ideia de educação e formação para a empregabilidade tornou-se um ideário do “senso comum em praticamente todos os governos europeus, prontamente adotado em nosso país – ‘trabalhar menos para que todos trabalhem’ -, é, em realidade, profundamente reacionário e conservador. Isto porque nenhum empregador (privado ou público) está disposto a diminuir tempo de trabalho sem diminuir salário. Ora, tal mecanismo aliena conquistas históricas da classe trabalhadora no plano de melhoria da sua qualidade de vida e, reforça o pressuposto falso de que tal medida é a única viável. O que não se explicita é, justamente, que o agravamento do desemprego e a intensificação da exploração do trabalho assalariado e outras formas de trabalho subordinado ao capital são a alternativa para retornar elevadas taxas de lucro.” Ou, como diria Gentili (1998, p. 81), “a desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade.”

<sup>81</sup> Conforme analisa Bianchetti (2005, p. 154), “a empregabilidade e o empreendedorismo, são duas palavras que se tornam recorrentes na década de noventa do século XX, expressam também a face de uma mudança conhecida sob muitos nomes, entre os quais: reengenharia, reestruturação produtiva e inovação tecnológica. A mudança institui um denominador comum: o indivíduo é o único e exclusivo responsável – e responsabilizado! – pela sua entrada e permanência no cada vez mais restrito mundo dos trabalhadores formalmente empregados”.

<sup>82</sup> Conforme salienta Gurgel (2003, p. 134), “um dos pais do toyotismo, importante referência da produção flexível de alto volume, Ohno nos revela, com a franqueza oriental, que na ‘Toyota o conceito de economia é indissociável da busca da redução de efetivos e de custos. [...] ele formula a pergunta: ‘o que fazer para elevar a produtividade, quando as quantidades não aumentam?’ [...] E responde: ‘Há duas maneiras de aumentar a produtividade. Uma é a de aumentar as quantidades produzidas, a outra é a de reduzir o pessoal de produção’.”

requisitos de formação e qualificação dos trabalhadores, exigidos pela reconfiguração das relações de trabalho, reiterados como condição necessária de o indivíduo manter-se ativo no mercado de trabalho. Sustenta-se, “convenientemente, que o desemprego é sempre voluntário” (HARVEY, 2008, p. 63), reforçando a necessidade de modificar a “cultura política ao ampliar o campo da responsabilidade pessoal e corporativa e estimular uma maior eficiência, a iniciativa individual/corporativa e a inovação.” (HARVEY, 2008, p. 71).

Tal exigência está relacionada ao aumento do trabalho complexo e reconhecimento da necessidade e possibilidade de aproveitar a qualificação tácita da força de trabalho. Desse modo, é interessante observar a exaltação de habilidades conceituais e abstratas em relação à qualificação técnica. O sistema educacional estaria sendo mais exigido no sentido de uma reformulação curricular, integrando as necessidades do mercado de trabalho, flexibilização e polivalência.

Paiva ressalta que “a ênfase dos empresários se situaria menos na qualificação específica do que em qualidades como flexibilidade, disciplina, autonomia” (PAIVA, 1990, p. 110). Nessas circunstâncias, Shiroma (1996, p. 176) destaca que “a responsabilidade, a iniciativa, a capacidade de previsão, trabalho em equipe, mas acima de tudo a confiabilidade tornam-se qualidades esperadas dos trabalhadores.”

O trabalhador precisaria agora de outras qualificações centradas nas habilidades comportamentais e atitudinais para corresponder às expectativas dos empregadores. Preconiza-se a necessidade de uma equipe de trabalho competitiva e, sobretudo, com o espírito de aceitar desafios e encarar as mudanças como um estímulo para vencer as barreiras impostas pelo mercado.

A redução e a extinção de postos de trabalho, a flexibilização das regras de contratação e a busca de um trabalhador mais maleável aproximam os discursos de empresários, governantes, gurus da autoajuda em palestras e publicações, apontando e reforçando que estas são conseqüências e condições necessárias para que empresas e trabalhadores atuem com competitividade no mundo globalizado.

A racionalização dos processos de trabalho significa, para os empresários, uma estratégia de sobrevivência. Para os trabalhadores, significa o convívio com múltiplas mudanças, em especial, no que se refere aos contratos de trabalho. Estes são tão flexíveis e instáveis quanto os postos de trabalho.

Numa perspectiva mistificadora e alienadora, o discurso neoliberal postula o individualismo, reafirmando as diferenças individuais. As novas demandas do processo de valorização do valor estão redimensionando a educação dos trabalhadores.

#### **4.2.1 Formação flexível**

Em decorrência das exigências de um trabalhador de novo tipo, exige-se também uma nova pedagogia com vistas à formação das novas competências requeridas para a organização e gestão do trabalho desregulado em tempos de acumulação flexível. A mudança dos procedimentos rígidos para os flexíveis, conforme observou Kuenzer (2002b, p. 86), atinge

todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento cognitivo e comportamental, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por adiante.

Compatível ao novo tipo de produção flexível, novos modos de vida são concebidos disseminando comportamentos articulados aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, de maneira que, pelas políticas e propostas pedagógicas veicula-se a necessidade de uma formação que responda às demandas de valorização do capital. É nesse sentido que Kuenzer (2002b, p. 79) analisa as novas relações de trabalho a partir da pedagogia toyotista, assinalando que é em tal âmbito que “as capacidades mudam e são chamadas de competências”. A autora frisa que, “ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital.” (KUENZER, 2002b, p. 80). Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico no toyotismo constitui-se em forma de disciplinamento para a vida social e

produtiva no capitalismo. Esse disciplinamento configura-se “como uma transformação intelectual, cultural, política e ética” (KUENZER, 2002b, p. 90) de modo a possibilitar a formação do trabalhador capaz de responder e superar desafios nas relações de trabalho.

A preocupação presente nos estudos de Kuenzer (2002b, p. 78) volta-se à “facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista, com isso, estabelece uma ambigüidade nos discursos e nas práticas pedagógicas”. Tal apropriação “tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização.” (KUENZER, 2002b, p. 78).

Desse ponto de vista, pode-se pensar na “nova pedagogia da hegemonia”, expressão formulada pelos pesquisadores do Coletivo de Política Educacional (NEVES et al., 2005) que destacam as estratégias do capital para educar o consenso. De acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p. 35), a nova pedagogia da hegemonia ancorada no projeto político da Terceira Via “tenta incentivar movimentos caracterizados por soluções individuais [...] produz um maciço investimento em um modelo novo de cidadania”, desviando

a atenção de importantes segmentos da classe trabalhadora da reflexão sobre os mecanismos de expropriação e exploração a que são submetidos, ao mesmo tempo em que reforça o individualismo com valor moral radical, uma vez que reúne indivíduos para tratar de seus problemas específicos, desvinculando-os das questões sociais gerais. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 36).

A autoajuda presta-se à dupla tarefa de fornecer bálsamo de esperanças e mascarar as contradições do sistema capitalista. Nesse contexto, destacam-se as noções de Estado mínimo, ajustes, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, competência, flexibilidade, qualidade total, empregabilidade, empreendedorismo (FRIGOTTO, 1994) como dispositivos inerentes à estabilidade e desenvolvimento desse padrão de acumulação.

É interessante observar, conforme aponta Palangana (1998, p. 120),

que as capacidades de leitura e compreensão, de raciocínio, de resolver problemas, de sociabilidade, tão sublinhadas pelo discurso dominante, como resultados admiráveis da automação flexível, só têm conseguido tomar uma atitude em relação aos marginalizados – diga-se, uma velha e conhecida atitude: o assistencialismo. Quando os apelos à sociabilidade retornam com toda a força, devido à integração das tarefas, é quando o individualismo mais se acentua.

Harvey (2008, p. 12) destaca: “liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio”, tem-se um redimensionamento atribuído ao papel do Estado.

### **4.3 NEOLIBERALISMO E A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO**

O Estado, na perspectiva neoliberal, salienta Harvey (2008, p. 75), “deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio”. Na visão do autor, “a empresa privada e a iniciativa dos empreendedores são julgadas as chaves da inovação e da criação de riqueza.” (HARVEY, 2008, p. 75). A competição entre indivíduos, entre empresas é considerada uma virtude, “cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles.” (HARVEY, 2008, p. 75).

No processo de redefinição do papel do Estado, o *slogan* da flexibilização das relações de trabalho constitui-se como elemento estratégico de incorporação da ideia de que a qualificação para o trabalho está sob responsabilidade da sociedade civil.

O desmonte do Estado no Brasil, na sua capacidade de financiar a educação e outros serviços, não chegou a níveis tão perversos como no Chile e na Argentina, segundo observou Frigotto (1994). Como corolário do Estado mínimo, esse desmonte do Estado fez-se mediante

diversos mecanismos: “A apologia da esfera privada e da descentralização como mecanismos de democratização e de eficiência são os mais frequentes.” (FRIGOTTO, 1994, p. 59). Nessa posição, as políticas neoliberais, na opinião de Behring (2003, p. 59), comportam “orientações/condições que se combinam tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade.”

A ideia é de que a crise de emprego decorre da atuação excessiva do Estado é uma proposição defendida e disseminada pela Terceira Via - uma nova forma de organização social e econômica situada por seus proponentes como nem Estado, nem mercado. De acordo com Lima e Martins (2005, p. 52), “um dos mais importantes princípios constitutivos do projeto político da Terceira Via refere-se à ‘reinvenção da sociedade civil’ [...]. O argumento central [...] é que a sociedade civil como conhecemos ‘foi produto de arranjos sociais que não mais existem’.”

Trata-se de gerir um Estado “forte e enxuto que despreza o tipo de consenso social dos anos de crescimento, com claras tendências antidemocráticas”, afirma Behring (2003, p. 60). Nesse aspecto, a autora assevera que a hegemonia burguesa no interior do Estado

afirma-se de forma contundente com o neoliberalismo, cujas políticas engendram uma concepção singular de democracia, que abandona a perspectiva do Estado Liberal de direito e de um tecido social mais denso e participativo em nome: da participação nos processos eleitorais, os quais se convertem [...] em um mecanismo plebiscitário de legitimação do sistema; do reforço do Poder Executivo em detrimento dos demais poderes constitucionais; do freio ao desenvolvimento de uma sociedade civil capaz de interferir e controlar os processos decisórios; [...] de um ‘associacionismo light’ e bem-comportado, que tem a função de amenizar as seqüelas da dura política econômica. (BEHRING, 2003, p. 60).

Neste cenário, as políticas sociais podem ser caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. (BEHRING, 2003). Este “é o caráter do ajuste estrutural proposto pelos organismos

internacionais, como forma por meio da qual as economias nacionais devem *adaptar-se* às novas condições da economia mundial.” (BEHRING, 2003, p. 64). Dentre as várias implicações, tem-se, fundamentalmente, uma clara política social cuja orientação é a focalização de ações voltadas à mobilização da “solidariedade individual e voluntária, bem como das organizações filantrópicas e organizações não-governamentais prestadoras de atendimento, no âmbito da sociedade civil.” (BEHRING, 2003, p. 65).

Fortalece-se, nesse processo, a ideia de que o Estado “não deve ser indistintamente fraco. Deve ser fraco na esfera da regulação econômica, da tributação sobre o capital e na promoção de benefícios e direitos sociais. O Estado neoliberal deve fortalecer-se para defender o livre mercado e favorecer a acumulação capitalista.” (COSTA, 2006, p. 78). A reforma do Estado brasileiro dos anos de 1990 orientou-se pela agenda neoliberal, propondo reduzir a atuação do Estado com a única alternativa possível para a modernização do país.

Desta maneira, o neoliberalismo, na acepção de Costa (2006, p. 77),

caracteriza-se essencialmente por um movimento político e ideológico que busca criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica, justificando a desigualdade social a partir das idéias de diferenças naturais. O Estado está no centro da disputa neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente usar o poder político para dar liberdade de ação para o grande capital.

Conforme constata Silva Jr. (2002), em meio ao movimento de extensão do capital para as novas esferas sociais, a política, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas orientadas pela racionalidade do capital. Em sua análise, o autor afirma que:

[...] a esfera educacional torna-se um ‘quase-mercado’: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo<sup>83</sup> articulado à

---

<sup>83</sup> A expressão “individualismo possessivo” refere-se à visão dos indivíduos como proprietários das suas próprias capacidades (MACHPHERSON, 1962 *apud* POPKEWITZ,

competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação. (SILVA Jr., 2002, p. 36).

Nessa perspectiva, a racionalidade social capitalista orienta-se para a efetivação de mudanças sociais, políticas e culturais, de forma que é preciso justificar a necessidade de mudanças, como uma “crença verdadeira.” (SILVA Jr., 2002). Para tornar tais crenças verdadeiras, exige-se a busca de consenso, adaptação, aceitação de que estas correspondem ao “jeito como as coisas realmente são.” (SILVA Jr., 2002, p. 82). Como se vê, a estratégia neoliberal de construção da hegemonia não se limita ao campo político-econômico, avançando para as esferas social e educacional. A educação, acentua Silva (1995, p. 28),

é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos.

Gramsci (1984, p. 17), referindo-se ao papel do Estado na conquista da hegemonia, ressalta que o “Estado significa particularmente direção consciente das grandes multidões nacionais: é necessário, portanto, um ‘contato’ sentimental e ideológico com estas multidões e, numa certa medida, simpatia e compreensão de suas necessidades e exigências.” Como estratégia para estabelecer e perpetuar esse contato, é essencial, à produção e à difusão de elementos,

---

1997, p.153). “Tal valor faz com que o indivíduo passe a enxergar sua forma de ser como natural, movimento semelhante ao que identificou, em certa medida, as ciências sociais às físicas e naturais. ‘A inteligência, o caráter, o desempenho e a moralidade são tratados como ‘fatos objetivos’ que podem ser identificados e medidos independentemente da relação do indivíduo com a comunidade [...]’, o que implica dizer que ‘possuir uma qualidade significa ser seu dono como se é de uma propriedade ou um bem.’” (POPKEWITZ, 1997 apud SILVA Jr., 2002, p. 36).

ideias constitutivas da concepção de mundo conveniente para a consolidação das relações de poder necessárias à manutenção hegemônica do capital. Dentre estes elementos está a noção de qualificação, entendida por Amaral (2001 apud Behring, 2003, p. 227), como

uma estratégia da passivização, por meio do patrocínio do consenso, para assegurar a colaboração de classes. Os trabalhadores passam a incorporar que a situação de desemprego é gerada pelas opções individuais ao longo da vida em torno de sua qualificação para determinada especialidade, ou pelas novas requisições tecnológicas. Assim, diluem-se os processos sociais mais amplos que geram o desemprego e possibilidades de luta coletiva de saídas para além da qualificação.

Rummert (2000) destaca alguns elementos constitutivos importantes para a compreensão dos processos educativos e formativos dos trabalhadores a partir da década de 1990 como: ênfase ao individualismo; construção simbólica dos “culpados” pelas diversas formas de exclusão e pelas carências vividas pela maioria da sociedade; permanente desafio, oferecido aos indivíduos, de viverem jogos competitivos. No que concerne à ênfase ao individualismo, assinala que “essa ênfase oferece um vasto espaço de liberdade de ação, sem os limites impostos por vínculos associativos de classe ou fração de classe.” (RUMMERT, 2000, p. 61). Esta formulação acena para os indivíduos “a possibilidade de agir de acordo com seus desejos e potencialidades, sendo o único limite a própria capacidade de vencer.” (RUMMERT, 2000, p. 59). A respeito da construção simbólica dos “culpados”, a autora assinala que, no elenco de responsáveis, “destaca-se, inicialmente, o Estado, apresentado como ineficiente em decorrência de seu anacronismo e de seu gigantismo, o que o torna incapaz de atender às demandas sociais, tais como apresentam-se numa sociedade moderna, as quais sinalizam para a positividade dos processos de privatização.” (RUMMERT, 2000, p. 61). Além do Estado, “são tidos como ‘culpados’, ainda, os próprios excluídos, que, por falta de mérito, em decorrência da ausência de atributos positivos naturais ou pela inexistência de empenho real, são considerados artífices de sua própria situação de exclusão.” (RUMMERT, 2000, p. 61). Finalmente, o

permanente desafio, oferecido aos indivíduos, de viverem jogos competitivos, de acordo com Rummert (2000, p. 62), corrobora “o processo de deslocamento do eixo das relações sociais do *nós* para o *eu*”. Essa perspectiva contribui para “a aceitação da idéia de que a melhoria das condições de vida só ocorre, efetivamente, a partir de iniciativas individuais aos próprios interesses, e não em decorrência das lutas coletivas e solidárias” (RUMMERT, 2000, p. 63).

A partir desse conjunto de elementos constitutivos do discurso neoliberal que objetivam desqualificar os vínculos estáveis das relações de trabalho, há uma sobrevalorização da capacidade de empregabilidade de cada um, “valor que passa a reger os enunciados formulados a respeito do mundo do trabalho e da inserção social.” (RUMMERT, 2000, p. 62). Discurso esse que é reforçado e incentivado pelos autores de autoajuda, visando consolidar crenças e valores do ideário neoliberal integrando-os à nova sociabilidade requerida pelo capital. Nos atuais modelos de organização do trabalho que fortalecem as benesses da empregabilidade, evidencia-se um discurso que mascara a desestruturação do mercado de trabalho e a deteriorização das condições de emprego e salário.

Nesse quadro de reorganização e desregulamentação do trabalho, vale resgatar a análise de Jinkings (1999, p. 160) ao destacar que “o governo brasileiro vem procurando regulamentar um sistema flexível de remuneração da força de trabalho, que contém enorme potencial maximizador da lucratividade das empresas.” Ainda na perspectiva da autora,

do ponto de vista do capital, essas formas de contratação adaptam-se perfeitamente aos seus objetivos de autovalorização, à medida que permitem às empresas ganhos enormes de lucratividade, ao mesmo tempo em que atingem fortemente a capacidade de resistência da classe trabalhadora, fragmentando-a e dificultando sua organização sindical. (JINKINGS, 1999, p. 160).

Desse modo, a estratégia de reestruturação do capital implica, sem dúvida, uma nova interpretação e organização dos processos

educativos e formativos do trabalhador em que a educação deste deverá “atender às exigências do mercado, sendo dotada de conteúdos exigidos pelo capitalismo para seu desenvolvimento nessa nova fase.” (RUMMERT, 2000, p. 66).

#### 4.4. A PRODUÇÃO DO TRABALHADOR FLEXÍVEL

Segundo Invernizzi (2005), Rummert (2000), Kuenzer (2002a), Palangana (1998), entre outros autores, as políticas de gestão, no interior das empresas, e o desemprego e subemprego, pressionando de fora, estão confluindo numa crescente individualização dos trabalhadores. Esses elementos fomentam, na visão da autora, “estratégias individuais para manter o emprego, encontrando na incitação das empresas ao comprometimento um veículo para esse objetivo.” (INVERNIZZI, 2005, p. 126).

Sob o argumento da busca de maior competitividade, os empresários apresentam, como necessária, a construção de novos padrões de sociabilidade centrados nos valores e na lógica do mercado. (RUMMERT, 2000, p. 100). Esses padrões devem permear o tecido social, permitindo a sustentação das novas “formas de gerenciamento das atividades produtivas e às diferentes modalidades de inserção dos indivíduos no mundo do trabalho.” (RUMMERT, 2000, p. 100).

Portanto, exige-se **um trabalhador de novo tipo** capaz de incorporar novos valores, condição fundamental de inserção e permanência no mercado de trabalho. Na difusão dos valores necessários à formação desse trabalhador, inclui-se, como um dos veículos disseminadores, o discurso de autoajuda cuja ação pedagógica dá-se fora e dentro do âmbito escolar ao criar nos trabalhadores novos hábitos e atitudes, comportamentos que repercutirão nas relações de trabalho.

Há, por parte das empresas, investimento na educação do trabalhador. É enfatizado, nesse sentido, que somente os que assumirem o novo perfil requerido estarão em condições de integrar “o conjunto de indivíduos incluídos na economia competitiva que o país se propõe ser.” (RUMMERT, 2000, p. 100). Nesse quadro, chama-se a atenção para o estudo de Rummert (2000) analisando a educação e a identidade dos trabalhadores sob a ótica de várias instituições empresariais, ao tomar o discurso do Instituto Herbert Levy, discute o perfil do trabalhador apresentado.

O trabalhador confiante em si mesmo e emocionalmente envolvido com a empresa, representará o retorno simples, líquido e certo para o investidor, que passará a contar com: [...] Um trabalhador mais pensante e, portanto mais participativo, mais motivado do que nunca e mais do que nunca disposto a enfrentar as novas situações, por mais difíceis que sejam ou passam assim parecer. [...] Alguém que agora sabe que o presente e futuro estão ao alcance de sua mão. [...] Alguém mais integrado na sociedade – alguém mais cidadão. [...] Alguém que passa a ter condições de transformar um mero emprego em um trabalho, uma alavanca – uma carreira. [...] Alguém disposto a enfrentar sem medo todos os desafios, venha de onde vierem, daqui ou de fora. [...] Alguém preparado e, acima de tudo, COMPETITIVO. Pronto para encarar qualquer adversário. [...] Enfim, um tigre. E que tigre! (RUMMERT, 2000, p. 103).

Rummert (2000, p. 104) salienta que o discurso empresarial demanda “a formação de um trabalhador de novo tipo que” domine os conhecimentos básicos de leitura, de escrita e de matemática; seja capaz de trabalhar em equipe, de comunicar-se com clareza e objetividade; agregue os conhecimentos adquiridos na vivência do cotidiano e nos espaços formais de aprendizagem aos métodos de trabalho; tenha iniciativa e independência em seu campo de ação, estando apto a gerir seu trabalho e sua vida; faça do ato de pensar uma constante em sua vida, estando aberto ao novo; domine a capacidade de aprender a aprender de forma a adquirir níveis cada vez mais complexos de conhecimentos; domine o raciocínio abstrato, sendo capaz de prevenir e controlar as possibilidades de erro, identificando problemas e propondo soluções; seja capaz de adaptar-se ao avanço tecnológico e às novas formas de organização da sociedade, enfrentando com sucesso novas situações; considere-se, mais que um trabalhador, um colaborador que possui liberdade de ação e domínio sobre os processos de trabalho; compreenda que os novos tempos lhe conferem uma importância e um valor até então negados aos trabalhadores. Além desses requisitos, destaca-se a necessidade de que o trabalhador seja portador de qualificação diversificada e de uma visão globalizante dos processos

tecnológicos, que permita o desempenho de tarefas múltiplas, no contexto da especialização flexível. (RUMMERT, 2000, p. 105).

Rummert (2000, p. 105) caracteriza esses requisitos como princípios educacionais de um “projeto identificatório” do capital para o trabalhador, constituindo-se um recurso de conquista e manutenção da hegemonia. Dessa forma, apresenta

um enunciado que lança a proposta inclusiva de modernidade, simultaneamente ordenando aspirações de diversas ordens e alertando para a necessidade de adesão, que se faz impositiva, como natural decorrência do progresso, das novas características do mundo do trabalho em particular, e da sociedade como um todo que se estrutura, agora, sobre os pilares do conhecimento.

Complementando, a autora cita algumas características que demarcam o projeto identificatório do capital:

- a) a idéia de que o trabalhador vive um novo momento histórico, o qual lhe oferece nova identidade que o valoriza, trazendo-o para o centro do cenário produtivo, como elemento fundamental e, mesmo, como ator principal;
- b) a apresentação da educação como via de acesso oferecida ao trabalhador, pelo capital e pelo Estado, para que este assuma o papel de sujeito na atividade produtiva e na construção de seu projeto pessoal de vida;
- c) a ênfase no fato de que a estrutura dos novos sistemas produtivos confere poder ao trabalhador, retirando-se da obscuridade em que até então se encontrava e colocando-o na posição de dominador das máquinas e dos processos;
- d) a construção simbólica da imagem de um trabalhador livre, que pode dispor de seus conhecimentos para construir uma trajetória pessoal de êxitos, em aliança com o capital, dele depende diretamente;
- e) a valorização da coragem e da capacidade de enfrentar e vencer os desafios, atitude que deve

ser incorporada como prática a ser vivenciada no cotidiano;

f) a ênfase na competitividade, que deve permear todo o tecido social e reger as ações e decisões de cada indivíduo em particular;

g) a articulação da nova lógica material de produção com a lógica simbólica de centralidade do trabalhador, em substituição à centralidade da máquina. (RUMMERT, 2000, p. 105-106).

Este projeto identificatório do capital incide fortemente sobre o campo afetivo, “voltando-se para os aspectos subjetivos, repletos de significados que possibilitam ao trabalhador situar-se [...] na complexidade das novas relações sociais e identificar possibilidades individuais de firmação nessa sociedade, a partir de seu empenho e capacidade.” (RUMMERT, 2000, p. 105).

Sendo assim, diferentemente do ideal taylorista/fordista de trabalhador, em tempos de trabalho flexível, as recomendações dos manuais de administração e engenharia de produção indicam a necessidade de determinado grau de participação ativa da inteligência, da fantasia, da criatividade e iniciativa do trabalhador. Nessa linha de pensamento, Rehem (2009) discutindo o que é ser empregável ou ter condições permanentes de trabalhar e obter renda lembra um seminário internacional, realizado pela PUC-SP, Rhodia S/A e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), em 1996, em São Paulo, no qual se reuniram 35 especialistas acadêmicos, empresariais, sindicais e governamentais. Esse grupo analisava questões como:

As transformações em curso no mundo do trabalho, no que se refere aos seus impactos sobre a relação de empregabilidade e educação; o novo perfil requerido do indivíduo trabalhador (reconceituação da inteligência, aprendizagem, educação, qualificação para o trabalho e no trabalho); a escola, a empresa, a cultura, como ambientes de aprendizagem e autoformação. (REHEM, 2009, p. 51).

Como resultado da discussão do referido seminário, os participantes chegaram a algumas conclusões, conforme ressalta Rehem (2009, p. 51 sem grifos no original):

- os ambientes de aprendizagem devem ser potencializadores e criadores de oportunidades que valorizem **a atitude de querer aprender** sempre;
- as instituições de ensino, os órgãos de treinamento devem **rever rapidamente suas estratégias, filosofia**, processos e conteúdos programáticos para adequar-se às novas demandas educacionais;
- os trabalhadores deverão **preparar-se para mudar continuamente de papel**, assumindo posturas e adquirindo competências correlatas. A vida profissional exigirá, dos indivíduos, **que se desfaçam, continuamente, de idéias, de conhecimentos** e espaços, e adquiram novos. A flexibilidade deixará de ser uma característica para ganhar status de condição necessária de sobrevivência;
- no mundo do trabalho contemporâneo, a idéia de aprendizagem ganha novos contornos: ser sujeito do processo implica desenvolver mapas cognitivos, novas habilidades e **rever valores** que possibilitem melhor entender e tentar atuar com criticidade.

Como se vê, discursos que evidenciam os atributos e características esperados de um novo trabalhador coincidem com os comportamentos e **jeitos de ser** apregoadas na literatura de autoajuda na atualidade. Como pode ser depreendido do discurso apontado por Rehem, é condição necessária ao trabalhador rever valores, desfazer-se de ideias, conhecimentos, assumindo diversos papéis adequados às situações e contextos de mudanças. Está-se **universalizando um novo “jeito de ser” no trabalho**, permeado por elementos ideológicos voltados a legitimar uma nova concepção de homem e trabalho. Trata-se de “tecer’ uma nova cultura, calcada nos valores empresarias, que têm sua centralidade na lógica do mercado, na ênfase no individualismo e na competitividade.” (RUMMERT, 2000, p. 176). Nessa visão, o que se propõe é “a construção de uma nova matriz explicativa das relações sociais, redefinindo os modos de pensar a sociedade e nela viver.” (RUMMERT, 2000, p. 176).

Para concretizar tais modos de pensar, sentir e agir, considera-se que o discurso de autoajuda atua como difusor de um projeto hegemônico afirmando uma aliança entre capital e trabalho, produzindo “uma imagem unificada da sociedade, com polarizações suportáveis e aceitáveis para todos os seus membros.” (CHAUÍ, 2007, p. 39).

Sistematizando os requisitos de um trabalhador de novo tipo delineado nos manuais de autoajuda recentes, identificam-se as principais características requeridas pelo mercado de trabalho na virada do século, em que é necessário pró-atividade; criatividade; ênfase na resolução de problemas; iniciativa; flexibilidade; responsabilidade; capacidade de inovar; discernimento; participação ativa nas ações da empresa; aptidão para comunicar-se; elevado grau de tolerância, esforço na convivência com o outro; trabalho em equipe; autogoverno; valorização e cultivo da empregabilidade, além de um elevado espírito para empreender.

Em resumo, o trabalhador almejado para o mercado de trabalho no século XXI e idealizado pela literatura de autoajuda é um trabalhador de novo tipo, eficiente, inovador, pró-ativo, **um empreendedor**.

#### **4.5 “AS DECISÕES SOBRE AS ESCOLHAS SÃO SOMENTE SUAS”!**

O capital delega uma *pseudo*autonomia para o trabalhador por meio de um discurso que mascara a realidade. Vale-se da força de uma linguagem que substitui o vocábulo “empregado” pelo “colaborador” tentando dirimir o conflito entre trabalhadores e patrões, uma vez que disfarça a polarização entre donos dos meios de produção e os vendedores da força de trabalho. A título de exemplo, está a ênfase dada ao indivíduo colaborador que aparece em um dos projetos de educação profissional de uma das regionais do Serviço Nacional da Indústria – SENAI, no qual, segundo Andrade (1998, p. 91), pretende-se “produzir não mais o trabalhador simplesmente ‘amestrado’, mas sim, agora o ‘colaborador’.”

O discurso da autoajuda encaminha seu público leitor para uma determinada prática social, mais especificamente orientando e ‘educando’ para uma mudança de atitude e comportamento perante as relações de trabalho, não no sentido da autonomia, mas do enquadramento e da conformação. De acordo com Silva (2001) tanto o discurso da autoajuda quanto o da educação “têm como objetivo nos

transformar em um determinado tipo de pessoa”, mais especificamente, “não é exatamente nesse empreendimento, no empreendimento de fabricar um determinado tipo de pessoa [trabalhador], que estamos envolvidos todos nós que trabalhamos na educação?” (SILVA, 2001, p. 44). Se os discursos que envolvem, camuflam, distorcem, conduzem, apresentam verdadeiras ou falsas soluções estão marcadamente presentes na literatura de autoajuda, então a relação entre trabalho e educação percorre uma linha muito tênue, já que ambos os mundos estão sendo diretamente afetados no que se refere à entrada da autoajuda como um discurso amalgamador, controlador e, principalmente, sedutor (Morgado, 1995), que pretende interferir “na qualidade subjetiva (a identificação com o trabalho e seus aspectos motivacionais).” (CRUZ, 1999, p. 179), convertendo-a em fator de produção.

Os princípios da autoajuda do século XIX estão revigorados nas publicações do gênero na atualidade com o firme propósito de “ensinar a ser” um homem de novo tipo. O que se poderia pensar ser apenas um modismo gerou consultorias especializadas e fez com que muitos autores, considerados gurus da autoajuda, adentrassem aos âmbitos do trabalho e da educação pregando as “virtudes” daqueles que seguem as recomendações contidas nesses textos. Tais recomendações invadiram a ambiência organizacional, de forma que um conjunto de crenças, valores, sentidos é difundido visando construir um modo de pensar calcado na mudança individual. Neste capítulo, estudam-se os sentidos do discurso contidos na literatura de autoajuda nas relações de trabalho.

Assim, no intuito de conhecer quais as recomendações apreoadas nessa literatura quais os princípios para “aprender a ser” um homem de novo tipo, analisam-se os discursos dos gurus atuais da autoajuda que se tornaram *best-sellers* no campo das relações de trabalho no Brasil.

As publicações selecionadas, por serem as mais representativas desse momento, estão exibidas no Quadro 5. Chama-se a atenção para o ano de publicação, bem como para a edição atual, em especial, para esta literatura a partir dos anos de 1990.

Título	Autor	1ª Edição	País	Edição atual
Empregabilidade: como ter trabalho e remuneração sempre	José Augusto Minarelli	1995	Brasil	24ª. Edição
Quem mexeu no meu Queijo?	Spencer Johnson	1998	EUA	53ª. Edição brasileira
Você: a alma do negócio	Roberto Shinyashiki	2001	Brasil	22ª. Edição

Quadro 5 – Seleção de livros de autoajuda atuais e respectivos autores.  
Elaboração própria.

#### 4.6 O DISCURSO NOS *BEST SELLERS* DE AUTOAJUDA: DICAS DOS GURUS ATUAIS

Os autores em destaque figuram entre muitos dos responsáveis pelo sucesso editorial ou a emergência do que se poderia chamar de o *boom* da autoajuda em tempos de reestruturação produtiva. José Augusto Minarelli, por exemplo, é Conselheiro profissional e pedagogo pela USP, com especialização em Orientação Educacional e Profissional. Em 1982, após uma demissão involuntária, abriu sua própria empresa de aconselhamento profissional e, a partir daí, passou a disseminar um conjunto de receitas, exemplos, difundindo “segredos” de sucesso em suas publicações.

Roberto Shinyashiki, outro dos autores, tido como um guru de autoajuda, é médico psiquiatra, com especialização em Administração de Empresas e diretor-presidente de um centro de desenvolvimento humano e organizacional. Assim como Minarelli, o referido autor tornou-se conhecido pelas publicações que difundem experiências bem-sucedidas, a partir das quais, **a exceção é apresentada como regra**. Além desses autores, também se destaca Spencer Johnson, autor estadunidense com grande repercussão no Brasil. *Quem mexeu no meu Queijo?* é um de seus livros de maior sucesso em vários países. Johnson, nascido em Dakota do Sul (EUA), formado em Psicologia pela Universidade da Califórnia, ganhou popularidade com o livro *Gerente-minuto*. Voltado ao ambiente organizacional, o autor enfatiza que a realização e o sucesso profissional dependem, única e exclusivamente,

da capacidade de o indivíduo conquistá-la. Para isso, deve manejar os recursos necessários para aprimorar-se da capacidade de transformar problemas em soluções.

#### **4.6.1 Empregos em baixa? “Adote uma atitude positiva”**

Nos discursos destes autores, fica evidente um cuidado com a escolha de palavras que possam comprometer a mensagem a ser repassada. Isto ocorre porque a escolha das palavras ‘certas’ garante a venda dos textos que compõem a literatura de autoajuda. Um exemplo emblemático é o livro de Minarelli (1995), que apresenta dois títulos diferentes. O título da capa *Empregabilidade: como ter trabalho e remuneração sempre* é mais atrativo do que o impresso na ficha catalográfica *Empregabilidade: o caminho das pedras*. Este último remete a algo penoso, de muito empenho e de uma busca sem certeza de que o investimento dará resultado, enquanto a chamada da capa anuncia uma receita de esperança, acena para uma possibilidade.

Minarelli, um ex-desempregado que se tornou consultor e administrador de carreiras, considera-se um *expert* em recolocação profissional e, por meio de palestras e publicações, reforça a importância da empregabilidade e do empreendedorismo. Seu discurso pretende atenuar conflitos, relações de poder e uma dura realidade: a de que não há emprego para todos. O recurso utilizado traduz-se em conselhos como: Risque a palavra desempregado do seu vocabulário. A partir de agora, você é um profissional disponível. Essa expressão designa com mais propriedade o seu status e o seu posicionamento positivo. (MINARELLI, 1995, p. 30).

De acordo com esse autor, uma das ideias fundamentais do livro é “aconselhar você a não transformar o emprego na maior atividade da sua vida.” (MINARELLI, 1995, p. 31). Até porque “o profissional dos novos tempos precisa tomar a iniciativa de oferecer e vender os seus serviços, em vez de ficar à espera das demandas. Isto é, precisa empresariar o seu talento.” (MINARELLI, 1995, p. 20).

Tal discurso tenta conferir sensação de “poder” ao indivíduo e “liberdade” de ação para conduzir sua trajetória. Na prática, consiste em fazê-lo acreditar que “uma carreira profissional é responsabilidade de quem a desenvolve [...], não do tomador de serviços ou do empregador.” (MINARELLI, 1995, p. 22). Segundo o autor, tal conselho parece óbvio, mas não o é. De tal forma que “muita gente só acordou para o

fato de que tinha colocado a vida e o futuro nas mãos do empregador quando, numa reviravolta (será mesmo?), perdeu o poder de decisão ou o próprio emprego.” (MINARELLI, 1995, p. 22). O questionamento irônico “*será mesmo?*”, provocativo, tenta induzir o leitor a mudar seu conceito sobre o desemprego. A reviravolta, aqui entendida como uma situação de desemprego, é considerada altamente positiva, na perspectiva de Minarelli, uma vez que abre a possibilidade de o trabalhador perceber que “com armas e bagagens intactas, [...] está à disposição do mercado para ajudar outro tomador de serviços a resolver os problemas dele com a sua competência”. Além disso, “afirma sua disposição de trabalhar em outro lugar.” (MINARELLI, 1995, p. 30). O autor só evidencia a face positiva do desemprego, só o vê como oportunidade. Essa é uma das características do discurso de autoajuda atuais.

É interessante observar que Minarelli, quando possível, evita os termos desemprego ou demissão, dizendo que, quando “a forma tradicional do emprego é suprimida, cai no vazio” acontece uma “ruptura profissional.” (MINARELLI, 1995, p. 31). Outro eufemismo para referenciar tal condição diz respeito a quando “o emprego sai de cena”. Quem está nessa condição são trabalhadores, “profissionais honestos, competentes em suas respectivas áreas de atuação, mas que deixam de entrar em sintonia com os novos tempos e acabam confiando os assuntos de sua responsabilidade a terceiros.” (MINARELLI, 1995, p. 31).

Minarelli (1995, p. 32) lembra que, “sem emprego, o profissional tem um novo problema nas mãos, que é cuidar de si mesmo e viabilizar a continuidade da carreira em outro lugar ou situação”. A demissão, a situação de estar desempregado, ganha outra conotação, pois “**ser demitido não é o fim da sua carreira, mas sim um evento biográfico**”, representa a bem da verdade, “**um marco divisório na carreira**”. Para esse escritor, ser demitido significa ter a possibilidade de vivenciar “um daqueles acontecimentos que nos ajudam a sair da acomodação, rever valores, a perceber a possibilidade de que podemos ser melhores, dispondo de mais e melhores oportunidades.” (MINARELLI, 1995, p. 32). Assim, propõe: “Você está pronto a reagir? O primeiro passo é **ver o mundo com outros olhos**. Você vai olhar para as mesmas coisas, mas sob um novo enfoque. Concentre sua visão”. Seguem, dessa forma, as recomendações para quem se encontra na condição de “ausência de emprego”:

- Enxergar problemas como oportunidades;
- Entender que a perda do emprego pode significar mais tempo disponível para tratar dos seus interesses;
- Encarar a ausência de empregador como uma oportunidade de você descobrir a sua autonomia e ter vários empregadores ou tomadores de serviço;
- Transformar a falta de rotina em um estímulo à criatividade, à renovação, ao crescimento. (MINARELLI, 1995, p. 32).

Neste caso, o demitido “tem a seu favor os fatores tempo e necessidade. [...] não está mais ocupado com os assuntos do antigo cargo e do seu ex-empregador.” (MINARELLI, 1995).

O próprio Minarelli esclarece no prefácio de seu livro que

os conselhos contidos neste livro para implementar a empregabilidade [...] foram extraídos da experiência que adquiri como conselheiro profissional especializado em outplacement, isto é, a recolocação de profissionais patrocinada pelas empresas, e em administração de carreiras. (MINARELLI, 1995, p. 12).

Tais conselhos são importantes, acredita o autor, pois influem na compreensão de que as mudanças no mundo do trabalho alteraram o conceito de segurança profissional no final do século XX. Tanto assim, que “ser um empregado fiel e dedicado não garante o emprego. Agora, a segurança é a consequência da atratividade do prestador de serviços aos olhos dos empregadores, de acordo com as suas necessidades momentâneas.” (MINARELLI, 1995, p. 41).

Minarelli (1995, p. 27) também discute a importância do **autoempresariamento**, enfatizando que o “mercado é feito de problemas para resolver” e, por isso, “o trabalho existe em todos os locais onde há problemas”. Para esse autor, “concretamente, existem muitas possibilidades de vender a sua capacidade de solucionar problemas ou, se preferir, de obter trabalhos e rendimentos.” (MINARELLI, 1995, p. 27). Se, para Shinyashiki, acionar a capacidade

de venda é fundamental para o empreendedor, da mesma forma Minarelli também valoriza a habilidade de saber vender-se, destacando:

O profissional que empresaria o próprio trabalho atua em um cenário diferente:

- Precisa ser hábil para ‘vender o seu peixe’.
- Além de vender, precisa executar o que propõe. E bem.
- Deve cuidar do relacionamento com o cliente.
- Também cabe a ele administrar a contabilidade, os recolhimentos e aplicar o dinheiro.
- Precisa atualizar-se constantemente para estar em dia com a sua profissão. (MINARELLI, 1995, p. 29).

#### **4.6.2 Empregabilidade em alta: seis pilares e um check-up**

Minarelli, como outros autores de autoajuda, esforçam-se em frisar que a tão valorizada segurança profissional não existe mais. Para tanto, destaca seis pilares que constituiriam as bases da empregabilidade. Primeiramente, há uma ênfase ao contexto de instabilidade, insegurança, resultado das mudanças nas relações de trabalho. O receituário de Minarelli dá a solução! O autor apresenta os pilares que sustentariam a empregabilidade, vista como a saída em tempos de incerteza. Conforme ele, “estes seis pilares [...] funcionam em conjunto, são a base. [...] a união de todos eles dá segurança ao profissional, confere empregabilidade, isto é, a capacidade de gerar trabalho, de trabalhar e de ganhar.” (MINARELLI, 1995, p. 49).

Utilizando a metáfora de um quaradouro<sup>84</sup>, o autor defende que, se “esses pilares forem fortes, se estiverem interligados, a plataforma onde as roupas estão esticadas ficará nivelada e firme. É possível até uma pessoa subir sem cair.” (MINARELLI, 1995, p. 49). Mas fica o alerta: “se faltar um deles [pilares], ou se não estiver seguro ou nivelado o suficiente, adeus” (MINARELLI, 1995, p. 49), ou seja, todos os pilares precisam estar articulados e coesos. Quais seriam então esses pilares criados por Minarelli? “Adequação vocacional, competência

---

<sup>84</sup> O próprio Minarelli (2001, p. 49) define quaradouro como uma estrutura de madeira sustentada por pilares ou pernas, usada para estender e secar roupas.

profissional, idoneidade, saúde física e mental, reserva financeira e fontes alternativas e relacionamentos”. (MINARELLI, 1995, p. 49). O que Minarelli prega em cada um desses pilares?

No que se refere ao primeiro pilar: adequação vocacional, o autor aconselha:

Adotem uma atitude positiva de busca de convergência entre trabalho e vocação, mesmo que seja necessário trocar de emprego ou atividade. Ou seja, que se empenhem na correção do roteiro de suas carreiras, procurando aproximar-se cada vez mais de sua vocação. É um empenho pessoal de aprendizado, de desenvolvimento e direcionamento da sua oferta de trabalho rumo à área eleita. (MINARELLI, 1995, p. 50).

O ideal, na opinião de Minarelli, é “alinhar, sempre que possível, o seu trabalho com a **sua vocação**” [...] quando fui demitido, tive essa oportunidade.” (MINARELLI, 1995, p. 52, sem grifos no original). Fica sob a responsabilidade de cada um “examinar e decidir. Afinal, você é o administrador de sua carreira. Uma proposta, ou oportunidade, é boa e deve ser aceita se contribui para o progresso de sua carreira e se ajusta à sua **opção vocacional**.” (MINARELLI, 1995, p. 52).

Com relação ao segundo pilar, competência profissional, Minarelli assevera que competência é sinônimo de capacitação profissional. “Com ela você compete no mercado. Compreende os conhecimentos adquiridos, habilidades físicas e mentais, o jeito de atuar e a experiência.” (MINARELLI, 1995, p. 52). Tais competências serviriam para atender “um mundo que exige atualização constante e rápida para atender às necessidades do mercado.” (MINARELLI, 1995, p. 53). Lembra o autor que:

O profissional adequado aos novos tempos precisa posicionar-se como um solucionador de problemas à disposição do mercado. E o mercado precisa saber de sua existência e da sua competência. Por isso, o **profissional deve ser seu próprio empresário**, vender seu trabalho o tempo todo, agir como um vendedor. **É necessário saber se promover**, fazer o seu

marketing. (MINARELLI, 1995, p. 54, sem grifos no original).

Mas esses elementos ainda não são suficientes, na opinião do autor, é preciso,

uma boa apresentação, [pois] permite que o profissional comunique sua competência. Você pode ser muito eficiente, ter solucionado anteriormente problemas iguais ao que está sendo apresentado, mas se estiver mal vestido, sentado de forma deselegante e com a expressão tensa, não conseguirá a confiança do cliente. É ele quem vai decidir se compra ou não seus serviços. [...] Mas atenção! Você precisa adequar-se aos padrões convencionais de sua profissão. (MINARELLI, 1995, p. 59).

O terceiro pilar que rege a empregabilidade é o da idoneidade. O autor sustenta que o profissional “idôneo, correto, honesto, que conduz sua vida e seu trabalho dentro de princípios legais e éticos, tem a seu favor a consideração, o apreço, a admiração e a confiança das pessoas.” (MINARELLI, 1995, p. 60). Desse modo, “alguém só será contratado se for idôneo: só será recomendado se for honesto; só será apresentado, elogiado ou convidado se for correto, confiável.” (MINARELLI, 1995, p. 60). É interessante observar como Minarelli afirma que “aquele profissional que é competente, que tem ocupação adequada à sua **vocação**, sempre encontra quem o apresente, dê boas referências e faça recomendações.” (MINARELLI, 1995, p. 61, sem grifos no original).

O quarto pilar que dá sustentação à empregabilidade é o da saúde física e mental. De acordo com Minarelli (1995, p. 62), “aquele que quer administrar sua empregabilidade, sua carreira, que quer o melhor para a sua vida, **deve lutar** para obter esse equilíbrio”. Ou seja, “a grande sabedoria está em colocar o trabalho no seu devido lugar.” Isso será possível se houver “continuamente o equilíbrio entre o trabalho e o lazer, entre a obrigação e a diversão, entre o papel profissional e os demais papéis que desempenhamos na vida.” (MINARELLI, 1995, 62). O equilíbrio aqui mencionado não é modismo, mas sim tem função produtiva ao capital. Trabalhador doente não produz, por isso, o cuidado com o corpo e a mente traz vantagens e benefícios para o profissional e, indiretamente, ao empregador.

O quinto pilar refere-se à reserva financeira e fontes alternativas. Tal reserva é importante uma vez que o profissional, para manter sua atualização, precisa “cuidar da saúde, encontrar tempo e espaço para fazer exercícios ou para promover o lazer, tirar férias, viajar, é necessário dinheiro. Um dinheiro que não está mais entrando.” Dessa forma, o profissional deve “correr paralelamente, precisa saber planejar, agir, ir em busca de fontes alternativas de receita [...] Esta reserva é mais um dos pilares que garantirão sua empregabilidade”. (MINARELLI, 1995, p. 66).

O sexto e último pilar é o do relacionamento. Segundo Minarelli (1995, p. 69), este é um dos grandes patrimônios de um profissional. “Chamo-os de capital social<sup>85</sup> porque têm um valor e podem solucionar problemas. Essa noção de capital está associada a capital financeiro.”

Esses são os seis pilares sobre os quais Minarelli assenta a empregabilidade de um indivíduo. Para o autor, sua proposta visa “desenvolver o conceito de empregabilidade e ampliá-lo. Estou convencido de que a segurança profissional não advém exclusivamente da capacidade técnica, mas do conjunto de fatores profissionais, humanos e sociais.” (MINARELLI, 1995, p. 12). Em seu livro, o autor cria um procedimento que visa “diagnosticar suas capacidades, as tendências e o cenário que terá de enfrentar. Um deles é o *check-up* profissional e pessoal para avaliar as ‘armas e bagagens’, cujo roteiro, composto de oitenta e oito perguntas.” (MINARELLI, 1995, p. 13).

Ao final do *check-up* profissional e pessoal, composto pelas questões relacionadas a cada um dos seis pilares, segue uma pequena síntese do autor, parabenizando o leitor por ter completado o ciclo de questões. Após concluir tal etapa, o leitor deverá traçar o perfil da sua empregabilidade. O autor deixa o alerta de que o teste não é científico, mas “é um instrumento que permite visualizar seu sentimento a respeito do seu estado atual.” (MINARELLI, 1995, p. 88). O perfil da empregabilidade consiste em traçar uma linha horizontal e outra vertical. Na vertical, coloca-se em ordem crescente de baixo para cima de zero a dez; na horizontal, ordenam-se os seis pilares da empregabilidade. Depois de preenchido o perfil, Minarelli segue com um Menu de conselhos. Esse conjunto de conselhos está expresso “sob forma de

---

<sup>85</sup> Vale observar a continuidade com a perspectiva da ética da personalidade desenvolvida por Dale Carnegie, que enfatiza a importância dos relacionamentos e do tecido social valorizando as técnicas de comunicação para o sucesso. Na perspectiva do autor, sucesso está vinculado à capacidade de se relacionar com as pessoas.

tarefas e compromissos de ação [...] eles foram agrupados segundo os seis pilares que formam a base da empregabilidade.” (MINARELLI, 1995, p. 93).

O referido menu de conselhos funciona da seguinte maneira: “Com base no autodiagnóstico proporcionado pelo *check-up* de vida e carreira, escolha os conselhos que melhor se aplicam ao seu caso.” (MINARELLI, 1995, p. 93). O leitor recebe um lembrete para não esquecer “que estas propostas também têm a função de estimular sua criatividade para engendrar outras opções inovadoras, de acordo com a situação.” (MINARELLI, 1995, p. 93). Para cada um dos pilares, corresponde uma lista de tarefas e compromissos. O leitor deverá marcar um X em seu caderno de anotações, naquelas que considerar aplicáveis e adequadas.

Abaixo, algumas tarefas e compromissos criados por Minarelli para cada um dos pilares:

- a) **Adequação vocacional:** corrigir a rota da carreira rumo à verdadeira vocação; trocar de emprego; evitar perder tempo com treinamento e desenvolvimento que não contribuam para realizar a sua vocação.
- b) **Competência profissional:** elevar seu nível de informação e cultura geral; administrar a própria carreira; tomar a iniciativa de buscar cursos e treinamentos; revisar atitudes e comportamentos profissionais e pessoais; desenvolver flexibilidade profissional, experimentar novas relações profissionais.
- c) **Idoneidade:** ser leal nos relacionamentos; assumir os erros sem dividir a culpa.
- d) **Saúde física e mental:** cuidar melhor da aparência e da apresentação pessoal; fazer os tratamentos recomendados; dormir o suficiente para repor as energias; identificar e evitar situações de *stress*; fazer terapia; procurar aconselhamento psicológico.
- e) **Reserva financeira e fontes alternativas:** investir em atualização profissional; bancar o custo dos treinamentos, quando for necessário; planejar um negócio próprio; preparar-se para iniciar um negócio próprio.
- f) **Relacionamentos:** agradecer quando receber ajuda de qualquer tipo; aprender a técnica do *networking*; pedir informações, conselhos, orientações, sugestões.

Por fim, está à disposição do leitor um plano de ação para a melhoria do nível de empregabilidade. E como diz Minarelli (1995, p. 105):

Continue utilizando o caderno em que anotou os dados do check-up e transcreva para ele as tarefas do capítulo V que você assinalou com um X. Depois estabeleça a forma de execução e marque as datas de início. Utilize o modelo apresentado a seguir. Execute o controle! Este é o compromisso com você mesmo. Ninguém vai fiscalizá-lo. Fique atento, pois o interesse em obter é todo seu. Revise o que escreveu a cada seis meses para avaliar os progressos alcançados e anote as novas necessidades que surgirem. Reprograme as tarefas. Habitue-se a zelar pela sua carreira. Lembre-se: a carreira é como uma escada rolante que não pára de descer. Se você ficar parado, descerá junto. Mantenha-se em movimento. Sempre que as condições forem favoráveis, acelere o passo.

O plano de ação proposto nada mais é do que um quadro dividido em três colunas em que constam: tarefas e compromissos; forma de execução e datas de início, do que Minarelli (1995, p. 96) destaca: “Utilize o modelo apresentado a seguir. Execute o controle! Este é o compromisso com você mesmo. Ninguém vai fiscalizá-lo mesmo, a responsabilidade é toda sua”. O indivíduo deverá cumprir as tarefas e compromissos firmados na construção de sua carreira, sendo de responsabilidade de cada indivíduo o sucesso ou o fracasso do seu plano de ação, lembrando que, em caso de fracasso, o indivíduo deverá **“assumir os erros sem dividir a culpa.”** (MINARELLI, 1995, p. 96, sem grifos no original).

Os exemplos de Minarelli merecem destaque pela mobilização, pela tentativa de envolvimento que é criada. Consiste, na verdade, numa estratégia de compreensão, associação por parte do leitor, da mensagem que se deseja enviar. É por isso que, para Minarelli (1995, p. 24), não existe “nada melhor que um bom exemplo”:

Trabalhei como consultor de outplacement com um importante executivo demitido por uma empresa multinacional após vinte e dois anos de serviço. Ele gerenciava uma das filiais brasileiras que a matriz decidiu fechar. Tinha 40 anos e desesperou-se a ponto de perder a fala e deixar os familiares em pânico quanto à possibilidade de suicidar-se. Era o que considerávamos um caso de alto risco. Além do emprego, perdera também o status. [...] Passei três dias a seu lado, tentando mostrar a ele que a vida continua, apesar do emprego que havia perdido. Ele, contudo, achava a situação irremediável. A certa altura das muitas conversas que tivemos, pedi a ele que descrevesse o seu trabalho como gerente de uma fábrica de cigarros. Ele me olhou meio desanimado, tomou fôlego e começou. [...] Nova guinada na conversa. Pedi que ele falasse sobre as etapas de fabricação de um maço de cigarros, do conteúdo à embalagem. [...] E se o tabaco fosse substituído por cacau? O cigarro de chocolate não seria produzido da mesma forma? Ele disse que havia muitas semelhanças no processo. [...] A conversa continuou até concluirmos, juntos, que ele não era só expert no gerenciamento de fabricação dos cigarros, mas que se tornara um profissional especializado em gerir processos de fabricação contínua! Mais seguro e confiante, em pouco tempo consegui recolocar-se com sucesso no comando dos processos de produção de uma cooperativa agroindustrial. (MINARELLI, 1995, p. 26).

Para cada história contada, para cada exemplo evocado, existe uma moral.

#### **4.6.3 A autoajuda de Minarelli**

Nessa linha de discussão, é preciso dizer que a difusão dos aconselhamentos do discurso de autoajuda torna-se um dos instrumentos para se fazer chegar ideologias. Considerando-se a ideologia uma concepção de mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e

coletiva (GRAMSCI, 1984), mas também, na criação de discursos, a exemplo dos disseminados na literatura de autoajuda.

Assim, após análise do que constitui a autoajuda de Minarelli, é possível considerar que seu discurso prepara um terreno fértil para a proliferação de um determinado modo de pensar o desemprego a partir de uma conotação eminentemente positiva, por isso, a ênfase à empregabilidade como **capacidade individual de gerar trabalho e renda**. É um discurso que pretende simplificar, ocultar as determinações econômicas, políticas e sociais que viabilizam as formas de exploração e dominação para a reprodução do capital. Essa simplificação da linguagem, do vocabulário relativo ao desemprego é particularmente revelada pelo **uso de eufemismos** na defesa da tese que ser um desempregado na atualidade significa, tão e simplesmente: estar disponível; ter o tempo a seu favor; ter a oportunidade de alinhar o trabalho com sua vocação; ter a possibilidade de solucionar problemas e estar à disposição do mercado; ser seu próprio empresário ou *promoter*; desemprego como ruptura profissional, desemprego visto como o emprego sai de cena. (MINARELLI, 1995). Além do que, deve estar à disposição do mercado para ajudar o tomador de serviços. Tal discurso está em consonância com a análise de Martins e Neves, que afirmam a nova pedagogia da hegemonia como aquela que assegura que

o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente todo o tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

Trata-se, assim, de um discurso criador e propagador de verdades que reduzem ao “singular” a responsabilidade pelas condições adversas do mercado de trabalho. Para a consolidação desse discurso, Minarelli utiliza um discurso intermediado por estratégias como o **eufemismo**, já salientado, também **metáforas** que reforçam tempos de incerteza e constituem uma prática discursiva em que se observa a tentativa de

posicionar o indivíduo em situações totalmente diversas. Em tais situações, é preciso superação, mudança, coragem e enfrentamento, que aparecem com maior frequência associadas às metáforas: “Comportar-se como uma pessoa diante de uma escada rolante que desce”, ou ainda, “o quaradouro cai onde houver um pilar mais fraco.” (MINARELLI, 1995, p. 53).

Além disso, dentre outras estratégias utilizadas por Minarelli em sua prática discursiva, estão **os exemplos, os modelos de sucesso**. Os exemplos, os excertos biográficos permitem ao autor condensar em seu relato os princípios que deseja demarcar ou, como assinalava Smiles (1893, p. 5), os exemplos “produzem bons efeitos”. Em termos ideológicos, os modelos de sucesso tendem a modificar comportamentos, de tal forma que, associadas aos fragmentos de histórias de vida, atitudes como coragem, paciência, força de vontade, autodisciplina, automotivação, entre outras, são utilizadas num contexto em que a síntese é a moral da história.

Na construção discursiva de Minarelli, estão presentes flexões verbais no **modo imperativo**. O uso do imperativo na construção do discurso de autoajuda manifesta ordem, apelo à concretização de uma ação, remetendo sempre ao uso afirmativo do conteúdo exposto. Assim, “desenvolva habilidades [...] procure clientes [...] tema ser superado e descartado [...] não fique parado [...] precisa adequar-se.” (MINARELLI, 1995).

As demandas expressas no discurso de Minarelli não são questões meramente semânticas, mas visam recomendações, receitas sobre o que fazer e como fazer para tornar-se um trabalhador de novo tipo. A ideia de produção de um indivíduo fiel, dedicado, honesto, competente, idôneo, responsável, com posicionamento e pensamentos positivos, com iniciativa está associada à noção de mudança, em especial, mudança do conceito a respeito da situação de emprego e desemprego. Isso implica que a cada um dos leitores está delegada a responsabilidade de criar seu *networking*, examinar, decidir, corrigir o roteiro de sua carreira, adequar-se aos padrões, competir no mercado, saber vender bem os seus serviços (MINARELLI, 1995) e, em caso de fracasso, deve assumir os erros sem dividir a culpa.

O discurso de autoajuda de Minarelli visa reduzir ao particular a situação do desemprego, estimulando a empregabilidade como luta

individual, desencorajando as formas coletivas de luta e reivindicação, buscando-se, assim, a reprodução da ordem estabelecida.

#### 4.6.4 Sucesso é consequência do trabalho. “Quem se mantém como está, ficará para trás!”

Sucesso e trabalho: O que falar dessa combinação? Na visão de Shinyashiki (2001, p. 61), “para muita gente, trabalho e sucesso são coisas desvinculadas. Muitas pessoas acreditam que o sucesso é algo que acontece por si só”. Mas o autor esclarece: “De uma vez por todas, precisamos deixar claro que o **sucesso é consequência do trabalho**”. Além dos mais, “para ter sucesso profissional, você precisa obrigatoriamente pensar no outro. [...] o trabalho bem feito passa pelo esforço de pensar no próximo!” (SHINYASHIKI, 2001, p. 77). Nesta passagem, a preocupação não está relacionada à benevolência do ser humano, mas visa frisar que o sucesso profissional “está sempre ligado à capacidade de solucionar problemas ou satisfazer as necessidades de alguém.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 77). Ou seja, “quando alguém está passando por uma crise profissional, é porque abandonou o propósito básico de servir ao próximo”, o que significa dizer que estar empregado implica necessariamente servir ao empregador. Por isso, conclui o autor, “quem não sabe servir, certamente fracassará do ponto de vista financeiro.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 78).

A felicidade profissional seria adquirida “quando trabalhamos em algo que verdadeiramente tem a ver com a nossa **vocação**.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 79, sem grifo no original). Assim como Minarelli com a sua “adequação vocacional”, Shinyashiki (2001, p. 80) assevera que é preciso aproveitar “para analisar qual é a sua verdadeira vocação e vá atrás do seu sonho”. A busca da vocação seria um dos elementos que levariam ao sucesso profissional. Mas esta é uma questão de escolha individual, por isso,

são vários os momentos especiais em que é preciso buscar dentro de si mesmo uma resposta:

- Ao escolher uma profissão.
- Ao decidir em que empresa vai trabalhar.
- Ao optar entre um emprego e um negócio próprio.
- Ao avaliar como deve se posicionar no mercado. (SHINYASHIKI, 2001, p. 85).

Uma vez que a resposta para se alcançar o sucesso profissional está no interior de cada um, Shinyashiki (2001, p. 85) ressalta que “nossas decisões mais importantes nascem de uma análise de fatores externos, mas o essencial é que sejamos fiéis à nossa vocação, à voz interior que nos diz quem de fato somos e para que de fato servimos”. Mas “não basta você fazer o que gosta” para obter um bom retorno financeiro, um dos pilares para o sucesso profissional. “O importante é capacitar-se para que sua profissão lhe traga, além do prazer natural de cumprir sua missão, a tranqüilidade econômica decorrente de um trabalho realizado com o máximo de perfeição.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 86).

Numa situação de desemprego, por exemplo, “é natural que [as pessoas] se sintam inseguras”. Quanto maior “a velocidade das mudanças tecnológicas, mas inabaláveis têm de ser os seus valores. Os seus princípios devem alimentar cada decisão de sua vida.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 87). O autor também enfatiza que o sucesso deve ser conquistado respeitando determinadas regras. A mesma coisa acontece “com o aluno que cola para passar de ano. Ele vence uma prova, mas perde o respeito por si mesmo. É um preço muito alto”, ou “é uma vitória que destrói a auto-estima.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 87).

Adequação vocacional e competência profissional são dois dos pilares que sustentam as bases da empregabilidade, de acordo com a formulação de Minarelli (1995). Mas, para Shinyashiki (2001, p. 88), vocação e competência também adquirem *status* essencial, visto que “é importante ter valores fundamentais, respeitar a vocação, mas é essencial também desenvolver competências que transformem nossa vocação em resultados. A felicidade profissional ocorre quando nossa vocação soma-se à competência.”

Vocação e competência pertencem ao universo do empreendedorismo. Na terceira parte de seu livro, *Empreender ou morrer!*, Shinyashiki discute com o seu leitor as bases que compõem o empreendedorismo. Inicia seu discurso, na mesma perspectiva de Smiles, enfatizando que os grandes empresários que se conhece, muitas vezes, começaram suas vidas em situação de pobreza e hoje exibem condição de sucesso, e servem de exemplo. Assim, “essas pessoas que admiramos”, argumenta o autor, “têm algo de especial: são todas empreendedoras.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 91).

Shinyashiki constrói o perfil do indivíduo empreendedor, no que salienta:

O empreendedor é o negro que não se deixou anular pelo racismo e construiu uma carreira de sucesso. É a mulher que superou o preconceito e se transformou em presidente de uma grande empresa. É o jovem que não ficou esperando o tempo passar para ganhar experiência e criou as próprias oportunidades. É o idoso que aproveitou o estímulo de estar desempregado e soube revolucionar sua vida. O empreendedor é aquela moça mimada que largou todas as mordomias de sua casa e foi morar no exterior para fazer pós-graduação. É o jovem que deixou todas as facilidades de trabalhar na empresa do pai para criar o próprio caminho e construir suas vitórias. (SHINYASHIKI, 2001, p. 92).

Empreendedorismo, para o escritor, representa mais do que apenas criar um negócio, “significa principalmente assumir um modo mais ousado de viver, de ir à luta para criar algo melhor para todos.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 92). Além disso, o modelo de empreendedor, proposto por Shinyashiki, “não se contenta em ficar observando o jogo da arquibancada. Ele quer entrar em campo. O mundo de um empreendedor é infinito, como ilimitadas são as possibilidades de transformar oportunidades em resultados.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 92).

Então, o que faz um verdadeiro empreendedor? Responde: “É simples: ele sabe transformar um sonho em negócio. E não se contenta simplesmente em criar mais um negócio. Ele quer ser especial. E o melhor de tudo é que consegue!” (SHINYASHIKI, 2001, p. 93). Para que isso se efetive, há alguns segredos que o indivíduo precisa saber para desenvolver seu espírito empreendedor.

Existem infinitas razões para o fracasso: muitas vezes, as pessoas começaram um negócio sem fazer um estudo do mercado, montaram um hotel na localização errada, não conseguiram enfrentar concorrentes com fortes vantagens competitivas. Mas pior de tudo é que provavelmente faltavam a

elas as habilidades dos verdadeiros empreendedores. (SHINYASHIKI, 2001, p. 93).

O espírito empreendedor é algo a ser construído pelo próprio indivíduo. Afinal, “cada vez mais assumir o próprio negócio é uma aventura muito arriscada. Antes de entrar nessa empreitada, é importante analisar suas chances de sucesso e, principalmente, descobrir se você tem a personalidade necessária para se tornar o dono do negócio.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 95). Se não tiver essas habilidades, “o trabalho mais importante não vai ser dirigido ao negócio, mas a **determinadas atitudes** que podem criar os fundamentos do seu sucesso.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 95, sem grifos no original).

Dessa forma, quais seriam essas atitudes, pilares, para fundamentar o sucesso, o espírito empreendedor de um indivíduo? Na acepção de Shinyashiki (2001), são estes os fundamentos essenciais a serem desenvolvidos: automotivação; autodisciplina; fazer o negócio dar lucros; economizar como sinal de inteligência; aprender a vender e ser um eterno vendedor.

A respeito dos seis pilares do sucesso de um empreendedor, a automotivação, por exemplo, requer que o indivíduo assuma que

agora **o jogo** está em suas mãos. Não haverá ninguém acima de você para motivá-lo. Agora é a sua vez de incendiar o time. A energia toda terá que começar dentro de você. Não adianta ficar esperando que alguém apareça para fornecer o gás extra de que você precisa. Ou cria o pique para fazer o que precisa ser feito, ou as coisas não vão acontecer. (SHINYASHIKI, 2001, p. 95, sem grifos no original).

Reforça o autor:

Pior ainda: agora não adianta reclamar de ninguém. Agora você tem a chance de mostrar que tudo o que dizia que faria quando fosse promovido será realizado. Agora não tem papai nem mamãe. Agora, mais do que nunca, você precisa da primeira qualidade de um empreendedor: a automotivação (SHINYASHIKI, 2001, p. 95).

A automotivação de um empreendedor o leva a ter “consciência de que seu sucesso está relacionado à capacidade de sempre ter **energia extra e eletrizante.**” (SHINYASHIKI, 2001, p. 97, sem grifos no original). Essa motivação interior “extrapola os limites do corpo e da mente e, freqüentemente, contagia toda a equipe” (SHINYASHIKI, 2001, p. 97). A automotivação é apresentada ao leitor como uma atitude inata, que cada um já possui e que, para a despertar, **basta querer.** “O profissional automotivado sempre quer mais. Sua exigência diz, a cada instante, que deve produzir algo melhor do que já fez. Ele não mede esforços para aperfeiçoar seu trabalho”, ou seja, “está continuamente no limite entre a alegria de ter **conquistado uma vitória** e a vontade de obter mais. Para ele, o céu é o limite.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 97).

É interessante observar como o autor explora as metáforas do esporte, falando ao trabalhador como um treinador faz recomendações a um atleta. A alusão à imagem de um campeão, aos requisitos de perseverança e esforço, fortalece esta ideia.

A segunda atitude de um empreendedor é a **autodisciplina.** Para Shinyashiki, a empresa símbolo dessa qualidade é o McDonald’s, mas o argumento para tal ênfase é superficial e diz apenas que “a rede criou equipes dispostas a levar o negócio ao máximo da perfeição.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 98).

Disciplina, segundo Shinyashiki, nada mais é do que “respeito ao próximo”. O autor esclarece, ainda, que “o sujeito disciplinado segue um método que evita o desperdício de energia ou de oportunidades. Não fica mudando seus compromissos porque respeita seus clientes e sua palavra.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 99). É dessa forma que o empreendedor

tem a disciplina dentro de si, mesmo que sua mesa seja bagunçada (muitas vezes ali há uma ordem interna que só ele entende). Trabalha com os prazos dentro da cabeça. Realiza tarefas, às vezes desagradáveis, com a mesma dedicação com que um obeso comprometido faz seu regime. (SHINYASHIKI, 2001, p. 99).

A disciplina é importante porque faz com que o “empreendedor analise minuciosamente um projeto antes de iniciá-lo. Impede que a ousadia faça o general levar seu exército para uma batalha sem

perspectivas.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 99). A disciplina tem a função de fazer com que o indivíduo que empreende aja “como um jogador compulsivo que deixa para os dados a decisão do sucesso ou fracasso dos negócios”. É nessa perspectiva “que o bom empreendedor sabe analisar. Ele reflete sobre seus pontos fracos e fortes. E, além de conhecer a si próprio, conhece a concorrência –, e sabe que seus adversários de mercado também têm pontos fracos e pontos fortes.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 100). É justamente por isso que o empreendedor

é criterioso e faz um estudo completo do mercado, analisa seus futuros concorrentes e só depois toma uma decisão. Feito isso, mergulha com toda a força do seu coração no novo projeto. O empreendedor tem o coração de um atleta amador, mas a cabeça de um profissional. (SHINYASHIKI, 2001, p. 100).

Shinyashiki mostra ao leitor que a disciplina é essencial para o sucesso profissional e afirma que, “quando uma pessoa não tem disciplina, torna-se caótica. Vive adiando a resolução de seus problemas, fica esquecida, a cada dia chega em hora diferente à empresa, confunde as datas e os compromissos, faz promessas que não cumpre” e, por esse motivo, uma pessoa sem disciplina “acaba precisando de um chefe.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 100). Por fim, o guru conclui que a “disciplina é a humildade de continuar num caminho mesmo que os resultados ainda não estejam aparecendo.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 101).

“Esse negócio tem de dar lucros”, outra qualidade que um empreendedor precisa para ter sucesso diz respeito a que “precisamos ter em mente que o fruto do nosso trabalho deve ser acompanhado de lucro.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 104). Assim, “aqueles que têm o prazer de aumentar os lucros do negócio ocuparão sempre um lugar de destaque na organização.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 104). Shinyashiki, ao discutir esse aspecto, confunde o leitor, quando ora volta-se para o indivíduo empreendedor que gera renda abrindo seu próprio negócio, e ora volta-se ao mesmo indivíduo que trabalha como empregado em uma determinada empresa. “O profissional campeão tem prazer em dar lucro para a sua organização. Ele não fica ressentido quando vê o fruto de seu

trabalho gerar riquezas para a empresa.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 102).

Outra atitude que o verdadeiro empreendedor precisa colocar em ação é **economizar**. Este é um sinal de inteligência, diz Shinyashiki. Isso significa que economizar “é função de todos os colaboradores de uma organização.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 104). Economizar passa por ações simples como “apagar as luzes, poupar papel, fazer ligações internacionais nas horas em que o custo é mais baixo” (SHINYASHIKI, 2001, p. 105). Conclui o escritor que, “da mesma maneira como todos precisam estar sintonizados com o departamento de vendas para atingir as metas da organização, todos devem aprender economizar para que os lucros continuem aumentando.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 106).

Vender é mais uma das qualidades essenciais que compõem o bom empreendedor. “Vender é um verbo precioso”, diz Shinyashiki. Isso porque vender contradiz a atitude passiva. “A passividade mata a nossa vida. Esperamos ser aceitos e respeitados sem a preocupação de conquistar os clientes. Não percebemos que, se quisermos que nossas idéias sejam compradas, precisaremos fazer um esforço para vendê-las.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 108). Antes de tudo, é preciso que o indivíduo “pare e converse consigo mesmo durante alguns minutos.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 109). E pergunta: “Você acredita em seu potencial, na sua sensibilidade, na sua capacidade de evoluir?” Então, “convença-se e negocie com você mesmo com dinamismo. Tenha sempre em mente que você é o seu cliente mais importante.” (SHINYASHIKI, 2001, p.109). Essa é atitude de um “eterno vendedor”.

Tais mentores que se propõem a ajudar cada um na solução de problemas aproximam-se quando escrevem, muitas vezes, trazendo para o leitor a mesma temática, com peculiaridades na abordagem.

Mas no decorrer de seu livro, Shinyashiki (2001, p. 150) abandona a referência ao empreendedor e passa a se referir ao indivíduo como um campeão, como um sábio.

Eu admiro muito mais os sábios do que os gênios.  
São os sábios que transformam:

- Vitórias em momentos de alegria.
- Derrotas em experiências de aprendizado.
- Tarefas em missões.
- Pessoas esforçadas em verdadeiros campeões.

A quinta parte de seu livro versa sobre a sabedoria. Nas palavras de Shinyashiki (2001, p. 149):

Agora é o momento de entrar no significado de nossas vidas, de ter a tranquilidade de uma vida tão plena que, quando a morte se aproximar, possamos olhá-la nos olhos com serenidade. Olhar para o que fizemos em nossa viagem pelo planeta Terra e dizer com calma: ‘Valeu a pena, realizei a minha missão, aprendi bastante e agora estou preparado para nova viagem’.

É interessante notar que com esta passagem é que o autor tem a intenção de esclarecer ao leitor o que é sabedoria. Tanto que, na sequência, afirma: “Isso se chama sabedoria [...] a sabedoria é que dá colorido às batalhas do nosso dia-a-dia.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 149).

Assim, a passagem que segue visa dar fundamento a quem é o sábio:

Quantas pessoas iriam perder noites de sono para se lamentar da ingratidão do funcionário e ficar se culpando por acreditar em alguém que não mereceu sua confiança! Ele simplesmente aproveitou a lição. Não gastou energia julgando o outro nem se martirizando. Ele saiu mais forte de um problema que poderia derrotá-lo. (SHINYASHIKI, 2001, p. 149).

O sábio é então aquele que compreende ao invés de julgar, que procura virtudes ao invés de buscar defeitos, procura soluções ao invés de mostrar problemas. Ademais, “o sábio tem a capacidade de ver um acontecimento dos mais variados ângulos, dos mais diferentes pontos de vista. Conflito é o resultado da dificuldade de ver e analisar uma situação do ponto de vista do outro. Essa rigidez leva ao radicalismo.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 151). Shinyashiki conclui o perfil do indivíduo sábio: “É aquele que consegue compreender um acontecimento com os olhos do coração.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 151).

#### 4.6.5 “A vida nos devolve o resultado da nossa competência”

A autoajuda é impulsionada por dois elementos fundamentais: popularização de uma variedade de exemplos e por indicar recomendações, receitas de ação para indivíduos que estejam nas mais variadas situações. É como se esses “profetas” dissessem o tempo todo para seus leitores: prestem atenção no que dissermos, é uma maneira de preparar-se para o que está por vir.

Competência é um conceito muito explorado pelos gurus da autoajuda. Lembra Shinyashiki (2001, p. 16) que o mundo profissional exige “competência total”. A explicação para o significado dessa expressão é feita com o seguinte exemplo:

Um grande amigo meu tem um filho com imenso talento para jogar futebol. E esse rapaz realmente faz milagres com a bola nos pés. Mas tem dificuldade para manter-se em forma. No final do ano passado, estava tão gordinho que o técnico dele começou a insistir para que cuidasse do peso e, aproximando-se os jogos decisivos, ameaçava colocá-lo no banco de reservas se não perdesse os quilos excedentes. Até que, depois de um jogo da semifinal do campeonato da escola, disse ao rapaz:

- No próximo ano você começa na reserva.

O rapaz abaixou a cabeça, mas sorriu com tranquilidade. Sabia da sua competência. Quando o pai lhe perguntou sobre a reserva, ele respondeu:

- Pai, tenho certeza de que não fico no banco mais que cinco minutos. Na hora em que o jogo apertar, ele vai me chamar.

E assim aconteceu. O técnico logo o chamou para substituir um jogador menos talentoso. No entanto, aquele jogo estava disputadíssimo e, nos últimos minutos, já cansado, ele não conseguiu voltar, um jogador adversário o venceu na corrida e marcou o gol da vitória.

Ele saiu arrasado.

O pai, na tentativa de melhorar o seu astral quis convencê-lo de que o lance fatal tinha sido um golpe de sorte do adversário, mas o argumento

não surtiu efeito. O rapaz entrou no seu quarto e não quis comer nem conversar com ninguém.

Alguns dias depois, o garoto procurou o pai e pediu que o levasse ao médico. Tinha decidido emagrecer. Meu amigo percebeu que havia espaço para uma conversa mais profunda com o filho:

- Filho, é fácil enrolar o técnico, o professor, o pai, a mãe, mas difícil mesmo é enganar a vida. Daqui a algum tempo, meu filho, vai ser só você com o seu paciente na mesa de cirurgia e, então, o resultado vai demonstrar o que realmente sabe.

- Mas eu não vou ser médico, pai. Eu quero ser advogado!

- Filho, é a mesma coisa. Daqui a algum tempo, como advogado, diante do tribunal, serão você, o seu cliente e o advogado da outra parte. E a sentença do juiz não será dada com base no que simplesmente aconteceu, mas no que vocês dois conseguirem provar...Verdade! (SHINYASHIKI, 2001, p. 17-18).

A história contada visa mudança na condição humana. No entanto, o autor remete ao leitor a responsabilidade de uma “leitura” que seja mais adequada a sua situação. Em rápido comentário – a sua moral da história –, destaca apenas que é preciso gastar menos tempo culpando os outros e investir mais na resolução dos problemas.

Shinyashiki (2001, p. 18) afirma que

muitas pessoas gastam tempo e energia para jogar a culpa de seus insucessos naqueles que as rodeiam, nas situações e circunstâncias periféricas, e não admitem a realidade. Vivem num mundo ilusório, com pensamentos amargos e estratégias equivocadas que nunca resolverão seus problemas. Podem até convencer os outros de que o mundo é muito cruel e injusto, mas nunca construirão sua vitória.

Para esse autor, as “pessoas vivem culpando os pais, responsabilizando os chefes, criticando os clientes e acusando os concorrentes, mas não mudam de atitude perante a carreira e a vida.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 19). Nesse sentido,

a vida não está como você planejou, é chegado o momento de parar e fazer uma profunda avaliação do modo e dos objetivos em que tem investido a sua energia. Olhe para dentro de si mesmo, reflita sobre os seus valores, procure observar a maneira como reage diante dos desafios. (SHINYASHIKI, 2001, p. 19).

Nessa literatura, “a resposta está aí, dentro de você.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 20).

Desse modo, em vez de reclamar, o indivíduo precisa compreender que os “empregos mudaram de lugar”, diz Shinyashiki (2001, p. 28). O que fazer então? “Aproveitar as novas oportunidades para evoluir como profissionais e crescer em nossas carreiras”. Para isso, o escritor reforça: “Pare de reclamar do governo. As soluções não estão em Brasília (SHINYASHIKI, 2001, p. 28), já que **“o governo sozinho não tem a capacidade de resolver os problemas da nossa sociedade** porque eles somente terão solução quando entendermos que fazemos parte do problema e teremos de fazer parte da solução.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 59, sem grifos no original). Os autores aventam que é do indivíduo a responsabilidade de adequação, de melhoria de sua condição de empregabilidade, visto que cada indivíduo pode encontrar um novo emprego dentro ou fora de uma empresa seguindo os conselhos contidos em suas publicações.

Assim, argumenta Shinyashiki (2001, p. 73), “a estabilidade não existe mais. Em uma época de mudanças permanentes, evoluir é mais do que opção, é obrigação.” Para isso, ressalta:

Atenção: esta é uma **nova era**, que exige pessoas que amem o próximo e também estejam atentas ao mundo. Abra as portas da sua carreira e tenha a coragem de explorar os seus talentos. Questione todos os seus valores e crenças a respeito da sua forma de trabalhar e tenha coragem de abandonar o que não lhe serve mais. No início, pode ser ameaçador. Mas depois de algum tempo você vai ter prazer em viver a aventura da auto-realização. Será um longo caminho, mas tenho certeza de que no fim desse percurso você sentirá muito orgulho de si mesmo. (SHINYASHIKI, 2001, p. 74, sem grifos no original).

Se o indivíduo seguir tais recomendações, ainda assim, perceberá que “as mudanças são sempre acompanhadas de angústia e insegurança, mas somente aqueles que mostrarem a **coragem de enfrentar a escuridão** terão direito ao maior prêmio que pode existir: uma vida plena de realizações.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 74). Dito de outra forma, “nossa época exige que todos se realizem como seres humanos **arriscando** novos projetos profissionais.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 73, sem grifo no original).

Com essa passagem, fica para o leitor, o desafio de avançar na compreensão e estabelecer uma relação do trecho acima com o seu trabalho, uma vez que a explicação do autor se detém apenas em ressaltar que é preciso assumir para si a culpa ao invés de culpar o outro. Tudo é uma questão de “observar a maneira como você reage diante dos desafios.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 19).

Na atualidade, estamos “na era da hipercompetição”, afirma Shinyashiki (2001, p. 25). Nesse universo, não basta somente esforço, “apenas os melhores atingirão suas metas”. “Quem mantém o que está fazendo vai ficar inevitavelmente para trás.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 25). A busca de superação que acontece no mundo esportivo também vale para o mundo do trabalho. Por isso, exemplifica:

Nas olimpíadas de Sydney havia dois favoritos na prova dos 1500 metros nado livre. Ambos australianos. Um mais experiente, Kieren Pierkins – que ganhara a medalha de ouro nessa prova em Atlanta –, e um novato, Grant Hackett. O novato ganhou, e na entrevista coletiva perguntaram ao veterano, que ficou em segundo lugar, como estava se sentindo. Ele respondeu: ‘Estou frustrado com o resultado, pois queria ganhar a medalha de ouro, mas ao mesmo tempo, estou satisfeito com o meu trabalho porque consegui bater o recorde olímpico. O problema é que Hackett fez um tempo ainda melhor que o meu’. Detalhe: a diferença entre os dois foi de apenas cinco segundos! (SHINYASHIKI, 2001, p. 25).

Em referência anterior quando se destacou a posição de Shinyashiki a respeito do Estado, dizendo ao leitor que as soluções não estão em Brasília, que não adianta reclamar do governo, pois compete a cada um resolver seus problemas. Para isso, a postura adequada seria:

“Os campeões [...] aproveitam as pequenas oportunidades que surgem para mostrar sua competência e, assim, ganhar mais pontos no jogo da vida.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 33). Dessa maneira, o guru ‘brinda’ seu leitor com mais um de seus exemplos:

Você já imaginou, por exemplo, o que seria passar num concurso dos Correios e Telégrafos do Brasil e ser deslocado para Pinheirinho do Vale, no Rio Grande do Sul, uma cidade de apenas 4.500 habitantes, com um salário de 200 reais? Trabalhar nessa cidade talvez fosse algo que você jamais valorizasse. Mas a funcionária dos Correios Noemi Maria Noetzole quebrou esse paradigma.

Há dois anos, ela passou nesse concurso, mudou-se para Pinheirinho do Vale, arregaçou as mangas e tratou de reduzir ao máximo os déficits da agência. Noemi era a única funcionária do local. Quando chegou ao seu posto, virou tudo de pernas para o ar: organizou um planejamento estratégico que inclui ações promocionais extremamente criativas e tratou de melhorar a divisão de seu tempo.

Pela manhã, Noemi organizava a expedição e à tarde entregava a correspondência. Com isso, regularizou as entregas, que chegavam sempre com atraso. Noemi criou dezenas de promoções para as datas comemorativas e encontrou saídas inusitadas, como quando descobriu o aniversário do padre da paróquia local e organizou uma super campanha para que a população mandasse um telegrama e um cravo ao sacerdote.

Todas essas iniciativas deram tão certo que Noemi decidiu esbanjar ainda mais ousadia na Páscoa. Resultado: vestiu a própria filha de coelhinho sedex para entregar as cestas de presente e artigos relativos à festa religiosa. É claro que, depois disso, o Dia dos Namorados não poderia passar em branco: Os apaixonados de Pinheirinho do Vale receberam perfumes via sedex, no Natal, Noemi bateu a meta regional de venda de aerogramas e cartões natalinos.

Foi também a primeira colocada em todo o Rio Grande do Sul nas campanhas de sedex realizadas

pelos Correios. A empresa estipulou uma meta para cada agência, de acordo com o tamanho. A agência de Noemi é tão pequena que a meta de sedex para oito meses era de 175 reais. Noemi surpreendeu a todos e praticamente quadruplicou esse valor.

Nada escapava ao faro comercial de Noemi: Dia do Médico, Dia da Enfermeira, do Professor e de outros profissionais também entraram no rol de promoções, angariando-se centenas de presentes via sedex. Para realizar tudo isso, Noemi estabeleceu parcerias com a prefeitura local, com a floricultura e até com o bazar que vende cestas de café da manhã.

Achando tudo ainda pouco, essa gaúcha batalhadora encontrou tempo para fazer palestras às crianças da escola local. O tema quase sempre era o mesmo: como endereçar uma carta. (SHINYASHIKI, 2001, p. 33-34).

Com essa história, Shinyashiki assinala que “há em nosso país muitos cidadãos anônimos como Noemi que estão criando um Brasil novo. São geradores de opções que acreditam em si mesmos, enxergam possibilidades onde os outros só vêem obstáculos e têm a coragem de trabalhar em direção à sua realização.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 35). Essa realização de que fala Shinyashiki é consequência de “um trabalho bem-feito!” e está relacionado “com a nossa vocação.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 79).

A moral da história aqui tem a ver com frustrações. Shinyashiki reforça que a felicidade, e conseqüentemente, o sucesso profissional estão diretamente relacionados à vocação: “Aproveite o momento para analisar qual é a sua verdadeira vocação e vá atrás do seu sonho” (SHINYASHIKI, 2001, p. 80), mas isso nem sempre é tão simples,

talvez você precise de algum tempo para essa transição, mas não se abandone atrás de uma mesa fazendo algo que não tem nada a ver com você até chegar o ‘glorioso’ dia da aposentadoria. Análise a sua vocação, os seus talentos e corra em direção aos seus sonhos. (SHINYASHIKI, 2001, p. 80).

O problema, insiste Shinyashiki, é que a “maior parte das pessoas escolhe a profissão por motivos que nada têm a ver com sua alma, com sua vocação.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 80). Há uma história que ilustra bem esse espírito:

Dizem que um homem que nunca tinha feito nenhum contato com a civilização. Um dia, já adulto, foi até a cidade para assinar uns papéis relativos ao inventário de um parente distante. Quando retornou, os moradores de sua colônia queriam saber quais as novidades da cidade. Ele falou das ruas, dos carros e de muitas outras novidades. Mas o que o impressionou foi uma torneira. Comentou sobre a torneira com seu pessoal e disse:

- Quando eu puder, vou dar um jeito de comprar uma torneira para nós. É a coisa mais linda que existe. Vai ser muito útil.

Alguns dias depois, levou um saco de milho para a cidade, vendeu-o e, com o dinheiro, comprou uma torneira. Quando voltou, reuniu toda a família e disse:

- Agora não vamos mais precisar de baldes para armazenar a água. Nossos problemas estão resolvidos. Vocês vão ver que maravilha...

Com um gesto grandioso, fez um pequeno buraco na parede e fixou a torneira. Então abriu-a e, para sua surpresa, não saiu nada. Chocado, colocou a torneira em outro lugar da parede e nada.... Com muita raiva gritou:

- Desgraçados! Eles me enganaram! Venderam uma torneira que não funciona! (SHINYASHIKI, 2001, p. 122).

Na continuidade, o autor esclarece: “O problema não estava na torneira, é óbvio, mas na ausência de uma estrutura que faria a água chegar até ela.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 123). Interessante é a explicação que segue estabelecendo a relação entre a história e a vida profissional.

Da mesma maneira, o sucesso profissional não está somente em fazer aquilo que parece mais fácil. Sempre que vemos alguém bem-sucedido,

devemos descobrir também a razão de seu êxito, tudo o que ele fez para conseguir para que a água saísse pela torneira! Uns o conseguiram com muito estudo, outros com vários anos de dedicação, todos, na verdade, chegaram ao sucesso realizando essa mistura mágica que acontece no coração das pessoas que se entregam de corpo e alma à sua meta. (SHINYASHIKI, 2001, p. 123).

Em meio à leitura desses textos, pode-se inferir que se força o leitor a operar uma associação entre situações cotidianas de diversas naturezas à realidade das relações de trabalho.

#### **4.6.6 A resposta está aí dentro de você: a coleção de frases de Shinyashiki**

*Você: a alma do negócio* é um livro todo perpassado por frases que são apresentadas ao leitor visando que este relacione acontecimentos que fazem parte das relações de trabalho, no intuito de promover mudança de comportamentos e pontos de vista sobre os mesmos. Tais frases aparecem no texto em negrito, visto que se espera que o leitor dê especial atenção, pois estas são utilizadas como uma espécie de síntese do que é preciso não esquecer. Dessa, forma, segue uma dessas frases, também em negrito, de acordo com o texto original: **“Assuma que você é a alma do negócio e pare de esperar que alguém lhe diga o que fazer.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 14). Isso implica cada um ter consciência de que a decisão sobre as escolhas “é sua e somente sua!”. É por isso que o referido autor classifica os profissionais em três categorias:

Os fracos, que estão sempre procurando saber quais os seus direitos.

Os bons, que procuram cumprir com seus deveres.

Os sensacionais, que buscam oportunidades para mostrar que são imprescindíveis. (SHINYASHIKI, 2001, p. 15).

“A vida nos devolve o resultado da nossa competência” (SHINYASHIKI, 2001, p. 17), uma vez que “muito tem se falado em marketing pessoal e pouco em desenvolvimento de competências e

atitudes.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 20). Deve-se considerar, de acordo com o autor, que “entregar a uma pessoa desafios que estejam acima de sua competência é ajudá-la a destruir uma possível carreira de talento.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 20).

Na visão de Shinyashiki, as pessoas acham desagradável trabalhar em regime de competição. A grande discussão recai sobre os limites da pressão de um trabalhador em dada condição de trabalho. De qualquer forma, segundo o autor, “os campeões adoram participar das finais de toda a cobrança e pressão.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 21). Essa frase acentua a responsabilidade do trabalhador em aceitar e aprender a manejar contextos de exigências, cobranças, pressão.

A ressalva de que **“é importante perceber que é necessário rasgar a sua carteirinha de sócio do clube do avestruz.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 28, sem grifos no original) representa uma chamada ou puxada de orelhas ao trabalhador para que assuma as rédeas de sua vida, já que “os avestruzes escondem a cabeça para não ver o que está acontecendo, [enquanto] os campeões vão atrás dos seus projetos” (SHINYASHIKI, 2001, p. 28). No caso da história da Noemi, funcionária dos Correios, Shinyashiki assim formula sua frase de efeito, tendo presente o exemplo dessa mulher: **“São pessoas que reconhecem a existência dos problemas, mas encontram nos grandes desafios o alimento predileto dos campeões.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 35, sem grifos no original).

Partindo da premissa de que o sucesso profissional é decorrência de uma série de atitudes de cada trabalhador, o autor destaca que, **“na realidade, todo mundo fala de sucesso, mas poucos falam em trabalho bem-feito. Sucesso é a conclusão de um percurso que é a condição necessária para o próximo sucesso.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 62, sem grifos no original). O trabalho bem-feito, nesse caso, está relacionado àquele que é realizado **sem reclamações, com aceitação de dificuldades;** reclamar é atitude de fracos. Desse modo, **“a ordem mais forte que você recebe chama-se agora iniciativa pessoal, é ela que faz com que assuma o controle da situação nos momentos mais difíceis.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 96, sem grifos no original). Além disso, **“um profissional que realmente atingiu o sucesso foi aquele que soube ajudar alguém.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 77, sem grifos no original). Apesar dessa ressalva, Shinyashiki sustenta: **“Tenha sempre em mente que você é o seu cliente mais importante.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 109, sem grifos no original).

Ao mesmo tempo que o profissional apregoado pelo autor deve assumir uma condição de atleta, ver-se como o cliente mais importante, deve ter presente que não há limites para o seu sonho. O profissional “campeão” é **“aquele que adora a vitória, mas que não deixa que a vaidade o conduza à acomodação.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 127, sem grifos no original). Mais do que isso, **“o campeão quer sempre materializar seu sonho e dá tudo de si para que isso aconteça.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 131, sem grifos no original). Para que isso se efetive, **“resista à tentação de abandonar os seus sonhos e tome a mesma decisão do piloto: voe mais alto.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 145, sem grifos no original).

O autor compara tal momento em que cada um deve assumir para si a condução de sua carreira, de sua vida, com o mais nobre momento de aprendizado. Esse é individual, pois “o outro nunca é a resposta para os seus problemas. Se você não aprender com a dificuldade, vai repeti-la ao infinito.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 155). É dessa forma que Shinyashiki frisa: **“Os problemas são oportunidades de aprendizado, e quando perdemos essa lição, a dor se torna inútil.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 155, sem grifos no original). Chamando a atenção para o cunho individualista desse processo, retoma: **“a solução sempre está dentro de você.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 157, sem grifos no original).

Todas essas frases se articulam a um mesmo objetivo: demarcar a ação individual na construção de uma carreira, na resolução dos problemas dela decorrentes. Em destaque está: **“Por piores que sejam as suas dificuldades, saiba que você tem a força necessária para superá-las e a coragem de caminhar através do seu calvário. Isso é parte da conquista da maturidade.”** (SHINYASHIKI, 2001, p. 168, sem grifos no original).

#### 4.6.7 A autoajuda de Shinyashiki

O discurso de autoajuda de Shinyashiki constitui um modo de reforçar a ideologia dominante. Está em sintonia com a sociabilidade requerida em tempos de trabalho flexível, difundindo ideias no “sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início desse milênio.” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 93). O indivíduo é convidado a gerir

riscos considerando que os “empregos mudaram de lugar” e “a estabilidade não existe mais.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 28).

As recomendações do médico psiquiatra difundem uma concepção de mundo **em mudança, de incertezas, hipercompetitivo, instável**, basilares para as afirmativas de que no individual é preciso assumir o controle da situação. Reforça a crença enganosa de que a solução de problemas está apenas no próprio indivíduo, desconsiderando questões econômicas, sociais, históricas e políticas que envolvem a produção da existência. O discurso de Shinyashiki promove um corte com o social e com o outro, uma vez que nele residem as respostas e as soluções, pois a responsabilização individual **transforma sonho e oportunidades em resultados**. (SHINYASHIKI, 2001).

O discurso desse autor possui um “tom” religioso. A vida nos devolve o resultado de nossa competência como **prêmio, bênção**. Na mesma perspectiva de Smiles, enfatiza o valor educativo das dificuldades, da dor, do sofrimento, necessários ao crescimento profissional. Tarefas são **missões**. Nesse sentido, a exemplo de Minarelli, o **uso de eufemismos** também é uma constante nas recomendações apreoadas pelo autor. Os problemas, as derrotas ganham conotação positiva e são vistas como oportunidade de aprendizado. (SHINYASHIKI, 2001). A essência do trabalho é servir. De cunho religioso, o autor afirma que a melhor maneira de ser parceiro de Deus é servir ao próximo. O verbo servir, nessa formulação, indica adaptação, aceitação e respeito às regras estabelecidas nas relações de trabalho. O conflito nada mais é do que o resultado da dificuldade de ver e analisar a partir do ponto de vista do outro. Quem cria conflito é rígido (inflexível) e a rigidez leva ao radicalismo. (SHINYASHIKI, 2001).

Essas ideias aparecem reprisadas na profusão de **frases de efeitos** que marcam o discurso de Shinyashiki. Estas são utilizadas como síntese, como a essência a ser retida pelo leitor. Pode ser considerada uma estratégia para simplificar ainda mais um discurso que se propõe palatável.

O uso de metáforas, estratégia discursiva recorrente na literatura de autoajuda, também é providencial ao discurso de Shinyashiki. A metáfora funciona como um elo de proximidade com o leitor. Em *Você: a alma do negócio*, **o profissional é um atleta** que decide se quer ser **campeão** ou perdedor. Um campeão não se acomoda, quer voar mais alto, adora a vitória, adora participar das finais dos campeonatos lidando

com toda a cobrança e pressão, é **um guerreiro**. É por isso que o indivíduo deve ter seu **radar sempre ligado** para detectar ameaças e oportunidades. (SHINYASHIKI, 2001). **O jogo está nas mãos** de cada um, assim é possível incendiar, eletrizar, energizar, mas disciplina é essencial. Passividade mata, já que há muitas **redes de pescar** que aparecem todos os dias nos escritórios. (SHINYASHIKI, 2001). As metáforas de Shinyashiki servem como instrumento para fazer chegar sua concepção de trabalho.

Além disso, numa linguagem persuasiva, **frases e verbos imperativos** são utilizados abundantemente visando induzir o pensamento positivo com estímulo à ação, pois como comentado anteriormente, para o autor, a “passividade mata”. Assim, recomenda-se ao leitor: **pare de esperar** que alguém lhe diga o que fazer; **assuma** que você é a alma do negócio; **pare de reclamar** do governo; **seja** a melhor solução; **venda** primeiro a sua imagem; **valorize** seus sentimentos, sua intuição. (SHINYASHIKI, 2001).

Constata-se também, no discurso de Shinyashiki, a passivização das frases, ou grau de ocultamento do sujeito histórico: **Os empregos** mudam de lugar, **os avanços** tecnológicos geram as mudanças, expressam um determinismo tecnológico que caracteriza os discursos ideológicos.

De outro modo, o discurso do autor também **opera por associações**: os **fracos** buscam seus direitos; **os bons** fazem seus deveres, e **os sensacionais** procuram mostrar que são imprescindíveis; **os sábios** conseguem compreender com os olhos do coração. Por meio dessa estratégia, Shinyashiki força o indivíduo a assumir uma posição no mercado de trabalho, pois, afinal, se deseja ser? Diante do cardápio de opções, o leitor provavelmente não iria optar nem pelo fraco, nem pelo bom. Quem não quer ser “sensacional” ou “sábio”? Mas apenas os melhores atingirão suas metas. Quem se mantém como está, ficará para trás. (SHINYASHIKI, 2001).

O caráter dinâmico das recomendações da literatura de autoajuda de Shinyashiki também reside no **manejo de exemplos** que visam confirmar as assertivas do autor. É necessário ressaltar, ainda que já apontado anteriormente, que os exemplos constituem uma estratégia pedagógica recorrente de que se valem os autores desse gênero literário. Retratam e disseminam modos de ser e agir repisados em histórias de sucesso, modelos ideais; querem convencer a respeito do valor das

“soluções pessoais”. (MARTELLI, 2006). No caso de Shinyashiki, recorda-se o exemplo da funcionária dos Correios, a Noemi. A solução pessoal criada e implementada por ela rapidamente é promovida de exceção à regra, numa forma de reforço à responsabilidade individual contribuindo com a prosperidade social.

Assim sendo, acerca das asserções em destaque, o jogo de empurra-empurra entre **fracasso e sucesso** é tratado com extrema superficialidade. A ênfase do discurso da autoajuda de Shinyashiki é a busca do sucesso. Um exemplo é a recomendação que diz que alguns “chegaram ao sucesso realizando essa mistura mágica que acontece no coração das pessoas que se entregam de corpo e alma à sua meta.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 123). Da mesma maneira, o fracasso só surge “para aqueles que desistem”. (SHINYASHIKI, 2001, p. 125). Para esse autor, só haverá fracasso se houver desistência, já que “o único adversário que existe mora dentro do seu coração.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 125).

Nas afirmativas utilizadas no discurso de autoajuda, verifica-se a contradição. Ao mesmo tempo em que são prescritas as virtudes, as qualidades que compõem o novo perfil profissional, leem-se passagens como esta: “A maioria das habilidades que hoje levam alguém ao sucesso vem do coração.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 124).

É um autor que intercala dois discursos, o que **postula ação**, mudança de atitude, responsabilizando os indivíduos por suas escolhas, alertando que só vencem os melhores, e outro **discurso reconfortante** que fala das oportunidades de todos, de ter personalidade, além de habilidades para ser empreendedor, ou para reconhecer suas limitações e desenvolver determinadas atitudes para ser empregado.

Para isso, Shinyashiki propõe em seu discurso soluções, receitas eminentemente práticas, afinal: **A solução está dentro de você; a decisão sobre suas escolhas é somente sua**; você tem a força para superar, basta ter coragem, se não tiver, será visto como covarde e imaturo. Precisa ser ousado, empreendedor, analisar as chances de sucesso, desenvolver a capacidade para trabalhar muito, mas com criatividade e amor ao próximo. (SHINYASHIKI, 2001).

Assim, o objetivo de Shinyashiki (2001, p. 24), conforme ele próprio anuncia, é “fazer mudanças na maneira de pensar e de trabalhar” do indivíduo. Nessa perspectiva, o discurso de autoajuda é altamente favorável à ideologia capitalista. (BRUNELLI, 2008). Como diria

Gramsci (2004, p. 207), “as modificações nos modos de pensar, nas crenças, nas opiniões, não ocorrem, mediante ‘explosões’ rápidas, simultâneas e generalizadas, mas sim, quase sempre, através de ‘combinações sucessivas’, de acordo com ‘fórmulas de autoridade’ variadíssimas e incontroláveis”. Ao se pensar na linguagem de autoajuda, poder-se-ia dizer que Shinyashiki é um dos autores que contribui na difusão de uma nova concepção de trabalho, educação, de mundo condizente com a nova sociabilidade do capital.

#### 4. 6. 8 “Se você não mudar, morrerá”

A autoajuda de Spencer Johnson, autor norte-americano tem exercido grande influência aqui no Brasil. Seus livros foram apresentados, em alguns casos, aos executivos de grandes empresas de forma que estes disseminassem os pretensos ‘ensinamentos’ aos seus colaboradores. Em 2002, Manoel Amorim (2002 apud Revista Veja, 2002), na ocasião diretor geral da Telefônica, uma das maiores empresas de telefonia atuantes no Brasil, destacava que

os livros de auto-ajuda são ferramentas valiosas mesmo para os profissionais que têm a melhor formação. Eles são um meio de se reciclar e não ficar obsoleto. Um exemplo é *Quem mexeu no meu queijo?*, que mostra como enfrentar algo inerente ao mundo dos negócios nos dias de hoje: as mudanças. Brillhante, diz tudo usando personagens e metáforas. Eu me empolguei tanto que, no ano passado, resolvi distribuir exemplares a 600 executivos da empresa. Outro livro valioso se chama *Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes*. Já adotamos um programa de treinamento baseado nas teorias de seu autor, o americano Stephen Covey, que ensina que a liderança dentro de uma companhia deve ser centrada em princípios.

A história de *Quem mexeu no meu queijo?* começa com Kenneth Blanchard, co-autor do livro *O gerente-minuto* escrito juntamente com Johnson, contando a “história por trás da história”. Descreve-a desta forma:

Esta é uma história de mudança, que passa em um Labirinto, onde quatro personagens engraçados procuram pelo 'Queijo', uma metáfora para o que queremos ter na vida: seja um emprego, um relacionamento, dinheiro, uma casa grande, liberdade, saúde, reconhecimento, paz espiritual ou até mesmo uma atividade como correr ou golfe. Cada um de nós tem a sua própria idéia do que é um Queijo, e o procuramos porque acreditamos que nos fará felizes. Se o obtemos, freqüentemente ficaremos ligados a ele. E se o perdermos, ou se nos é tirado, isso pode ser traumático. (JOHNSON, 2001, p. 11).

A história inclui quatro personagens imaginários: dois ratos, Sniff e Scurry, e dois duendes, Hem e Haw, e está dividida em três partes: 1) *Uma reunião: Chicago*; 2) *A história*; e 3) *Um debate: Mais tarde, naquele mesmo dia*.

Na primeira parte, *Uma reunião: Chicago*, vários antigos colegas de turma encontraram-se para almoçar. Foi um momento de compartilhar como estavam suas vidas até aquele momento. Os amigos, Ângela, Nathan, Michael, Carlos, Jéssica, Elaine e Cory conversaram sobre como “estavam tentando lidar com as mudanças inesperadas com que haviam se deparado nos últimos anos. A maioria admitia que não sabia lidar bem com elas.” (JOHNSON, 2001, p. 20). Michael contou sua experiência nos negócios e como uma história o fez “ver as mudanças de um modo diferente.” (JOHNSON, 2001, p. 20). Essa é uma história de como “nós nos adaptamos melhor às mudanças.” (JOHNSON, 2001, p. 21). Quem não compreende a história tem dificuldade de adaptação, de acordo com a perspectiva do livro.

A segunda parte, *A história*, retrata um país muito distante no qual viviam quatro personagens: dois ratos e dois duendes que corriam num labirinto à procura de queijo que os alimentasse e os fizesse felizes. A característica dos dois ratos, Sniff e Scurry, é que, “possuindo apenas cérebros simples de roedores, mas instintos aguçados, procuravam pelo queijo duro de roer de que gostavam, como os ratos costumam fazer” (JOHNSON, 2001, p. 24). Os dois duendes, Hem e Haw, “usavam seus cérebros, cheios de muitas crenças, para procurar um tipo diferente de queijo – com Q maiúsculo -, que achavam que os tornaria felizes e bem-sucedidos.” (JOHNSON, 2001, p. 24). O aspecto comum entre os

personagens é que pelas manhãs vestiam roupas e tênis, saíam de suas “casas e corriam para o labirinto à procura de seus queijos favoritos.” (JOHNSON, 2001, p. 24).

O labirinto representa o lugar, o espaço em que se gasta tempo procurando aquilo que se deseja. “Pode ser a organização [...], a sociedade [...] ou os relacionamentos que tem em sua vida.” (JOHNSON, 2001, p. 12). O labirinto é um emaranhando de corredores e divisões, “um lugar fácil para se perder.” (JOHNSON, 2001, p. 25).

Sniff e Scurry acordavam cedo todos os dias e corriam pelo labirinto, sempre pelo mesmo caminho. Chegavam ao Posto C de Queijo, tiravam os tênis e os amarravam com o cadarço ao pescoço. Já os duendes haviam estabelecido outra rotina, como achavam que havia queijo suficiente para alimentá-los sempre, sentiam-se seguros, felizes, bem-sucedidos, acabando por mudar para as redondezas do Posto C, criando ali mesmo uma vida social. O excesso de confiança aos poucos se transformou em arrogância, não lhes deixando perceber que o estoque de queijo estava acabando. Diferentemente, Sniff e Scurry, os quais chegavam todos os dias cedo, inspecionavam o local, não ficaram surpresos quando se deram conta de que o queijo havia desaparecido numa daquelas manhãs.

O comportamento dos duendes foi muito diferente do dos ratos, que saíram em busca de um novo queijo. De outro lado, um dos duendes se revoltou com a situação, inconformado até, ficando paralisado. Ao contar a história, Johnson frisa que o comportamento dos duendes não foi correto, produtivo, mas era compreensível. Hem aceitou melhor o fato de o queijo estar esgotado, Haw estava inconformado.

Sniff e Scurry, fazendo uma analogia com indivíduos empreendedores, aventuraram-se em busca de novos queijos, ao passo que Hem e Haw “tentavam negar o que estava acontecendo.” (JOHNSON, 2001, p. 40). Por algum tempo os duendes percorriam o mesmo caminho, de casa ao Posto C, mas o Queijo realmente desaparecera. Haw era mais pró-ativo, intencionava sair em busca de outro Posto de queijo; Pensando de maneira positiva, “construiu uma imagem na sua mente. Viu a si mesmo se aventurando pelo Labirinto com um sorriso no rosto” (JOHNSON, 2001, p. 43). Hem, por sua vez, resolveu aguardar o queijo reaparecer. Enquanto Haw pensou que

o Velho Queijo poderia até mesmo ter começado a mofar, embora ele nem tivesse notado [...] se dava conta de que a mudança provavelmente não o teria apanhado de surpresa se ele tivesse observado o tempo todo o que estava acontecendo – e se antecipado. Talvez tivesse sido isso que Sniff e Scurry haviam feito. (JOHNSON, 2001, p. 51).

O ocorrido serviu para que ficasse mais alerta, “esperaria a mudança acontecer e atentaria para isso. Acreditaria em seus instintos básicos para sentir quando a mudança estava prestes a ocorrer e ficaria preparado para se adaptar a isso.” (JOHNSON, 2001, p. 52).

Depois de algum tempo Haw, encontrou um novo Posto de Queijo e desejava saber se Hem havia se mexido ou se estava paralisado pelo medo. “Haw percebeu que ele vinha sendo mantido prisioneiro pelo seu próprio medo. Mover-se para uma nova direção o libertou.” (JOHNSON, 2001, p. 58). Somente após o ocorrido, percebeu “que se tivesse saído de onde estava antes, poderia ter encontrado o Novo Queijo ali em grande quantidade.” (JOHNSON, 2001, p. 60).

Haw, nessa perspectiva, “sabia que seu antigo modo de pensar fora afetado por suas preocupações e seus medos. Ele se acostumara a pensar em não ter Queijo suficiente, ou não tê-lo o tempo que desejaria. Pensara mais no que poderia dar errado, e esquecera o que poderia dar certo” (JOHNSON, 2001, p. 65). Essa atitude, de acordo com a história, “era natural”, porque a mudança ocorria continuamente, “sendo ou não esperada.” (JOHNSON, 2001, p. 66). Pensando dessa forma, Haw havia mudado suas crenças.

O duende adquirira agora novas crenças e “notou que estava se comportando de modo diferente de quando ficava chorrendo para o mesmo Posto sem queijo.” (JOHNSON, 2001, p. 68). Ele deduziu que **“tudo depende daquilo que escolhemos acreditar.”** (JOHNSON, 2001, p. 68, sem grifos no original).

O que ficou presente para Haw:

Estaria em melhor forma se tivesse lidado com a mudança muito antes e saído do Posto C mais cedo. Teria se sentido mais forte física e espiritualmente, e poderia ter enfrentado melhor o desafio de encontrar um Novo Queijo. De fato,

provavelmente já o teria encontrado se tivesse esperado a mudança, em vez de perder tempo negando que ela ocorreria. (JOHNSON, 2001, p. 70).

Para Haw, na compreensão do mentor da história, “àquela altura [...] havia se libertado do passado e estava se adaptando ao presente.” (JOHNSON, 2001, p. 72). Haw aprendeu com os ratos: “Eles simplificavam a vida. Não analisavam ou complicavam demais as coisas. Quando a situação mudou e o Queijo foi tirado do lugar, eles mudaram e foram à sua procura.” (JOHNSON, 2001, p. 74). Haw refletiu a respeito da história, e pensando sobre seus erros, descobriu que deveria “aprender a lidar com a mudança” [...] [que] precisava adaptar-se mais rápido, porque se você não se adapta a tempo, talvez nunca venha a se adaptar.” (JOHNSON, 2001, p. 74).

Na busca do Novo Queijo, Haw “teve que admitir que o maior obstáculo à mudança esteja dentro de você mesmo, e que nada melhora até você mudar.” (JOHNSON, 2001, p. 74). Depois dessa lição, o duende lembrou do companheiro, e pensou que, “de algum modo, Hem tinha de ver a vantagem da mudança.” (JOHNSON, 2001, p. 76).

Até aqui se viu uma pequena síntese do que constitui a história de *Quem mexeu no meu queijo?*. É uma história da “adaptabilidade às mudanças como condição indispensável para a sobrevivência de pessoas e organizações, e mais ainda, para seu sucesso na economia global de hoje. Quem consegue se adaptar é recompensado.” (JOHNSON, 2001, p. 14).

Na terceira e última parte do livro, *Um debate: Mais tarde, naquele mesmo dia*, transcorre em forma de diálogo entre os amigos de turma que ao ouvir a narrativa da história contada por Michael, passam a conversar sobre o que ouviram associando com suas experiências profissionais. Começaram a buscar identificação com as personagens. Quem seria Sniff, Scurry, Haw e Hem. Um dos amigos disse que não era Sniff já que “não farejava a situação e nem percebia a mudança cedo. E eu certamente não era Scurry, pois não agia imediatamente.” (JOHNSON, 2001, p. 82). Carlos, então, identificou-se com Hem, “que queria ficar em território conhecido [...] não quis lidar com as mudanças”. (JOHNSON, 2001, p. 82). Ficou mais evidente que Carlos estava falando de uma situação de demissão. Na conversa entra Frank, que destacou:

Hem lembra um amigo meu [...]. Seu departamento estava fechando, mas ele não queria enxergar isso. Começaram a realocar as pessoas. Todos nós tentamos falar com ele sobre as muitas outras oportunidades que existiam na empresa, para aqueles que quisessem ser flexíveis, mas ele não achava que deveria mudar. Ele foi o único que ficou surpreso quando seu setor fechou. Agora está tendo dificuldades para se ajustar às mudanças que achava que não aconteceriam. (JOHNSON, 2001, p. 83).

Outro colega, Nathan, acrescentou: “Querida que a minha família tivesse ouvido essa história antes. Infelizmente, nós não quisemos enxergar as mudanças que estavam ocorrendo em nosso negócio, e agora é tarde demais. Estamos fechando várias lojas”. (JOHNSON, 2001, p. 83). O rapaz constatou, que “em vez de ser como Sniff e Scurry, nós éramos como Hem. Tentamos ignorar o que estava acontecendo e agora estamos com problemas.” (JOHNSON, 2001, p. 85). A essência dessa discussão versa sobre a necessidade de mudança. “Há pessoas que nunca mudam. E elas pagam um preço por isso. Vejo muitas pessoas como Hem no exercício da minha profissão médica. Elas acham que merecem o seu ‘Queijo’. Ficam zangadas quando ele lhes é tirado e culpam os outros”, salientou Cory. (JOHNSON, 2001, p. 87). Michael, que havia contado a história aos amigos, explicou como a aplicou em sua empresa e quais resultados obteve: “[...] quando perguntei às pessoas da empresa quem eles seriam na história, vi que tínhamos cada um dos quatro personagens em nossa organização. Comecei a enxergar os Sniffs, Scurrys, Hems e Haws cada qual precisando ser tratado de uma forma diferente.” (JOHNSON, 2001, p. 89). Assim rotulados, Michael descreve como identificou e trabalhou esses papéis com seus colaboradores:

Nossos Sniffs puderam farejar mudanças no mercado, e assim nos ajudaram a atualizar nossa visão corporativa. Foram estimulados a identificar como as mudanças poderiam resultar em novos produtos e serviços que nossos clientes iriam querer. Os Sniffs adoraram isso e disseram que gostavam de trabalhar em lugar que reconhecia mudanças e adaptava-se a tempo.

Nossos Scurrys gostavam de ter as coisas feitas, então foram estimulados a agir, baseados na nova visão corporativa. Apenas precisavam ser monitorados, assim não saíam correndo para a direção errada. Foram, desse modo, recompensados por ações que os levaram ao Novo Queijo. Acharam agradável trabalhar em uma empresa que valoriza ação e resultados.

[...] Hems eram as âncoras que nos levavam para o fundo [...] ou se sentiam extremamente confortáveis ou muito medrosos para mudar. Alguns de nossos Hemns só mudaram quando compreenderam a sensata visão que construímos, a qual lhes mostrava como as mudanças contribuiriam para esta vantagem.

Nossos Hems nos disseram que queriam trabalhar num lugar que fosse seguro. Dessa forma, as mudanças precisavam fazer sentido para eles e aumentar sua noção de segurança. **Quando perceberam o verdadeiro perigo de não mudar, alguns deles modificaram-se.** O que nos ajudou a transformar muitos de nossos Hems e Haws.

A boa notícia é que, mesmo enquanto nossos Haws inicialmente se mostravam hesitantes, estavam **flexíveis o suficiente para aprender algo novo, agir de maneira diferente, e adaptar-se a tempo** de ajudar-nos a ter sucesso. Eles começaram a esperar a mudança e procuravam por isso ativamente. [...] Eles nos disseram que queriam trabalhar em uma organização que desse confiança às pessoas, além de ferramentas para mudar. E nos ajudaram a manter nosso senso de humor enquanto íamos atrás do nosso Novo Queijo. (JOHNSON, 2001, p. 91, sem grifos no original).

Na continuidade, vários amigos, na discussão sobre a história, traduzem o que representa o queijo: “Talvez o ‘Velho Queijo’ seja apenas o antigo comportamento. Na verdade, temos de abrir mão do comportamento que causa o relacionamento ruim. E então procurar ter um modo melhor de pensar e agir.” (JOHNSON, 2001, p. 94). Também que o “‘Novo Queijo’ é um novo relacionamento com a mesma pessoa.”

(JOHNSON, 2001, p. 94). Outra síntese dos amigos é que, “quando penso sobre isso, vejo que a mudança realmente pode levá-lo a um lugar novo e melhor, embora no momento que ele acontece, você ache que não.” (JOHNSON, 2001, p. 95).

Finalizando a reunião, a história contada representou “um modo divertido de nos comunicarmos, porque forneceu uma linguagem fácil. E também eficaz, porque teve uma grande penetração na empresa.” (JOHNSON, 2001, p. 96). A moral da história é que “as pessoas que estiverem resistindo compreenderam logo a vantagem de mudar. Até mesmo ajudaram a promover a mudança.” (JOHNSON, 2001, p. 98). Também a história de *Quem mexeu no meu Queijo?* “funciona melhor, claro, quando todos na organização conhecem a história, seja em uma grande empresa, numa microempresa ou em sua família, pois uma organização pode mudar apenas quando um número suficiente de pessoas muda” (JOHNSON, 2001, p. 100).

#### 4.6.9 A coleção de frases de Spencer Johnson

A parábola criada por Johnson, assim como o discurso construído por Roberto Shinyashiki, constitui uma estratégia discursiva interessante: **a utilização de frases que funcionam como fechamento de uma mensagem**, uma síntese daquilo que se deseja transmitir. Tais frases funcionam como um recurso pedagógico de fácil compreensão para o leitor, pois, de certa forma, “traduzem” a mensagem de maneira que este possa apreendê-la. Em *Quem mexeu no meu queijo?*, o autor mexe com o imaginário utilizando o recurso visual. De que forma? Cada uma dessas frases está escrita dentro do desenho da fatia de um queijo que ganha destaque especial, ocupando uma página inteira.

Assim, em *Quem mexeu no meu Queijo?*, cria-se um jogo no qual o autor desenvolve a trama de sua história, mas a cada momento, estratégico para ele, faz uma breve parada síntese com uma frase de fechamento. Nesse sentido, quando os dois duendes estavam ainda no Posto C do Queijo, situação de conforto e acomodação, “decoraram as paredes com frases e até mesmo contornaram com desenhos do queijo, que os faziam sorrir. Uma das frases dizia: Ter Queijo o faz feliz.” (JOHNSON, 2001, p. 28).

Posteriormente, quando a situação mudava, ou seja, os duendes percebiam que o Queijo havia acabado, sentiam-se “famintos e desencorajados. Mas, antes de partir, Haw escreveu na parede: Quanto

mais importante seu Queijo é para você, menos você deseja abrir mão dele.” (JOHNSON, 2001, p. 35). A frase agora mudara para: “Se você não mudar, morrerá” (JOHNSON, 2001, p. 46). Ênfase à necessidade de adentrar ao Labirinto buscando construir outra trajetória de forma que pudessem encontrar outro Posto de Queijo. Na história, Haw se permite percorrer tal caminho, perguntando-se “por que eu não me mexi e fui procurar o Queijo mais cedo?” (JOHNSON, 2001, p. 47). Enquanto um dos duendes questionava-se, o outro, Hem, continuava paralisado, inconformado esperando o queijo reaparecer. Como Haw decidira adentrar o labirinto, registrava nova frase: “O que você faria se não tivesse medo?” (JOHNSON, 2001, p. 48).

A aventura no Labirinto – mercado de trabalho – requer ousadia, compreender a mudança, mas, fundamentalmente, adaptar-se a ela. Foi essa compreensão que Haw estava tendo da situação. **“Parou para descansar e escreveu na parede do Labirinto: Cheire o Queijo com frequência para saber quando está ficando velho”** (JOHNSON, 2001, p. 52, sem grifos no original). O duende estava se dando conta de que ficava para trás **“porque carregava consigo o peso de suas crenças assustadoras.”** (JOHNSON, 2001, p. 54, sem grifos no original). Assim, escreveu nova frase: **“O movimento em uma nova direção ajuda-o a encontrar um Novo Queijo.”** (JOHNSON, 2001, p. 55, sem grifos no original).

Na história, conta-se que, ao percorrer os labirintos escuros em busca do Novo Queijo, Haw não compreendia, passou a sentir-se bem e a frase que segue objetiva o porquê: **“Quando você vence o seu medo, sente-se livre.”** (JOHNSON, 2001, p. 57, sem grifos no original). Assumir riscos, estar no mercado à procura de um novo espaço pressupõe, para o autor, sair da condição de prisioneiro de medos que impedem a construção de uma trajetória individual. A frase que sintetiza o novo sentimento de Haw: **“Imaginar-me saboreando o Novo Queijo, antes mesmo de encontrá-lo, conduz-me a ele”** (JOHNSON, 2001, p. 59, sem grifos no original). Eis aí um forte apelo ao pensamento positivo. É possível mudar mais rapidamente. Isso implica deixar para trás velhas crenças, hábitos, comportamentos. Nessa perspectiva, Haw escreve a nova frase: **“Quanto mais rápido você esquece o Velho Queijo, mais rápido encontra um Novo.”** (JOHNSON, 2001, p. 62, sem grifos no original).

Para aquele que resiste a assumir riscos, inovar, experimentar novas possibilidades, a história é clara ao dizer que **“o medo que você**

**deixa aumentar em sua mente é pior do que a situação que realmente existe.**” (JOHNSON, 2001, p. 65, sem grifos no original). Dessa forma a frase que vem a seguir reforça essa ideia: **“É mais seguro procurar no Labirinto do que permanecer sem Queijo.”** (JOHNSON, 2001, p. 64, sem grifos no original). Também Shinyashiki conta suas histórias reforçando que o medo impede o indivíduo de assumir riscos, posicionar-se, assumir a autoria de sua própria história. Segue a história contada por ele sobre um fotógrafo de Niterói:

‘Eu caminhava tranquilamente quando um ônibus subiu na calçada e me atropelou. Quando cheguei ao hospital, no meio de uma dor brutal, escutava os enfermeiros perguntando entre si se eu iria sobreviver. Nesse momento, um grande desespero tomou conta de mim. Eu, que sempre vivi com medo de tudo, de andar de motocicleta, de jet ski, de escalar montanhas, estava correndo o risco de morrer atropelado por um ônibus enquanto caminhava na calçada. Naquele momento prometi a mim mesmo que, se sobrevivesse, não deixaria de fazer mais nada por causa do medo. Graças a Deus, sobrevivi e a primeira decisão que tomei foi pedir demissão do emprego em que trabalhava, que não tinha nada a ver comigo. Então me tornei fotógrafo, algo que realmente adoro fazer. Ganho quase tanto quanto ganhava antes, mas há uma grande diferença: hoje eu sou um sujeito feliz’. (SHINYASHIKI, 2001, p. 80).

Por meio da parábola, recomenda-se aceitar a mudança como algo natural, uma vez que, agindo dessa forma, a adaptação potencializa alcançar objetivos, é o que se afirma nessa frase: **“As velhas crenças não levam ao Novo Queijo.”** (JOHNSON, 2001, p. 67, sem grifos no original). Novas crenças, novos comportamentos, atitudes são essenciais para galgar novos degraus. A resistência à mudança representaria, assim, não avançar, não crescer, manter-se na mesma condição. Por isso, acreditar e fazer escolhas é fundamental para o sucesso profissional, é o que se pode pressupor com esta frase: **“Quando você acredita que pode encontrar e apreciar um Novo Queijo, muda de direção.”** (JOHNSON, 2001, p. 69, sem grifos no original). Em seguida, vem outra frase, deixada para Hem, que insistia em não mudar, continuava acomodado à espera que seu queijo reaparecesse espontaneamente.

“Notar cedo as pequenas mudanças ajuda-o a adaptar-se às maiores que ocorrerão.” (JOHNSON, 2001, p. 71, sem grifos no original). A gestão da mudança ganha maior ênfase no ambiente organizacional.

Na história, como viu-se até o momento, são as várias frases que remetem diretamente ao que constitui o objetivo central desse livro: adaptação à mudança. Na estrutura do discurso, cada frase vem logo após o autor evidenciar questões importantes relacionadas à mudança de pontos de vista, comportamentos e atitudes. Não bastando, quase ao final da parábola, segue uma síntese das frases de efeito denominada “**O Manuscrito na parede**”. Neste, recuperam-se as frases de efeito elencadas no decorrer da história, agora, acrescidas de outras recomendações:

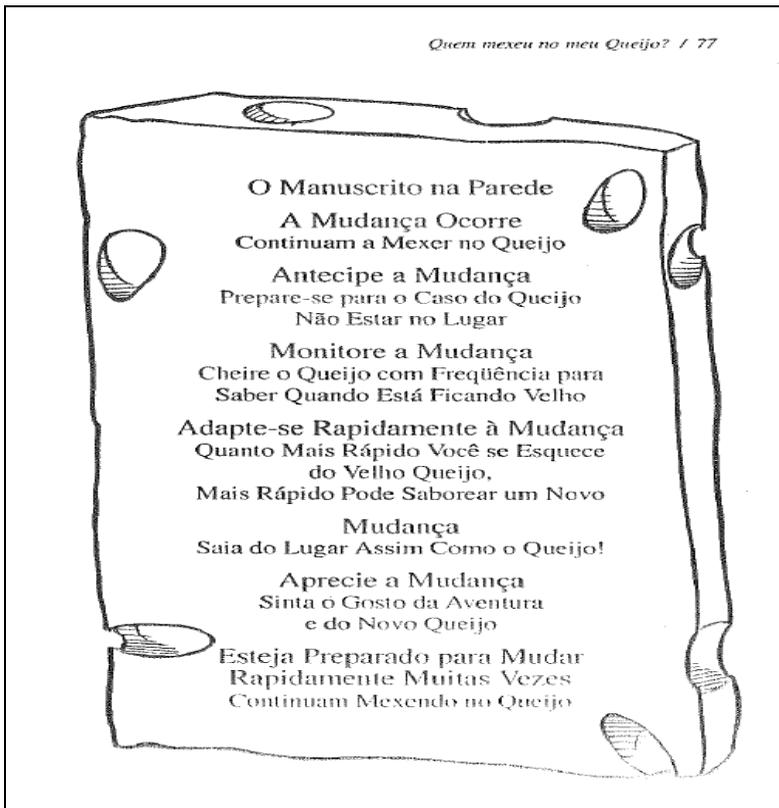


Figura 1: O manuscrito na parede (JOHNSON, 2001, p. 77).

#### 4.6.10 A autoajuda de Johnson

Conforme já mencionado, Sennett (2006, p. 168), nos lembra que, sob a égide da mudança, “as pessoas [...] precisam é de uma âncora mental e emocional; precisam de valores que as ajudem a entender se as mudanças no trabalho [...] valem a pena.” É nesse sentido que se pode apreender o discurso de Johnson. Um discurso que contribui na promoção desses valores, que institui modos de viver e comportar-se no trabalho, reforçando as teses da **adaptação, adequação, aceitação a ideia de mudança**. Enfim, dissemina uma concepção de mundo e trabalho cuja essência recai na “adaptação à mudança”. Associada ao vocábulo da mudança está à flexibilidade, palavra de ordem para o sucesso profissional do alvorecer do século XXI.

Nessa linha de pensamento, ao considerar-se a afirmação de Maingueneau (1998, p. 18) de que a produção de discursos “possui uma ordem própria”, analisar as formas de materialização da autoajuda de Johnson permite apreender os “recortes” pertinentes a sua concepção de mundo, trabalho e educação.

No discurso desse autor, a história dos ratos em busca de um novo queijo reporta à necessidade de uma revisão de valores como elementos para lidar como o inesperado, o que exige um **novo modo de pensar e agir** para enfrentar desafios, pensar sobre os erros, rever obstáculos que estão dentro de cada um. (JOHNSON, 2001). **A adaptação**, no discurso do autor, representa nada mais do que a recompensa à adesão ao novo modo de pensar, sentir e agir diante das mudanças. Em reforço a esse novo jeito de ser no trabalho é requerido que se abandonem comportamentos de revolta, de inconformação, paralisia, negação, de prisão aos próprios medos. (JOHNSON, 2001). São apregoados nessa literatura idéias e comportamentos, relativos à: ousadia, pró-atividade, pensamento positivo: “Quando você acredita que pode encontrar e apreciar um Novo Queijo, muda de direção”; “imaginar-me saboreando o Novo Queijo, antes mesmo de encontrá-lo, conduz-me a ele.” (JOHNSON, 2001), de manter-se alerta à mudança, de preparação para lidar com mudanças contínuas. Caracteriza-se, desse modo, o uso abundante de **frases de efeito** que são estrategicamente posicionadas no texto como síntese daquilo que deve ser apreendido na leitura do manual. Reforçando essa síntese, as frases aparecem dentro de um desenho de uma fatia de queijo. **O recurso visual** é um importante mecanismo na busca da adesão aos preceitos da autoajuda de Johnson.

Dessa maneira, em seu discurso, o autor estabelece leis da mudança e da adaptação. Essas leis são expressas por meio de uma infinita **repetição de palavras**, um dos recursos lingüísticos utilizados pelo autor como artifício para prender a atenção e persuadir os leitores. O reforço à repetição é uma estratégia discursiva comum na literatura de autoajuda e no caso de Johnson, as palavras mais frisadas são: mudança; adaptação; flexível; bem-sucedidos; comportamento; sucesso; imaginação; medo. (JOHNSON, 2001).

Nas recomendações de Johnson, é característico o uso de verbos **imperativos**. Por meio dessa estratégia pretende-se estimular o indivíduo a aceitar uma ordem, uma orientação, conselho de forma que se cumpra, se faça. Na forma impositiva, destaca-se: cheire; acredite; procure; antecipe; monitore; aprecie; adapte-se. É uma linguagem persuasiva cujo discurso é formulado de maneira a mostrar ao indivíduo os benefícios ao se atender os apelos e ordens dadas. Nesse aspecto, recorda-se a análise de Brunelli e Dall Aglio-Hattner (2009), em que as autoras explicam que o **uso de imperativos no discurso de autoajuda** está associado ao interesse dos autores desse gênero de literatura, visto que se prioriza um conjunto de orientações, descartando a proposta de reflexão sobre tais assertivas.

A autoajuda de Johnson visa educar também pelo **uso de metáforas**. A história imaginária dos ratos e duendes concretiza a metáfora da mudança. O queijo e o labirinto estão articulados a imagens e modelos que inspiram **autorrealização, sucesso, recompensa** em caso de adaptação. Cria-se uma perspectiva de interação entre a metáfora e o indivíduo nutrindo-o para ser capaz de realizar e resolver os seus problemas. Johnson faz um jogo de interessante em seu discurso. Acrescenta no diálogo do grupo de amigos, **exemplos práticos** de situações ocorridas no trabalho reforçando, assim, as leis da adaptação às mudanças criadas pelo autor. **Os exemplos** reportam à necessidade de sair da condição de famintos e desencorajados; vencer o medo; sentir-se livre; livrar-se de crenças assustadoras; procurar um novo espaço; assumir riscos, inovar, experimentar novas possibilidades; fazer escolhas; mudar pontos de vista, comportamentos e atitudes. (JOHNSON, 2001). Mudar atitudes significa enxergar a mudança como importante, sobretudo mantendo o **senso de humor**, pois quem não mudar, morrerá! (JOHNSON, 2001).

## 4.7 MORAL DA HISTÓRIA

Por meio da análise destes autores da atualidade, tentou-se demonstrar a consonância do discurso de autoajuda com os ideais neoliberais que visam “à eliminação de toda a ‘rigidez’, inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência.” (LAVAL, 2004, p. 15). Como diz este autor, é crucial, para o capital, o enfraquecimento de tudo que constitui contrapeso a sua reprodução. Diante disso, o discurso constitui uma estratégia de busca do consenso em torno da ideia da adaptabilidade à mudança. Por isso, “certos modos de comando e de prescrição” (LAVAL, 2004, p. 19) estão no cerne do que constitui o discurso de autoajuda.

Martins e Neves (2010, p. 24) assinalam que a nova pedagogia da hegemonia se materializou, e “sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos.” É nessa perspectiva que se difunde uma nova concepção de mundo, novos modos de ser e agir no trabalho de forma que a mudança ganha ares de naturalidade e uma conotação eminentemente positiva.

No discurso de autoajuda, a partir dos anos de 1990, tem-se insistido em estabelecer um diagnóstico das relações de trabalho, fazendo aparecer certa ideologia para a fatalidade (LAVAL, 2004), justificando difundir uma concepção de realidade exigindo comportamentos e atitudes condizentes com as fórmulas em vigor nessa literatura.

Assim, as frases de efeito são empregadas com vistas a facilitar a internalização do receituário. Mostradas em destaque, seja em negrito ou dentro de desenhos, a exemplo das fatias de queijo, ajudam o leitor a simplificar a compreensão dos elementos que precisam ser assimilados, sintetizando a essência das ideias dos autores.

Além disso, na literatura de autoajuda, os autores **utilizam histórias de sucessos** de figuras edificantes, recorrem à pedagogia do exemplo, escrevendo um receituário para o sucesso, fórmulas para a perfeição. Os exemplos de força de vontade, determinação, estão intimamente relacionados aos conceitos de empregabilidade e empreendedorismo no que tange à noção de eficiência e eficácia, tão reiteradas na gestão do trabalho na atualidade. Talvez, o elemento

crucial para compreender o porquê do aporte da autoajuda em modelos seja justificar os preceitos de adequação, adaptação ao contexto de mudança. Em geral, os fragmentos biográficos utilizados tanto por Smiles, Carnegie, quanto pelos gurus atuais, remetem justamente a uma situação de desafio, de incerteza, de problemas de difícil resolução em que a atitude do indivíduo biografado fez a diferença. Se, ao seguir as “boas práticas” o trabalhador não galgar o sucesso segundo o modelo, de acordo com o que é apregoadado nessa literatura, o trabalhador provavelmente falhou na análise, no estudo, na opção, nas escolhas, no esforço, economizou na ousadia, foi medroso, acomodado, enfim, os autores são profissionais em oferecer motivos vários para culpar o indivíduo que fracassa. Mas como todos acreditam que são capazes, são bons, e buscam este tipo de literatura porque desejam mudar, enfrentam o desafio e não lhes resta outra saída honrosa a não ser dizer que de fato mudaram e obtiveram algum sucesso.

A autoajuda contribui para incentivar as boas **relações sociais entre as pessoas**, muito evidenciadas em grande parte das prescrições dos autores desse gênero. Apoiar-se no princípio da sociabilidade, na criação de redes de relacionamento (*networking*), entendidas por alguns como “capital social” que precisa ser desenvolvido para obter-se sucesso profissional. Aqui o indivíduo submete-se a duas situações: “Para ter sucesso profissional, você precisa obrigatoriamente pensar no outro” e, por outro lado, “apenas os melhores atingirão suas metas.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 24). Esse é o jogo do trabalho em equipe e da responsabilização individual, tão reprisado pelo senso comum. Como a linguagem não é transparente, poder-se-ia ler as passagens utilizadas pelo autor como aquela que diz que “pensar no outro” está relacionado a pensar na empresa com máxima produtividade e pró-atividade. A autoajuda busca criar um indivíduo pró-ativo, motivado, “agentes ativos do seu próprio bem estar”.

Quanto ao uso das metáforas na autoajuda, pode-se pensar nas observações de Fairclough (2001, p. 241) ao analisar que “são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas [...] deixam de percebê-las”. É sobre esse aspecto que se quer chamar a atenção: **a metáfora como uma estratégia para naturalizar** determinadas situações. Desse modo, pode-se dizer que, quando os autores se utilizam de metáforas, estão construindo a realidade de uma maneira e não de outra. Estão atribuindo significados que são “consumidos” pelos leitores de forma que se opera a naturalização de

uma situação que é construída como individual, quando, na verdade, tem caráter social. Na concepção de Fairclough (2001, p. 91), o discurso contribui “para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades” Ademais, assinala o autor, o discurso é uma prática, “não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Sob este ponto de vista, é possível dizer que a proliferação do discurso de autoajuda revela a constituição de uma prática discursiva que visa tornar hegemônicos alguns conceitos, visões de mundo e produzir atitudes operacionais ao capital. De que forma isso acontece? O uso e a escolha das palavras, as metáforas, as frases de efeito, a repetição de palavras, as frases imperativas, são elementos utilizados pelos autores de autoajuda que operam uma mudança social. O discurso da mudança, por exemplo, é tão repetitivo e reforçado que quem seria capaz de dizer que não considera importante mudar? Eis o efeito e o poder do discurso. Assim, conforme já mencionado, é possível distinguir três aspectos constitutivos do discurso. O discurso contribui para a construção de: a) identidades sociais e posições de sujeito, b) relações sociais entre as pessoas e c) construção de sistemas de conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2001).

Dessa maneira, é possível dizer que a literatura de autoajuda endereçada a trabalhadores e desempregados recorre a exemplos de empresários e bem-sucedidos homens de negócio. Parte da constatação da crise, do fracasso, para demover o leitor de um arraigado posicionamento. Desenvolve um discurso centrado na mudança individual. Os fragmentos de histórias de vida exemplificam como o individual é massivamente explorado nessa literatura, empurrando para o indivíduo a responsabilidade de assumir uma posição frente à realidade que o cerca. Para que isso aconteça, são omitidos os contextos e problemas sociais, os interesses antagônicos numa sociedade de classes, uma vez que as biografias utilizadas citam exemplos de pessoas de sucesso, histórias individuais praticamente sem referências ao contexto histórico em que ocorreram.

Os autores dos livros analisados insistem na adaptação de indivíduos a sistemas de ação sobre os quais têm pouco controle, buscam a construção de um “novo indivíduo” ensinando novos modos

de **SER**. As mediações dão-se fundamentalmente pela mudança individual.

Usando uma linguagem evasiva, o discurso de autoajuda dissemina um pensamento positivo, princípios do auto-cultivo, edificante, mas ao mesmo tempo utiliza um discurso prescritivo que propala regras de conduta ao fornecer conselhos e ditar modelos a serem seguidos.

Eis o cunho ideológico da autoajuda: prescreve normas de conduta humana para agir no social, operando no plano individual. Observa-se, assim, sob esse aspecto, como o discurso de autoajuda contribui para a construção de sistemas de conhecimento, crenças e conformismos, constituindo-se num caminho para viabilizar um dos pilares da educação do século XXI, conforme o Relatório Delors, o “aprender a ser”.

No próximo capítulo, analisam-se dois importantes relatórios da UNESCO sobre educação, indicando as similaridades entre o “aprender a ser” do campo educacional e as recomendações dos manuais de autoajuda para formar o trabalhador demandado pelo capital em diferentes momentos históricos presentes tanto na literatura de autoajuda quanto nas recomendações para a educação do século XXI.

## 5 LIÇÕES DA UNESCO PARA EDUCAR O “HOMEM DE NOVO TIPO”

[...] a estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-o em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas.

(GRAMSCI, 1979)

Em capítulos anteriores, abordaram-se os princípios constitutivos do discurso da autoajuda voltada ao trabalho em três momentos distintos: no século XIX, sob os impactos da revolução industrial; primeira metade do século XX, com o fordismo; e décadas finais do século XX e alvorecer do XXI. Procurou-se identificar quais as características dos trabalhadores demandadas pelo capitalismo nesses diferentes períodos e analisar em que medida tais traços se constituíam em elementos centrais das recomendações dos gurus da autoajuda. Trabalhou-se com a hipótese de que o discurso da autoajuda disseminava os princípios do “aprender a ser” um homem de novo tipo, funcional ao capitalismo nos diferentes momentos históricos.

Identificou-se que os princípios, valores, comportamentos, condutas e visões de mundo disseminados pela literatura de autoajuda também estavam presentes nas diretrizes e reformas educacionais contemporâneas. Tais evidências possibilitaram desenvolver a hipótese de que os discursos da UNESCO que difundiram a prioridade do “aprender a ser” funcionavam de forma semelhante e complementar aos de autoajuda, valendo-se das estratégias de persuasão para a produção de uma nova sociabilidade demandada pelo capital. Com esta perspectiva, analisaram-se os Relatórios Faure (1972) Delors (1996) buscando demonstrar que esta estratégia da nova pedagogia da hegemonia se desenvolvia por fora, mas também por dentro do sistema educacional.

Neste capítulo, analisam-se os relatórios Faure e Delors procurando ressaltar o uso de metáforas, verbos, repetição de palavras, exemplos, evidenciando as concepções de mundo, de trabalho, de

educação e o papel dos professores na formação de um homem de novo tipo para o século XXI.

### 5.1 RELATÓRIO “APRENDER A SER”

A partir da análise do Relatório *Aprender a ser* da UNESCO, conhecido como Relatório Faure, publicado em 1972, procura-se sinalizar alguns princípios de orientação política que, ao longo das últimas quatro décadas, vêm orientando internacionalmente as reformas educacionais sob o argumento de que a educação está em crise. Divulgando tal constatação, o referido Relatório assinala a necessidade de formar um “novo homem [...] capaz de compreender as conseqüências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie.” (FAURE, 1972, p. 24).

Em vista disto, interessa aqui analisar as ênfases sobre o “aprender a ser” a fim de ressaltar as similaridades com o discurso da autoajuda voltado a formar um novo homem compatível com as novas demandas apontadas para os anos vindouros. Ao utilizar o termo discurso, tem-se presente a linguagem como uma forma de prática social, e não “como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” conforme defende Fairclough (2001, p. 90). Essa posição é importante, uma vez que implica considerar o discurso como um modo de ação, ou seja, entende-se que o discurso do “aprender a ser”, disseminado no Relatório analisado, visa construir uma nova concepção de mundo, constituindo e construindo um mundo em significados (FAIRCLOUGH, 2001), o que permite apreender o discurso no seio de um sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem. (FOUCAULT, 1996).

Considerando que o discurso, no sentido apregoado por Fairclough (2001, p. 91), objetiva produzir três efeitos constitutivos relativos a: mudar posição dos indivíduos, construir relações sociais entre as pessoas e contribuir para a construção de sistemas de conhecimento e crenças, busca-se destacar os elementos do Relatório que possibilitam compreender a imperiosa necessidade de **preparo de um novo homem**. A educação é, assim, apresentada no Relatório Faure como via de superação das disparidades regionais, de desigualdades sociais nos quais o “aprender a ser” emerge como uma demanda comum e urgente à proclamação de uma nova política educativa a fim de

melhorar, reformar, adequar os sistemas de ensino para a inserção do trabalhador no mundo do trabalho. Novos modos de ser e agir coadunam-se com as novas demandas do capital em que o apelo discursivo constitui um exercício pedagógico de difusão de “uma matriz de percepção da realidade.” (RUMMERT, 2000, p. 41).

### 5.1.1 Edgar Faure e os membros da Comissão

A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação foi formada em princípios de 1971<sup>86</sup> sob a presidência de Edgar Faure (1908-1988) com o propósito de proceder a uma “reflexão crítica de homens de formação e origem diversas que pesquisassem com toda a independência e objetividade a via de soluções de conjunto para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação.” (FAURE, 1972, p. 9). Ao assumir tal tarefa, esses homens apresentaram quatro postulados:

O primeiro, que constitui a própria justificação da tarefa empreendida, é o da existência duma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, se exprime pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela **convergência para um mesmo destino.**

O segundo é a crença na democracia concebida como direito de cada homem se realizar plenamente e de **participar na edificação do seu próprio futuro.**

Constitui o terceiro postulado o desenvolvimento que tem por objetivo a **expansão integral do homem** em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro duma família e duma coletividade,

---

<sup>86</sup> Pode-se ver o limiar dos anos 1970 como o declínio da Era do Ouro do fordismo com necessidade de uma nova composição diante de uma crise do capitalismo – hegemônico pelo modelo americano de produção e consumo de massa, que, a partir dessa década, assumia, então, um caráter universal e geral, e não apenas no seu sentido econômico, como também no político, social e moral. Ou, nas palavras de Hobsbawm (2007, p. 20), “não era a crise de uma forma de organizar a sociedade, mas de todas as formas”. A década de 1970 constituiu o *locus* de construção de um novo reordenamento social, cultural, político, moral, educacional, o que permite entender o porquê de um documento como o Relatório Faure ser gerado.

cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.

O nosso último postulado é o de que a educação para formar este **homem completo**, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente. (FAURE, 1972, p. 10, sem grifos no original).

Em continuidade ao último postulado, define com maior clareza e objetividade o que se pretende: “Trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de **‘aprender a ser’**.” (FAURE, 1972, p. 10, sem grifos no original). Em 1972, foram lançadas as bases do que se tornou justificativa para a implementação de reformas educacionais considerando a necessidade de formar um **novo homem** centrado no desenvolvimento de uma educação permanente. Num discurso revestido de um caráter universal, o desafio que se impõe está longe da neutralidade anunciada às primeiras páginas do Relatório. Evidencia-se, assim, que “as ideologias, em seus diferentes níveis de elaboração e complexidade, estão presentes em todo o tecido social como um dos elementos organizadores de um dado momento histórico”, como observa Rummert (2000, p. 30).

Na apresentação do Relatório, ainda pode-se assinalar que este “exprime um amplo acordo dos membros da Comissão”, sendo que o registrado “se limita a reproduzir os nossos contributos e trocas de pontos de vista, frequentemente animados, que as paredes dos locais postos à nossa disposição abrigaram.” (FAURE, 1972, p. 11). Esta é, na opinião de Faure (1972, p. 12), “uma obra concreta e voltada para a ação, este relatório deve muito às missões que efetuamos em vinte e três países, graças às facilidades que os governos interessados e vós próprios nos concederam”.

René Maheu, na ocasião, diretor-geral da UNESCO, referindo-se à apresentação de Edgar Faure, destaca que o documento responde aos seus objetivos, bem como às exigências do momento. Reconhece que a Comissão “com profissionais diferentes, mas unidos por uma mesma aspiração de objetividade, as personalidades eminentes [...] elaboraram um inventário da educação atual e definiram uma concepção global da educação de amanhã que, sem dúvida, jamais foi objeto duma formulação tão completa.” (MAHEU, 1972 apud FAURE, 1972, p. 13).

O diretor-geral ressalta que as ideias presentes no Relatório “já inspiram a ação da Organização”, reforçando que

os vossos trabalhos não se limitam a uma reflexão sobre a educação, por mais notável que seja a sua qualidade. Sinto-me feliz por verificar que conduzem a recomendações concretas que, como o esperava, me parecem capazes de orientar a ação da UNESCO, dos governos e da comunidade internacional. (MAHEU, 1972 apud FAURE, 1972, p. 13).

Por fim, Maheu menciona que o relatório sublinha a importância “da ligação entre a educação e o progresso da sociedade, creio indispensável pô-lo à disposição das instituições que, a títulos variados, se consagram ao desenvolvimento.” (MAHEU, 1972 apud FAURE, 1972, p. 14).

O presidente da Comissão, Edgar Faure, foi membro do governo provisório em Argel e, desde 1946, deputado pelo Partido Radical Socialista. Ocupou, em 1952, o cargo de primeiro-ministro, ficando poucas semanas no cargo por discordar da política de seu adversário, Pierre Mendès-France, voltando, posteriormente, cargo que passou a ocupar entre 1955 e 1956. Faure participou no período de 1962, de diversas missões diplomáticas especiais, preparando o terreno para o estabelecimento de relações diplomáticas com a República Popular da China. Após a revolta estudantil de maio de 1968, ocupando o cargo de ministro da Educação (até 1969), reformou o ensino universitário francês. De 1973 a 1978, presidiu a Assembleia Nacional, assumindo depois o mandato de deputado no Parlamento Europeu.

No que se refere aos membros da Comissão, o quadro abaixo mostra cada uma das personalidades, país de origem e breve síntese de formação e atuação profissional:

<b>Membros da Comissão</b>	<b>País de origem</b>	<b>Referência profissional</b>
Felipe Herrera	Chile	Professor da Universidade do Chile; ex-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID
Abdul-Razzak Kaddourra	Síria	Professor de física nuclear na Universidade de Damasco
Henri Lopes	República Popular do Congo	Ministro dos Negócios Estrangeiros, ex-ministro da Educação Nacional
Arthur V. Pétrovski	U.R.S.S	Professor, membro da Academia das Ciências Pedagógicas da U.R.S.S
Majid Rahnema	Irã	Ex-ministro do Ensino Superior e das Ciências
Frederick Champion Ward	E.U.A	Conselheiro para a Educação Internacional na Fundação Ford

Quadro 6 – Membros da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Elaboração própria.

Essa Comissão, assim reunida, buscou responder, de acordo com Faure (1972, p. 11), “a uma procura de educação sem precedentes, face a tarefas inéditas e a funções novas, [pois] não bastam as fórmulas tradicionais, as reformas parciais.” Além disso, o presidente da Comissão diz que se voltou

para os fatos que fazem o futuro: as pesquisas intelectuais, as perspectivas conceituais recentes e os progressos da tecnologia, na medida em que, evidentemente, se integravam numa visão global, correspondente à finalidade de conjunto da educação já evocada – a formação do homem. (FAURE, 1972, p. 11).

**A formação** de um novo homem é sublinhada afirmando-se que este deve ser “um objetivo comum a todos os sistemas de educação.” (FAURE, 1972, p. 11). Tendo em vista essa referência, Faure (1972, p.

11), sublinha que, diante das noções apresentadas no Relatório, objetivou-se “contribuir no esforço metodológico necessário aos fins de elaboração de estratégias nacionais”. Tal esforço é reconhecido por Maheu (1972 apud Faure, 1972, p. 14) assumindo o compromisso de difundir as ideias do Relatório para “informar a opinião pública e todos os que se interessam pela educação e em todo o mundo trabalham para ela.”

### 5.1.2 Da estrutura textual do Relatório “Aprender a ser”

A *Apresentação do Relatório* é composta de duas cartas. A primeira, do presidente Edgar Faure ao diretor-geral da UNESCO, René Maheu, datada de 18 de maio de 1972. Uma segunda carta, resposta de Maheu a Edgar Faure, datada de 29 de maio, do mesmo ano. A seguir destaca-se um *Preâmbulo*, escrito por Faure, contendo considerações que dizem respeito a: *Educação e destino do homem; A revolução científica e técnica: educação e democracia; A mutação qualitativa: a motivação e o emprego; Instituição escolar e a cidade educativa; Os instrumentos da transformação*<sup>87</sup> e *A cooperação internacional*. Nesse espaço, Faure (1972, p. 17), ressalta que a UNESCO, “ao constituir a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, mostra-se assim integrada no calendário político contemporâneo.” Assinala ainda que a educação “solicita, acompanha ou consagra, a longo prazo não só a evolução social e política, como também a evolução técnica e econômica, indivíduos mais instruídos tendem a afirmar-se como cidadãos e, se são em maior número, a antecipar reivindicações democráticas.” (FAURE, 1972, p. 20).

São três as partes em que está dividido o Relatório. A primeira, intitulada *O que se verifica*, contém três capítulos. O capítulo I, *O tema da educação*, que se subdivide em: *A herança do passado* e *Aspectos atuais*. O capítulo II, *Progresso e barreiras*, está organizado da seguinte forma: *Necessidade e procura; Os termos do possível; Reservas e meios; Desequilíbrios e disparidades*. O capítulo III, *A educação, produto e fator da sociedade*, que discute: *Impressões e dificuldades; Contornos e conteúdos* e *Caminhos da democracia*. Consta ainda, nesse capítulo, o Epílogo I: *(Em forma de antítese) – A propósito de algumas idéias*

---

<sup>87</sup> Essa é uma das tônicas do discurso nos livros de autoajuda, em que os aconselhamentos, as orientações, as receitas, se seguidas, servirão de **instrumentos de transformação** do indivíduo, de sua realidade, de situações que angustiam, afligem e não permitem seu desenvolvimento.

feitas. Faure salienta nesse capítulo, que não se pretende “traçar um esboço histórico”, mas apresentar “uma das teses, do presente relatório, [...] de que “o passado exerce poderosas influências sobre a educação.” (FAURE, 1972, p. 43).

A segunda parte, sob o título *Perspectivas para o futuro*, é composta também de três capítulos, a saber: Capítulo IV, *O tempo das interrogações*, apontando para: *O salto*; *As diferenças*; *Os danos* e *As ameaças*. O capítulo V, *Fatos que constroem o futuro*, discute: *O laboratório descobre*; *O desenvolvimento da ciência e da tecnologia* e *A prática aplica e por sua vez inventa*. O capítulo VI, *Transcendências*, discorre sobre: *Para um humanismo científico*; *Pela criatividade*; *Por um compromisso social*; *Para o homem completo*. Nesse capítulo encontra-se o Epílogo II (*À maneira de presságio*): *Uma cidade educativa*. A segunda parte do Relatório reforça que “a atual situação da educação no mundo é o produto de múltiplos componentes: tradições e estruturas herdadas do passado com o seu **tesouro**<sup>88</sup> de aquisições e experiências, mas também o peso de vestígios que arrastam consigo.” (FAURE, 1972, p. 70).

A terceira e última parte do Relatório, *Para uma cidade educativa*, também está estruturada em três capítulos. O capítulo VII, *Lugares e funções das estratégias educativas* apresenta considerações a respeito de: *Política, estratégia, planificação*, bem como da *Caracterização das estratégias educativas*. No capítulo VIII, *Elementos para as estratégias contemporâneas*, aborda: *Melhorias e reformas*, além de *Inovações e procura de alternativas*. Por fim, o capítulo IX, *Os caminhos da solidariedade*, está subdividido em: *Causas e razões*; *Cooperação e permuta de experiências* e *Fontes e modos de assistência*. Essa terceira parte está voltada à construção de uma cidade educativa, considerando que “toda política de educação reflete as opiniões políticas, as tradições e os valores de um país, assim como a idéia que se faz do seu dever.” (FAURE, 1972, p. 256). A Comissão esclarece que o

enunciado duma política educativa é o resultado dum processo de pensamento que consiste:

---

<sup>88</sup> O que se tornará título central do Relatório da Comissão de Educação para o século XXI: educação um tesouro a descobrir presidido por Jacques Delors (1996) imprimindo à educação um caráter messiânico. Além desse, o termo remete a ideia de herança valiosa tão difundida nas gerações de pais e avós que se orgulham em afirmar que os bens materiais não puderam deixar grandes somas, mas o maior tesouro foi conseguir colocar os filhos na escola. Essa forma de interpretar a educação está fortemente arraigada na sociedade.

- em harmonizar os objetivos educativos com os objetivos globais;
- em deduzir, muitas vezes, os objetivos da educação a partir das finalidades da política geral;
- em assegurar a concordância dos objetivos educativos com os objetivos relativos aos outros setores da atividade nacional. (FAURE, 1972, p. 256).

Esse discurso pretende conjugar o mundo do trabalho com as novas práticas educativas. Em busca de construir consentimento e divulgar um “aprender a ser” condizente com a nova sociabilidade do capital, a Comissão difunde noções de riscos, de situações conflitivas que estariam latentes. Recorre ao discurso de “uma educação salvacionista e redentora [que] foi concebido como política compensatória na solução dos problemas econômicos e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 83).

### **5.1.3 Considerando outros elementos na construção do discurso**

Identificam-se no Relatório Faure, como sugere Fairclough (2001), discursos que se combinam para produzir um novo e complexo discurso. A estratégia da Comissão é marcada pela repetição de palavras, pelo abusivo uso de quadros, “boxes” colocados no decorrer dos capítulos ou ao final destes dando um caráter de síntese, fechamento ou conclusão. Estes iniciam da seguinte forma: “Em resumo”; “Parece-nos”; “É desejável”; “Expressamos os votos de”; “Recomendação”; “Sobre este ponto concluímos”, “Convém segundo a nossa opinião”, “Assim, preconizamos”, “Concluímos”. Esses elementos são essenciais à prática de convencimento, de interpretação comum de diferentes realidades.

Tais expressões visam encaminhar uma orientação, remetendo a pensar a intertextualidade. Esta envolve diversas maneiras pelas quais é possível construir um discurso – a exemplo do “box” -, relacionando fatores que tornam a utilização das “colchas de retalho” uma estratégia extremamente útil nos processos de “transformação para mudanças na identidade social.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 170).

Se as práticas discursivas disseminam determinada visão de mundo, de homem, de sociedade, pode-se “ler” o Relatório Faure, considerando tais perspectivas. Os “boxes” intencionalmente posicionados ora no decorrer da argumentação, ora ao final dos capítulos, ou ainda ao final de cada uma das partes, direcionam a atenção do leitor para o que propõe o documento de forma a reforçar o discurso, conforme o que segue:

Que conclusões gerais se podem tirar, no que concerne à educação, desta perspectiva da história? [...] é que na educação de hoje pesam dogmas e usos caducos e sob esse aspecto, frequentemente, as velhas nações não apresentam menos anacronismos nos seus sistemas de ensino do que os jovens Estados. Desse modo, é uma dupla tarefa, ao mesmo tempo de restituição e de renovação, que nos parece convir à história da educação. (FAURE, 1972, p. 54).

O que marca o conteúdo da maioria desses “boxes” é precisamente a apresentação de aspectos negativos, de crises, de problemas, para, então, apontar para o que, do ponto de vista da Comissão, seria a solução.

Concluimos exprimindo a esperança de que as autoridades nacionais responsáveis pela educação, apoiando-se na assistência que lhes oferecem para este efeito as instâncias internacionais, reconhecerão a necessidade, primordial, de situar os problemas da educação numa perspectiva global e de procurar respostas para esta inquietação fundamental: o instrumento educativo, tal como é concebido, corresponderá realmente às necessidades e às aspirações dos homens e das sociedades do nosso tempo? (FAURE, 1972, p. 69).

Nessa linha de pensamento, em outro “box”, afirma-se: “Apesar das esperanças suscitadas há uma vintena de anos, a educação não fez até aqui exceção à cruel regra da nossa época, que tende a gerar no mundo uma disparidade enorme na repartição dos bens e dos meios.” (FAURE, 1972, p. 110). A Comissão partilha de que “a correlação entre

as contradições dos sistemas sociais e a impotência relativa dos sistemas educativos” deve ser considerada “um fato em evidência.” (FAURE, 1972, p. 118).

De uma perspectiva em que se apontam os problemas, a terceira parte do Relatório, mas especificamente no capítulo VIII, reforça elementos para possíveis estratégias, uma vez constatada a crise. “No estado atual das coisas e tendo em conta o crescimento das possibilidades e das experiências já adquiridas.” (FAURE, 1972, p. 271), o documento destina um espaço a 21 *princípios* acompanhados cada qual de *argumentos* apresentados como alternativas para a educação. Essa estrutura merece um olhar mais atento pela forma como é exibida no Relatório. Dos *princípios* derivam *argumentos* gerando um “box” denominado *Recomendação*, seguido de um *Comentário* em que se conclui com uma *Ilustração que consta de exemplos e explicações* que visam dar legitimidade a cada um dos princípios formulados pela Comissão. Este é um momento de exposição de experiências exitosas de diversos países visitados.

Outro aspecto que merece destaque: o uso abundante de quadros estatísticos e muitas notas de rodapé. Estes remetem, além de um reforço de explicação, a numerosas experiências em diversos países e depoimentos de membros da própria Comissão.

Em cada capítulo, outro recurso visual usado para direcionar a leitura são os pequenos subtítulos que ficam dispostos na margem esquerda de cada página chamando a atenção para o tema da discussão que segue. Outra evidência a ser considerada é a constituição de um discurso que utiliza a repetição de palavras. Como exemplo, têm-se: solidariedade; incerteza; progresso; sistema de ensino/educação; estatísticas; tecnologias, estratégias e adaptação. Pode-se considerar essas palavras, por vezes repetidas, como elementos que justificam a disseminação de uma nova concepção de mundo que exige novos modos de viver, pensar e sentir (GRAMSCI, 1979). Fundamenta-se, nesse sentido, um discurso que justifica as inúmeras assertivas do documento, norteando os argumentos sobre a necessidade de repensar as finalidades da educação e dos sistemas de ensino, segundo observou Rodrigues (2008).

### 5.1.4 A força dos verbos

Destaca-se, no documento, um discurso de enaltecimento à “era da tecnologia” (FAURE, 1972, p. 25). Ainda que faça breve ressalva a seus “inconvenientes”, a Comissão considera “a ciência e a tecnologia” fundamentais como “elementos omnipresentes e fundamentais de todo o empreendimento educativo” (FAURE, 1972, p. 2), afirmando que a

era científico-tecnológica implica a mobilidade dos conhecimentos e a renovação das ‘inovações’, e por isso o ensino deve consagrar um esforço mínimo à distribuição e a cumulação do saber adquirido [...] e dar maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição (aprender a aprender). (FAURE, 1972, p. 29).

A orientação da Comissão versa a respeito da necessidade de aprender. Esse aprender está relacionado “a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem.” (FAURE, 1972, p. 34). No que se refere aos métodos de modernização da educação, insistentemente reforçados no documento, afirma-se que

os países em vias de desenvolvimento deveriam simultaneamente utilizar as tecnologias avançadas, na medida em que isso é possível, e orientar-se muito mais para o emprego das tecnologias susceptíveis de aumentar a eficácia e de levar um auxílio à educação desses países sem, para tanto, exigir apoios tecnológicos ou mecânicos sofisticados e caros. (FAURE, 1972, p. 36).

A despeito dessas possibilidades, a Comissão realça que

é preciso juntar a este balanço do esforço da escolarização a soma de inumeráveis atividades extra-escolares: emissões educativas radiodifundidas ou televisionadas, programas de alfabetização de adultos, universidades populares, cursos por correspondência, múltiplas atividades culturais, círculos de estudos, etc., que

completam, principalmente nos países industrializados, as múltiplas atividades no plano profissional; programas de aprendizagem, promoção da mão-de-obra, cursos de aperfeiçoamento e de atualização, estágios e seminários. (FAURE, 1972, p. 88).

Do ponto de vista da Comissão, os conhecimentos técnicos “revestem-se duma importância vital no mundo moderno e devem fazer parte da instrução de base de cada pessoa.” (FAURE, 1972, p. 126). É nesse aspecto que se reforça que o “ensino da tecnologia, ao nível conceitual, deveria permitir que cada um compreendesse os meios pelos quais **pode modificar** o meio que o rodeia.” (FAURE, 1972, p. 126, sem grifos no original). Está exposta, assim, uma crítica à utilização passiva da tecnologia.

No plano prático, pretende-se “apresentar a tecnologia como o processo pelo qual os materiais são transformados, o que sempre exige energia e saber.” (FAURE, 1972, p. 126). Nessa perspectiva, “seria preciso [...] analisar os princípios sobre os quais repousa toda a transformação, simples ou complexa, e mostrar que a tecnologia interessa a tudo o que o homem faz **para modificar o mundo** em que vive.” (FAURE, 1972, p. 126, sem grifos no original).

Por uma atitude de responsabilização individual, destaca a Comissão que

a lição a tirar, para a educação, duma mais moderada visão das condições do progresso deveria ser o reconhecimento da incapacidade de remediar sozinha os defeitos da sociedade, devendo entregar-se à tarefa de **umentar o poder** que os povos têm de **agir sobre o seu próprio destino**; deve esforçar-se, ajudando **cada indivíduo a alargar as suas faculdades pessoais, a liberar a força criadora** dos povos, a transformar em energia real a energia potencial de centenas de milhões de pessoas; respondendo aos temores que inspira a longo prazo a dureza técnica, deve procurar chamar a atenção, pela afirmação de finalidades humanistas, para o risco duma desumanização progressiva da existência. (FAURE, 1972, p. 146, sem grifos no original).

Para dar conta de tais finalidades, tarefas da educação, a Comissão destaca que

a procura das estratégias não lineares deve basear-se, não sobre a extrapolação de tendências passadas, mas sobre uma análise atual e imediata das necessidades e das aspirações dos indivíduos e dos grupos, quer dizer, sobre os objetivos concebidos em sua função, não só no plano educativo, mas em domínios conexos como o emprego, a produção, a produtividade agrícola, e também sobre dados tais como as condições da vida social, o desenvolvimento urbano, as relações sociais, as aspirações individuais, a evolução das técnicas e dos meios de comunicação, o nível de vida das populações e os projetos de desenvolvimento. (FAURE, 1972, p. 262).

Assim sendo, “as novas estratégias da educação devem proceder duma visão global dos meios e dos sistemas educativos, considerados, segundo a sua aptidão, para responder às necessidades em perpétua mudança.” (FAURE, 1972, p. 263). Como diz Rodrigues (2008, p. 59), “a educação é, portanto, reconhecida como problema e tarefa universal. É incumbida de assumir tarefas inéditas e novas funções para as quais os sistemas de educação, localizados como a materialidade do problema, deverão adequar-se.”

Sob esse ponto de vista, torna-se necessário para a UNESCO, investir num discurso que conquiste, convença os países da necessidade de construção de novos sistemas educativos. Conforme análise de Rodrigues (2008, p. 60), a Comissão reforça a necessidade de

uma revisão radical dos sistemas educativos e um esforço de solidariedade por parte das nações mais ricas em relação às mudanças necessárias nesses sistemas educativos, pois, segundo sua análise, cinco fatores imporiam à educação sérios problemas do ponto de vista da economia e do emprego: 1- jovens que nunca foram à escola, identificados como praticamente desprovidos de toda a preparação para o trabalho; 2- indivíduos que deixaram a escola prematuramente, considerados nada preparados; 3- jovens que completaram seus estudos regulares com sucesso,

mas que se encontram com uma formação mal adaptada às necessidades da economia; 4- adultos que trabalham em um emprego para o qual não foram formados; 5- profissionais cuja formação não corresponde às exigências do progresso técnico no ramo em que trabalharam até então, denominados de ‘sujeitos inadaptados e inadaptáveis’.

Entende-se, assim, a investida em diferentes recursos de linguagem que visam dar maior legitimidade ao discurso da mudança.

### 5.1.5 Metáforas

“Metáfora não é um enfeite tardio da linguagem, mas um de seus modos fundamentais – uma forma básica de pensamento discursivo.” (LÉVI-STRAUSS 1964 apud KIERAN, 2002, p. 81). Considerando tal perspectiva, tem-se que as metáforas estruturam o modo como pensamos e agimos, funcionando como estratégia de reconhecimento de fatos, situações, bem como identificação com os mesmos. (FAIRCLOUGH, 2001). Poder-se-ia dizer que a metáfora gera um equivalente que significa, emite uma determinada mensagem.

Em busca da construção de novos significados para os estabelecimentos educativos, a Comissão faz referência à metáfora do *atelier*. Com tal imagem pretende-se a “criação duma atmosfera educacional dum **novo tipo**” (FAURE, 1972, p. 217, sem grifos no original) para tentar recuperar a importância perdida do espaço educativo tradicional. A essa metáfora, associa-se que “o agrupamento dos alunos, a organização do espaço, o emprego do tempo, a distribuição dos professores, a repartição dos recursos materiais, tendem para a mobilização, para uma flexibilidade maior da instituição, em função da evolução social ou técnica.” (FAURE, 1972, p. 217).

Ao relacionar os estabelecimentos educativos a um *atelier*, busca-se atribuir um novo sentido, uma nova função para a escola associada à necessidade de mudança. Lembra-se que o pensamento metafórico age por comparação, ou seja, “ver uma coisa em termos de outra” permite ver o mundo numa perspectiva de mudança, engajando os indivíduos “a harmonizar os objetivos educativos com os objetos globais [...] em deduzir, muitas vezes, os objetivos da educação a partir das finalidades da política geral [...] em assegurar a concordância dos objetivos

educativos com os objetivos relativos aos outros setores da atividade nacional.” (FAURE, 1972, p. 256). Os elementos apresentados constituem o enunciado de uma política educativa que é resultado, de acordo com a Comissão, “de um processo de pensamento.” (FAURE, 1972, p. 256).

As observações sobre as metáforas remetem ao objetivo com que este recurso é utilizado, gerando um efeito de **aceitação** ou à **necessidade de mudança para o novo**. Se as palavras comuns transmitem o que já se tem presente, a metáfora pressupõe uma melhor forma de **propor o novo**. É o caso da metáfora *cidade educativa*, proposta no Relatório Faure:

Se se aceitar a noção de um sistema de educação global e permanente e a idéia da ‘cidade educativa’, não como um sonho de futuro, mas como dado objetivo e projeto coletivo do nosso tempo (para que concorrem já, conscientemente ou não, educadores, pedagogos, cientistas, políticos e utentes), convém agir simultaneamente em duas direções: reforma interna e melhoria constante dos sistemas educativos existentes; procura de formas inovadoras, de alternativas e de recursos novos. (FAURE, 1972, p. 265).

Algumas metáforas “são profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular para que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241). O discurso da mudança, tão reiterado no Relatório Faure nos anos de 1970 associa essa ideia com a da reforma, melhoria e adaptação. Mudar significa tão simplesmente reformar. De acordo com Faure (1972, p. 267-268), a motivação para as reformas tem três fontes principais, quais sejam:

Elas são ditadas, antes de tudo, pela preocupação de remediar as incapacidades e as insuficiências que a experiência necessariamente denuncia no funcionamento de todo o sistema educativo e que as exigências do tempo presente não deixam de acusar. [...] pelas descobertas da ciência e pelos ensinamentos da investigação, que sugerem e fornecem sem cessar novos meios de aperfeiçoar ou de racionalizar a prática educativa. [...] Enfim,

é inegável que, a despeito de sua inércia e do seu ‘conservadorismo’, tão frequentemente verificados e denunciados, o renovamento, a modernização, o aperfeiçoamento dos sistemas educativos resultam também de impulsos internos.

A metáfora representa, desse modo, a expressão visível de uma situação que precisa ganhar nova aparência, sem que, necessariamente, se mude sua essência. Na perspectiva reformista, acredita-se que “realizar reformas parciais é, num sistema educativo, sinal de vitalidade e a garantia da sua capacidade em se submeter às transformações mais profundas.” (FAURE, 1972, p. 270). Tanto assim, que a Comissão reforça que é preciso “a UNESCO dar o exemplo. Ora a **renovação** da educação reveste cada vez mais, aos nossos olhos, o caráter dum empreendimento de dimensões internacionais que exige ser pensado sob uma luz universal.” (FAURE, 1972, p. 360, sem grifo no original).

Tais práticas discursivas, apoiadas em metáforas, produzem uma visão de mundo e de educação associadas a uma possibilidade de mudança similar a dos receituários de autoajuda, onde aprende-se que, se agir conforme o recomendado, alcançará as melhorias decorrentes da mudança de atitude.

Como as metáforas, a intertextualidade marca o documento. São as vozes de outros autores, mix de discursos, expressos na voz da Comissão. Para dar mais sentido e força aos eventos, situações, concepções apresentadas no documento, autores aparecem sendo apenas referenciados por meio de citações indiretas, paráfrases, ou ainda, por meio de transcrições diretas. Valem-se de autores como Carl Rogers, Lukacs, Weber, Lenine, entre outros. Além destes, a Comissão busca respaldo em documentos de vários organismos internacionais, como UNESCO e OCDE. Emprega-se o ponto de vista daqueles que partilham do mesmo objetivo, afirmando a educação como “âncora” que elimina desigualdades, disparidades provendo por meio de uma reforma necessária, uma **educação de novo tipo** para formar **um novo tipo de homem**.

Esse caráter prescritivo dos textos da política à semelhança dos textos de autoajuda dissemina uma visão de mundo que atrela a mudança individual como condição para a reforma da educação em nível global. Se a intertextualidade pode ser considerada uma entre as estratégias adotadas pela Comissão, recorrendo a Fairclough (2001, p.

135), é possível assinalar que os textos produzidos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes. O documento produzido visa dessa maneira, desencadear uma reforma educacional imprimindo forte caráter individualista e flexível com vistas a contornar “sistemas tradicionais da educação, colocando em evidência a fragilidade de certas formas de instrução, e a força de outras, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimentos.” (FAURE, 1972, p. 32).

Aqui vale lembrar o alerta de Shiroma, Campos e Garcia (2004, p. 10) destacando que, “embora caracterizados por seu tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo.”

### **5.1.6 Concepção de mundo**

Na compreensão da Comissão, o mundo precisa de mudanças. Essas mudanças são consequências “dum processo de crescimento inegável, que procede por saltos e recuos, [que] não corrige um desequilíbrio senão criando outro, mas que está longe de apresentar apenas aspectos negativos, mesmo se as adaptações e as mutações que exige são penosas e extenuantes.” (FAURE, 1972, p. 58). Trata-se de um mundo cujo “crescimento demográfico [...] não é uniforme” (FAURE, 1972, p. 75). Afirma-se que “a explosão demográfica, tantas vezes evocada e muitas vezes temida, contém em si uma ‘explosão escolar’ ainda mais impiedosa.” (FAURE, 1972, p. 74). Disso, prevê-se para “o fim do século, que o número de pessoas em idade escolar e universitária aumentará em mais de mil milhões, ou seja, cada ano um excedente virtual de trinta e seis milhões de alunos e estudantes” (FAURE, 1972, p. 74). Reforçando esse pensamento, “a educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e reflexo do mundo.” (FAURE, 1972, p. 111).

Oferecer uma compreensão do mundo, na perspectiva da Comissão, é um

dos fins maiores da educação, mas esta preocupação traduz-se, freqüentes vezes, ou pelo enunciado de explicações abstratas, de princípios pretensamente universais, ou por um utilitarismo estreito, igualmente incapaz de responder às

interrogações dos espíritos jovens, confrontados com o real e curiosos do seu próprio destino. (FAURE, 1972, p. 123, sem grifos no original).

De forma veemente, o documento expressa que “as injustiças, autoritarismo, discriminações”, além das “perturbações sociais, têm contribuído em conjunto para atualizar a necessidade duma democratização acelerada do ensino.” (FAURE, 1972, p. 130). Ao longo do Relatório, insiste-se em reforçar o termo injustiça. A imagem de um mundo futuro sem diferenças entre as regiões é supostamente construída. Neste mundo “de iguais”, não haveria desigualdades, já a Comissão considera que “a injustiça influencia sempre, de mil maneiras, o universo educativo.” (FAURE, 1972, p. 131).

Injustiças, desigualdades, discriminações, disparidades, aparecem descritas no documento como limitantes da democratização política e social. Afetando diretamente o sistema de ensino, “a democracia educativa não resulta só da multiplicação dos estabelecimentos escolares, da extensão das possibilidades de acesso aos diferentes níveis, do prolongamento dos anos de estudo.” (FAURE, 1972, p. 136). Defendem os membros da Comissão que “reduzir o problema a isto é desprezar o fato de que existem outras soluções capazes de oferecer aos indivíduos os meios de desenvolver as suas aptidões e orientar o seu destino.” (FAURE, 1972, p. 136).

Um pressuposto fundamental, para que os indivíduos desenvolvam-se, segunda essa premissa, é não perder de vista que a educação está inserida num mundo dominado por problemas sociais. Ainda que se alerte que “o encadeamento das determinações” não seja concebido de maneira mecânica, tais problemas já são apresentados com a pretensa solução. Diante disso, destacam-se exemplos de problemas e as possíveis soluções:

- Se os **desequilíbrios** entre os recursos e a sua utilização constituem um obstáculo a eliminar, o desenvolvimento da educação **deveria** inserir-se sempre e mais no quadro duma política do progresso econômico.
- Se as **desigualdades sociais** entram o avanço das sociedades de amanhã, as estratégias educativas **devem** necessariamente tender com maior resolução para um aproveitamento das

formas que permitam uma disseminação mais vasta dos meios e possibilidades de aprender.

- Se as **disparidades regionais** de cada país, e mesmo entre os países, entravam o desenvolvimento global, é lógico **encorajar os esforços** educativos em favor das categoriais desfavorecidas da população, das regiões rurais e dos países mais desprovidos.

- Se é evidente, ao nível dos **problemas econômicos e sociais**, que uma política global e uma filosofia comum de desenvolvimento se impõem aos diferentes países, a educação evoluiria duma maneira mais eficaz **se se apoiasse** num método de aproximação comum, no qual as diversas políticas nacionais **se poderiam inspirar** vantajosamente. (FAURE, 1972, p. 168, sem grifos no original).

Esses exemplos remetem a análise de Fairclough (2001) a respeito da **coerência**<sup>89</sup> **na construção de um discurso**. Esse é um aspecto importante considerando-se que a construção de um texto possibilita diferentes leituras. Nessa linha de pensamento, resgata-se parte da citação acima: “Se as desigualdades sociais entravam o avanço das sociedades de amanhã, as estratégias educativas devem necessariamente tender com maior resolução para um aproveitamento das formas que permitam uma disseminação mais vasta dos meios e possibilidades de aprender.” (FAURE, 1972, p. 168). Um intérprete poderia ler essa passagem percebendo a educação como única condição de superação das desigualdades sociais. Numa outra leitura, pode-se questionar como é possível a partir de um problema, “as desigualdades sociais”, galgar uma resolução apenas disseminando mais “meios e possibilidades de aprender”?

Da mesma forma pode-se indagar: “se as disparidades regionais de cada país, e mesmo entre os países, entravam o desenvolvimento global, é lógico encorajar os esforços educativos em favor das categoriais desfavorecidas da população, das regiões rurais e dos países mais desprovidos.” (FAURE, 1972, p. 168). Se o conceito de coerência

---

<sup>89</sup> Para Fairclough (2001, p. 171), “os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes.”

é o centro de muitas explicações sobre a interpretação, de acordo com Fairclough (2001), então se poderia dizer que prevalecem no discurso do Relatório muitas incoerências. Insistindo na mesma linha de discussão, como seria possível eliminar as disparidades regionais, que são de várias ordens, simplesmente encorajando esforços educativos? Não explicitam quais seriam estes esforços, mas as influências da teoria do Capital Humano podem ser percebidas no Relatório.

Todos esses fatores, assim elencados, somam-se aos argumentos que a Comissão utiliza para dizer que é pela “aprendizagem da participação ativa no funcionamento das estruturas da sociedade” que o indivíduo “adquire plenitude das suas dimensões sociais.” (FAURE, 1972, p. 235). Percebe-se que descrever um mundo essencialmente caótico é estratégico para a Comissão, de modo que se incute a necessidade de uma educação política. Destaca-se que é preciso “praticar a educação *para* a política”, de que maneira? Formando “homens para a compreensão das estruturas do mundo onde são chamados a viver, para a realização de trabalhos reais da existência, a fim de que não caminhem como cegos num universo indecifrável.” (FAURE, 1972, p. 234). Para quê? Como “uma condição de felicidade individual, uma maneira de influir livremente sobre o destino. (FAURE, 1972, p. 235). Construindo tal perspectiva de responsabilização do indivíduo, na apresentação do Relatório, Faure (1972, p. 10), aponta a necessidade de soluções “para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação.”

Essa é a concepção de mundo difundida no Relatório Faure, um mundo em mutação, com “disparidades econômicas, intelectuais, cívicas” que

põe em causa a unidade da espécie, o seu futuro, a identidade do homem como tal. É de recear não só o espetáculo penoso de graves desigualdades, de privações e de sofrimentos, mas uma verdadeira dicotomia do gênero humano que se compartimentaria em grupos superiores e inferiores, em patrões e escravos, em super-homens e infra-homens. Resultariam daqui não só os riscos de conflitos e de desastres [...] mas um perigo essencial a desumanização que atingiria indiferentemente os privilegiados e os sacrificados. (FAURE, 1972, p. 19).

A partir dessas afirmações, a Comissão investe na construção de “uma concepção comum” insistindo que se deva considerar “a educação como um domínio político, onde a importância da ação política é particularmente decisiva.” (FAURE, 1972, p. 25).

Ao apresentar a educação como redentora dos males e problemas sociais, sinaliza-se a participação responsável de cada indivíduo na remissão de um mundo que está em transformação. Referindo-se implicitamente à perspectiva da Teoria do Capital Humano, “indivíduos mais instruídos tendem a afirmar-se como cidadão e, se são em maior número, a antecipar reivindicações democráticas.” (FAURE, 1972, p. 20). Atendo-se à Teoria do Capital Humano, o documento destaca que, num “olhar de conjunto [sobre] a evolução da vida educativa ao longo do tempo, verificamos facilmente que os progressos da educação acompanham os da economia.” (FAURE, 1972, p. 21).

A orientação da Comissão, nesse sentido, é que se trabalhe para superar “a contradição que surge entre os produtos da educação e as necessidades das sociedades.” (FAURE, 1972, p. 57), já que a “situação política, as dificuldades e as contradições **internas** tornam mais difícil o acesso a uma visão global do futuro social” (FAURE, 1972, p. 57), à semelhança dos manuais de autoajuda que apregoam que a soma de ações individuais resulta nas ações globais. É um discurso pelo qual se disseminam exemplos, situações, fragmentos de histórias que remetem a uma visão de mundo parcelada, fragmentada, descontextualizada. Sob esse aspecto, a indagação de Gramsci (1999, p. 93) é importante:

É preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente, ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com o trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera da atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Afeito à primeira opção, o discurso ideológico do Relatório é operacional ao capital que, naquele momento histórico, visa impor uma determinada visão de mundo, de sociedade, de educação, modo de pensar, sentir e agir adequados à manutenção da ordem vigente em busca da formação de um novo tipo de educação para formar o novo homem desse mundo amplamente descrito.

A visão difundida no Relatório Faure é de um mundo: em transformação; em mutação; de incertezas; explosão demográfica; em desequilíbrio global; de injustiças; de autoritarismos; discriminações regionais; perturbações sociais; desigualdades sociais; em crise de autoridade; de intensas descobertas científicas que levam ao progresso tecnológico, mas que, ainda assim, eleva as disparidades **sociais**. (FAURE, 1972). Esses problemas, para a Comissão, “mostram bem a dualidade das funções da escola, que não tem só por fim revelar capacidades, aperfeiçoá-las e diplomá-las, mas sobretudo desenvolver as atitudes e a personalidade.” (FAURE, 1972, p. 128). Aprender a ser, envolve aprender a agir num mundo cujas crises estão por toda a parte. O homem do Relatório Faure “é em grande medida, o homem universal, igual a si mesmo em qualquer época e em qualquer lugar. Todavia, o indivíduo particular é um ser eminentemente concreto [...] quanto mais obedece às suas leis e à sua vocação pessoal, melhor realiza o propósito comum da humanidade e está em melhores condições de se comunicar com o próximo.” (FAURE, 1972, p. 242).

### **5.1.7 Educação para a formação de um homem de novo tipo**

A Comissão insiste que se deva “considerar a educação como um domínio político, onde a importância da ação política é particularmente decisiva” (FAURE, 1972, p. 25), como visto até então. Para que isso seja viável, no documento há grande ênfase à idéia de que “a educação está hoje posta em questão, que chegou o momento de se proceder à sua renovação, que é preciso repensá-la no seu conjunto.” (FAURE, 1972, p. 37). Essa renovação,

tornada necessária pelas disfunções da prática educativa, exigida pela transformação das estruturas socioeconômicas e pela revolução científica e tecnológica, torna-se possível graças à tomada de consciência dos povos, à investigação

científica e ao progresso das tecnologias que interessam à educação. (FAURE, 1972, p. 176).

Em vista dessa necessidade de renovação da educação, no documento há um destaque para novas formas educativas, a saber:

Tendência para tornar flexíveis organizações rígidas, articulação da instituição educativa com o meio social, redistribuição dos empregos e das funções internas, substituição das funções autoritárias por estruturas de participação, aparecimento das noções de ambiente de meio educativo total, individualização, sistemas e programas modulares, etc. (FAURE, 1972, p. 177).

A educação, “medianeira do saber” aos olhos da Comissão, “tem um papel maior a desempenhar”, que é abolir, “o mais breve possível, as disparidades que reinam entre os homens das diferentes partes do mundo, quanto ao direito à instrução.” (FAURE, 1972, p. 103). Entende-se, assim, a afirmação de que a educação “não escapa à lei de todo o empreendimento humano, que é o de envelhecer e de se cobrir de resíduos e de partes mortas.” (FAURE, 1972, p. 143). O uso da metáfora traduz a necessidade de renovar a educação na qual se objetiva que esta

continue [como] um organismo vivo, capaz de responder com inteligência e vigor às exigências das pessoas e das sociedades em desenvolvimento, deve evitar as armadilhas das complacências e das situações adquiridas e repor constantemente em questão de seus objetivos, conteúdos e métodos. (FAURE, 1972, p. 143).

Por este discurso, a Comissão esforça-se em qualificar a educação como aquela que “cimenta a unidade nacional e social; [que] favorece a mobilidade social; iguala as oportunidades.” (FAURE, 1972, p. 148). Nesse aspecto, compete à educação:

**[...] preparar homens capazes de se adaptarem** às transformações, característica essencial do nosso tempo. (FAURE, 1972, p. 175).

[...] **promoção do espírito de invenção tecnológica** e da criação orientada para o desenvolvimento. Este esforço comporta, por conseguinte, uma *finalidade pedagógica* importante para todos os educadores. (FAURE, 1972, p. 211, sem grifos no original).

[...] **formar homens** para a **compreensão das estruturas do mundo** onde são chamados a viver, para a realização de trabalhos reais de sua existência, a fim de que não caminhem como cegos no universo indecifrável. (FAURE, 1972, p. 234, sem grifos no original).

Uma das missões da educação é ajudar os homens a ver no estrangeiro não uma abstração, mas um ser vivo, real, com as suas razões, as suas penas e alegrias, a descobrir nas diferentes expressões nacionais a comunidade humana. (FAURE, 1972, p. 237, sem grifos no original).

Tais objetivos estritamente vinculados a responder às necessidades de uma sociedade “em perpétua mudança” exigem “novas estratégias da educação [que] devem proceder duma visão global dos meios e dos sistemas educativos.” (FAURE, 1972, p. 263). Nessa visão, “os instrumentos de transformação” da educação estão relacionados ao uso da informática.

A Comissão verifica “o fraco desenvolvimento do ensino programático; vemos que o rádio, a televisão e, com mais forte razão, os ordenadores se utilizam de maneira insuficiente para fins educativos.” (FAURE, 1972, p. 35). Resulta disso um forte apelo à utilização da informática, em que os alunos deveriam ser iniciados, “desde muito jovens, na linguagem elementar das máquinas. Primeiro, porque o algoritmo é um notável método de lógica, depois porque o contato com esta força ‘misteriosa’ é muitas vezes uma grande motivação para o conhecimento.” (FAURE, 1972, p. 35). Nessa visão otimista acerca dos benefícios pedagógicos do uso da informática, lembram-se as palavras de Schaff (1995, p. 155) que dizia que a “sociedade informática” proporcionaria “os pressupostos para uma vida humana mais feliz; eliminará aquilo que tem sido a principal fonte de má qualidade de vida das massas na ordenação do cotidiano: a miséria ou, pelo menos, a privação.” Verifica-se que o emprego da tecnologia, em especial, uma tecnologia educativa e princípios tecnológicos seria condição de

progresso para os países em via de desenvolvimento, segundo expressa o Relatório:

O que se refere à escolha dos métodos de modernização da educação, parece-nos que os países em vias de desenvolvimento deveriam simultaneamente utilizar as tecnologias avançadas, na medida em que isso é possível, e orientar-se muito mais para o emprego das tecnologias intermediárias e para a aplicação de princípios tecnológicos susceptíveis de aumentar a eficácia e de levar um auxílio à educação desses países sem para tanto exigir apoios tecnológicos ou mecânicos sofisticados e caros. (FAURE, 1972, p. 36).

É proposta pela Comissão a criação de formas de “ajuda tecnológica educativa” com o objetivo de utilização em “benefício de todos os países.” (FAURE, 1972, p. 38). O esforço visa à “promoção intelectual do Terceiro Mundo” beneficiando a “coletividade mundial.” (FAURE, 1972, p. 39). Dentre as orientações do Relatório, a **renovação da educação** para formar um **novo tipo de homem** merece mais atenção. Nesse sentido, chama-se a atenção para uma das propostas dos membros desta Comissão a respeito do “estabelecimento de um programa internacional para as inovações educativas”. Com que objetivo? Orientar “para as **inovações** em todos os seus domínios, ou antes, para a **renovação educativa** no seu conjunto, este programa parece que poderia tornar-se particularmente **útil e eficaz** com a introdução das tecnologias educativas.” (FAURE, 1972, p. 38, sem grifos no original).

O discurso da inovação e da renovação perpassa todo o documento subsidiando duas noções fundamentais para a Comissão: a educação permanente e a cidade educativa. Tais noções suscitam novas formas de aprender e de formar legitimadas pelo argumento de que o sistema tradicional de educação “está muito envelhecido e paralisado.” (FAURE, 1972, p. 32). Propõe-se, assim, “reformá-lo”, “porque é preciso aproximar a escola da vida.” (FAURE, 1972, p. 32).

A Comissão recorre a algumas experiências estrangeiras que têm como finalidade mostrar que “o desprezo para com a educação extra-escolar é apenas um vestígio do passado e não pode corresponder à

atitude de nenhum pedagogo progressista.” (FAURE, 1972, p. 32). De uma concepção tradicional de educação, investe-se numa “pedagogia moderna que considera o indivíduo, as suas capacidades, estruturas mentais, interesses e motivações [...] por isso é personalista” (FAURE, 1972, p. 194). Está em voga a ideia de que “o indivíduo [...] torna-se cada vez mais um **agente ativo** da sua própria educação” (FAURE, 1972, p. 194, sem grifos no original). Refere-se, desse modo, às experiências desenvolvidas no Chile, com a “concepção de conscientização” de Paulo Freire; à “escola ativa”, do suíço Ferrière; a “auto-educação”, da italiana Maria Montessori; ao “trabalho em equipe”, do americano John Dewey; ao “método ativo”, do belga Decroly; e ao movimento da “escola nova”, de Celestin Freinet. (FAURE, 1972). A educação ganha, assim, caráter de “fator de libertação”. Ainda há referências, à pedagogia institucional cujo “instrutor procura ser **indutor de transformações**’ (como o psicólogo diante do seu cliente), enquanto os membros do grupo **assumem a responsabilidade** das investigações inscritas no programa de estudos e da **solução a dar aos problemas** do dia-a-dia da vida coletiva.” (FAURE, 1972, p. 196, sem grifos no original).

O “poder libertador da educação” (FAURE, 1972) sustenta a afirmativa de que se vive num mundo constituído por ameaças, injustiças, contradições, perigos. Há constante reforço de que é preciso técnicas educativas que tendam à individualização do ensino, uma “educação individual do tipo voluntário” (FAURE, 1972, p. 198) que forme indivíduos para “além da competência técnica e profissional”, que desenvolva “a sua instrumentalização mental e o seu poder de comunicação”, semelhante à gramática discursiva da autoajuda dos anos de 1970, baseada no poder da mente.

A formação, nesta perspectiva, deveria migrar para uma formação de cidadãos “para que se possam afirmar as suas responsabilidades cívicas e sociais e reagir às contradições e às injustiças.” (FAURE, 1972, p. 40). Recomendam a formação de um “homem de novo tipo” capaz de compreender “as conseqüências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as **solidariedades** que compõem o destino da espécie.” (FAURE, 1973, p. 32). **O novo homem** demandado no Relatório é um “**homem em devir** é um homem cujos conhecimentos e meios de ação estão a tal ponto desenvolvidos que **os limites do possível parecem-lhe infinitamente recuados.**” (FAURE, 1972, p. 238, sem grifos no original). Nessa prescrição de um

**novo homem**, “**aprende, conhece e compreende o mundo**, [...] dispõe ou sabe poder dispor de técnicas para agir sobre o mundo, com inteligência.” (FAURE, 1972, p. 238, sem grifos no original).

Essa proposta exige “que o *novo homem* esteja em estado de estabelecer um equilíbrio entre suas capacidades desenvolvidas de compreensão e poder e sua contrapartida potencial de ordem temperamental afetiva e moral” (FAURE, 1972, p. 44). Todavia, “não basta reunir o *Homo sapiens* e o *Homo faber*, é ainda necessário que ele se sinta em harmonia com os outros e consigo próprio: *Homo concors*.” (FAURE, 1972, p. 40).

Pela primeira vez na história, a educação “empenha-se conscientemente em **preparar os homens** para tipos de sociedades que não existem ainda.” (FAURE, 1972, p. 56, sem grifos no original). Para cumprir essa tarefa, um dos caminhos apontados no documento, além da renovação da educação, da modernização dos métodos de ensino, está a apropriação do mundo por meio de experiências via inter-relação escola e mundo do trabalho. Para que isso seja viável, é preciso atentar para as tarefas atribuídas à educação para os anos que seguem. De acordo com o Relatório, dentre as tarefas da educação pós anos 1970, estão: educar para a democracia; educação permanente; formar um novo homem; formação cívica; renovação dos conteúdos e das estruturas da educação; a democratização da educação; promoção da individualização do ensino; a modernização de atividades educativas; desenvolvimento de qualidades afetivas; a constituição de uma cidade educativa. (FAURE, 1972).

A Comissão atribui aos sistemas educativos o objetivo de realizar “a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, **cidadão e produtor, inventor** de técnicas e **criador** de sonhos.” (FAURE, 1972, p. 16, sem grifos no original), que se articularia ao denominado caráter global e permanente da educação (FAURE, 1972) para **formar um novo homem**, ajudando-o “a desenvolver-se em todas as suas dimensões: tanto como **agente de desenvolvimento, agente de transformação e autor da sua própria realização** – o que vem contribuir [...] **para o ideal do homem completo**.” (FAURE, 1972, p. 243, sem grifos no original).

### 5.1.8 Atitudes e valores: demandas do mundo do trabalho pós anos 1970

O estabelecimento de laços mais estreitos “entre escola e o ambiente” é uma resposta às críticas que a Comissão desenvolve a respeito da educação tradicional. Daí busca-se construir uma educação concebida “como um vasto movimento de massas, onde cada indivíduo instruído tem o **dever cívico** de ensinar àqueles que não tiveram a sua sorte.” (FAURE, 1972, p. 65, sem grifos no original).

No decurso dos anos de 1970, afirmando a necessidade de proceder à articulação de objetivos econômicos, sociais e políticas educativas a Comissão enfatiza que é preciso uma “renovação das estruturas e dos conteúdos da educação, a fim de que esta possa concorrer mais ou menos diretamente para as transformações sociais.” (FAURE, 1972, p. 118). Para isso, “uma **atitude dinâmica** [...] desejamos ver reforçada.” (FAURE, 1972, p. 118, sem grifos no original).

Os programas de educação devem viabilizar uma educação social, o que deve dar ao homem **consciência do seu lugar na sociedade**, acima do seu papel de produtor e consumidor; fazer-lhe compreender que ele **pode e deve participar** democraticamente da vida da coletividade e que lhe é possível, assim, tornar a sociedade melhor ou pior do que já é.” (FAURE, 1972, p. 124). Isso implicaria rever o ensino científico tradicional despreocupado em “ligar os conhecimentos adquiridos na aula e a prática científica real, onde se verificam as hipóteses em vez de as expor, onde se descobrem as leis em vez de as aprender” (FAURE, 1972, p. 124).

O que a educação tradicional não evidencia é o “**espírito criador**, de **intuição**, de **imaginação**, de **entusiasmo** e de **dúvida** que comporta a atividade científica.” (FAURE, 1972, p. 124, sem grifos no original). Assim entendido, falta à educação estimular “a faculdade de observar, de colecionar, de medir, de classificar os fatos e deles tirar conclusões não deveria manter-se como apanágio só das coisas científicas”. Em questão está a necessidade do ensino da tecnologia “permitir que cada um compreendesse **os meios pelos quais pode modificar o meio** que o rodeia.” (FAURE, 1972, p. 126, sem grifo no original). Para que isso seja possível, a experiência artística associada ao estudo da tecnologia constitui uma das “vias que levam à percepção do mundo na sua eterna renovação.” (FAURE, 1972, p. 126).

Se “a compreensão do mundo é um dos fins maiores da educação” (FAURE, 1972, p. 123), é necessário “desenvolver em cada indivíduo o poder da imaginação – essa imaginação que é uma das grandes forças da invenção científica, assim como a origem da criação científica.” (FAURE, 1972, p. 127). Além da imaginação, o “interesse pelo belo, a capacidade de o entender e de o integrar é uma das exigências fundamentais da pessoa.” (FAURE, 1972, p. 127).

A ênfase em novos atributos de formação do indivíduo, preparando-o para uma nova sociedade, implica ter presente que “a noção de preparação profissional modifica-se.” (FAURE, 1972, p. 127). Essa afirmativa caracteriza claramente o discurso instituindo-se como uma verdade, materializando uma imagem positiva do ensino da tecnologia. Nesse sentido, do ponto de vista da Comissão:

Acelerando-se o ritmo do progresso técnico, muitos indivíduos serão levados a exercer várias profissões durante a sua vida, ou a mudar frequentemente de lugar de trabalho. Pode-se observar, que em certos países, metade da população assalariada exerce atividades que não existem ainda no princípio do século. (FAURE, 1972, p. 127).

Valendo-se de experiências exitosas de países altamente industrializados como os Estados Unidos e a Alemanha, a Comissão frisa que “é raro que a educação prepare o indivíduo à medida de se **adaptar a mudanças, ao desconhecido**” (FAURE, 1972, p. 128). Por isso, deveria ser aceita a ideia de uma “formação comum de caráter geral e politécnico ao nível secundário, garantia da mobilidade profissional ulterior dos alunos, e a própria a interessá-los na via da educação permanente.” (FAURE, 1972, p. 128). Evidencia-se, assim, a preparação – postulando a concepção de um novo mundo, de uma nova sociedade – de uma educação pós anos 1970 calcada na idéia de uma educação ao longo da vida, continuada, permanente. Está delegada a esse novo tipo de educação a responsabilidade por viabilizar a formação de um novo tipo homem, preparando-o ao desenvolvimento dos atributos necessários e habilitando-o a atuar de maneira produtiva e eficiente. Dentre os atributos necessários à formação de um novo homem, constam no Relatório: Solidariedade; criatividade; adaptação às mudanças; imaginação tecnológica; espírito de inovação; dever cívico;

intuição; entusiasmo; interesse pelo belo; espírito criador; espírito de competição; espírito de invenção tecnológica; espírito da democracia; cooperação.

No Relatório Faure está pulverizado um rol de atributos necessários à formação de um novo homem. Esse *boom* de atributos sugere que o novo homem desenvolverá seu próprio potencial e colocará em ação um aprender a ser que resultará em benefícios a uma coletividade a partir de atitudes individuais. Ao lado do aprender a ser, o Relatório pregou uma nova sociabilidade e criou condições para a formação de um novo tipo de trabalhador orientado pela individualidade, adaptação e busca de uma educação que favoreça melhorias e reformas.

### 5.1.9 Professor: motivador e controlador da aquisição do saber

Há, no Relatório Faure, um forte apelo à mudança, muito mais associada à ideia de melhoria e reformas como já salientado, numa tentativa de preparar um novo homem para trabalhar e viver num mundo em transformação. Anuncia que “ao constituir a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, mostra-se assim integrada no Calendário político contemporâneo” (FAURE, 1972, p.17) e deve formar um tipo de homem “**apto a contribuir** para o desenvolvimento da sociedade, **a tomar uma parte ativa na vida**, quer dizer, validamente preparado para o trabalho” (FAURE, 1972, p. 33, sem grifos no original). Reforçam a importância da extensão de um setor “não escolar da educação” considerando “**o corpo docente** [...] um grupo socioprofissional muito importante, ao ponto mesmo de representar em numerosos países em vias de desenvolvimento a categoria mais vasta de assalariados.” (FAURE, 1972, p. 62).

Para formar o homem (con)formado, o Relatório compreende o professor **como um “conselheiro, um interlocutor**; mais o que ajuda a procurar em comum os argumentos contraditórios do que aquele que tem todas as verdades preparadas.” (FAURE, 1972, p. 141, sem grifos no original). Compete a esse profissional planejar aulas em que sejam consagrados “mais tempo e energia às atividades produtivas e criadoras: **interação, discussão, animação, compreensão, encorajamento.**” (FAURE, 1972, p. 141, sem grifos no original). Educar pressupõe, nessa perspectiva, uma “evolução nas relações entre educandos e educadores”,

sem a qual “não pode haver a autêntica democratização da educação.” (FAURE, 1972, p. 141).

Vislumbrando o progresso da educação num mundo em que se pregam “os **poderes do homem** sobre o ambiente”, dominando os avanços tecnológicos, ressalta-se no Relatório, que os educadores têm uma “**tarefa apaixonante**: a procura dum equilíbrio harmonioso entre formação racional e a **libertação da sensibilidade**.” (FAURE, 1972, p. 142, sem grifos no original). Para viabilizar essa educação,

as escolas e as universidades [deveriam ser] completadas, seguidas e por vezes substituídas por uma quantidade de atividades extra-escolares ou paraescolares que fazem apelo a todas as espécies de meios recentemente aparecidos ou durante muito tempo descuidados pelo ensino tradicional. (FAURE, 1972, p. 62).

A relação entre educação e democracia é ressaltada neste Relatório. Passou-se a se fortalecer que o “futuro das nossas sociedades é a democracia, o desenvolvimento, a transformação”. Desse ponto de vista, “o homem que as sociedades têm de formar é o homem da democracia, do desenvolvimento humanizado e da transformação.” (FAURE, 1972, p. 172). Eis uma das ênfases dada à educação num mundo em transformação, cujo ensino da democracia deveria vir articulado a uma prática política, à prática do trabalho, de forma que se “deve simultaneamente dar aos cidadãos bases sólidas de conhecimentos em matéria socioeconômica e desenvolver a sua capacidade de julgamento; incitá-los a comprometerem-se de maneira ativa na vida pública, social, sindical, cultural.” (FAURE, 1972, p. 173). Por que o desenvolvimento da democracia interessa tanto à Comissão? Porque tal desenvolvimento pressupõe incentivo “à paz, favorece a tolerância, a amizade e a cooperação entre as nações.” (FAURE, 1972, p. 236).

Na opinião da Comissão, o papel do professor “tende a modificar-se na medida em que a função magistral de transmissão dos conhecimentos se completou com as suas funções de diagnóstico das necessidades dos estudantes, de motivação e de encorajamento ao estudo, de controle da aquisição do saber.” (FAURE, 1972, p. 216). Numa revisão das funções do professor, a transmissão dos saberes de forma autoritária, referência do ensino tradicional, cederia espaço para a criação de um clima educacional mais harmonioso. O objetivo é uma

“participação ativa no funcionamento das estruturas da sociedade e, quando é preciso, por um compromisso pessoal nas lutas que visam reformá-las que um indivíduo adquire a plenitude das suas dimensões sociais.” (FAURE, 1972, p. 235).

### **5.1.10 A força do exemplo: aprendizagem pela experiência**

Sem dúvida, uma das questões centrais expostas no Relatório está associada à ideia de renovação. Reformar o sistema educativo é a alternativa que daria a dinâmica necessária à educação com vistas a formar um novo homem para os desafios que se colocavam a partir dos anos de 1970. Na visão da Comissão, “a capacidade de realizar reformas parciais é, num sistema educativo, sinal de vitalidade e a garantia da sua capacidade em se submeter a transformações mais profundas.” (FAURE, 1972, p. 270).

É interessante observar que o discurso da reforma disseminado ao longo do documento afirma o valor da experiência. Segundo a Comissão, “a experiência mostra que onde as reformas internas se revelam ineficazes ou conduzem a um grande desperdício de energias e talentos tais fatos dependem geralmente de erro de coordenação e da discordância das instruções vindas ‘de cima’ e das iniciativas vindas ‘de baixo’.” (FAURE, 1972, p. 270).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo que se prega o respeito à diversidade, na prática, difunde-se a implementação de modelos, ou seja, o que deu certo numa determinada região, também dará em outra independentemente das especificidades. O fracasso, nesse caso, é atribuído não ao padrão imposto, mas sim

à imaginação criadora que fica isolada, a inércia que trava a propagação das idéias e das experiências. Além disso, as autoridades educativas em todos os países deveriam cuidar e criar mecanismos especialmente encarregados de promover a inovação, de divulgar com sucesso as reformas experimentadas e de favorecer a sua adoção. (FAURE, 1972, p. 270).

No capítulo VIII do Relatório Elementos para as estratégias contemporâneas, destaca-se o claro direcionamento para que se aceite

a noção de um sistema de educação global e permanente e a idéia da ‘cidade educativa’, não como um sonho futuro, mas como dado objetivo e projeto coletivo do nosso tempo [...] convém agir simultaneamente em duas direções: reforma interna e melhoria constante dos sistemas educativos existentes; procura de formas inovadoras, de alternativas e de recursos novos (FAURE, 1972, p. 265).

Pensando na reforma da educação, inovar e buscar alternativas apresenta-se como possibilidade de todos os países seguirem tal orientação. Assim, o discurso está estruturado sob a forma de *Princípios*, seguidos de *Argumentos*, *Recomendações*, *Comentários* e, por fim, uma *Ilustração*. É sobre esta última que se detém maior atenção, considerando a apresentação de numerosos exemplos de reformas educativas em diversos países.

Dentre tais exemplos, tem-se a reforma educativa elaborada no Peru que previa “uma refundição geral do sistema na ótica da educação permanente.” (FAURE, 1972, p. 272). A referida reforma, “incide sobre o conjunto das instituições e das atividades educativas, escolares e não escolares. Ultrapassando largamente o quadro duma reforma pedagógica, considera-se como um elemento ligado à transformação estrutural da sociedade peruana.” (FAURE, 1972, p. 272). Ao utilizar esse exemplo, não se explicitam as dificuldades, disparidades regionais, desigualdades sociais, tão frisadas no documento.

Na mesma linha de argumentação, traz-se o exemplo da reforma educativa em curso naquela ocasião, no Canadá. A ênfase centraliza-se no objetivo de firmar a educação permanente em que a Comissão responsável exprime:

‘A educação deve desenvolver na pessoa a faculdade de aprender em múltiplas circunstâncias, em tempo parcial, no domicílio, por diferentes meios, e fora das estruturas pré-estabelecidas’ [...] Estudo e aprendizagem integram-se no trabalho nos tempos do ócio [...]. O que é assim pretendido é, por conseguinte, o homem total e não só o homem que produz: a existência criadora e não só a existência produtora de bens materiais... (FAURE, 1972, p. 274).

As assertivas apresentadas no documento desqualificam a educação existente para justificar a necessidade de reformas. Propõem organizar de uma maneira flexível a educação desde a idade pré-escolar, associando e responsabilizando a família e a comunidade local. Citam, por exemplo, a educação pré-escolar da China que “está muito desenvolvida”, do ponto de vista da Comissão e da, então, U.R.S.S, destacando que

mais de nove milhões e meio de crianças freqüentam creches e jardins. [...] A educação dispensada nestas diferentes instituições visa favorecer o harmonioso desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético das crianças. Inspira-se em princípios uniformes, baseados em experiências pedagógicas e nos resultados de pesquisas científicas. (FAURE, 1972, p. 285).

Ainda referem-se a exemplos dos Estados Unidos e do Senegal sem nenhuma referência às diferenças no modo de produção e regime político desses países.

Com relação ao *Princípio 6* “a educação elementar, em tempo completo se possível, sob outras formas se necessário, deve ser efetivamente assegurada a todos” (FAURE, 1972, p. 286), destaca-se que, na Índia,

um Projeto de Desenvolvimento Intensivo da Educação, lançado à escala de quatro distritos, agrupando uma população de nove milhões e meio de habitantes [...] dirige-se globalmente às crianças e aos adultos dos três aos quarenta e cinco anos. Combina programas de ensino a tempos integrais e a tempos parciais e programas de rádio diferenciados em função das necessidades de múltiplas categorias, desde os adolescentes e os adultos que receberam uma educação mais ou menos completa até aos que nunca foram à escola. (FAURE, 1972, p. 288).

À semelhança dos livros de autoajuda, o Relatório Faure vale-se de uma infinidade de exemplos que visam garantir a transferência de situações de natureza díspares para outras de natureza complemente diferentes. Os exemplos podem ser considerados como recursos

didático-pedagógicos desempenhando funções ordenadoras na sociedade. Podem ser vistos como discursos portadores de significados que encontram acolhida em diferentes grupos sociais pela facilidade de transposição, repercutindo como elementos ordenadores que ajudam a disseminar modos de pensar, sentir e agir. Nesse prisma, o Relatório Faure reproduz uma interpretação da crise educativa dos anos de 1960/70 alargando os horizontes sobre a educação permanente e a cidade educativa, assinalando o quão relevante é a ligação entre educação e progresso social. Um dos pilares do Relatório à formação do “homem completo” (FAURE, 1972), por meio de uma educação permanente num mundo em constante evolução, no sentido de “aprender a ser”. Estes pressupostos foram reforçados duas décadas depois, no Relatório Delors (1996), ampliando-se os pilares educacionais para incorporar o aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos, mantendo-se o aprender a ser. (DELORS, 1996).

## 5.2 ANÁLISE DO RELATÓRIO DELORS

Na década de 1990 uma diversidade de documentos educacionais foi publicada com proposições e recomendações para uma formação de um tipo de homem desejável. Em linhas gerais, tais proposições e recomendações instituem a necessidade de se investir num tipo de formação do trabalhador capaz de habilitá-lo a lidar com as novas formas de organização do trabalho que se definem pela integração e flexibilidade dos processos produtivos. Para dotar esse homem com características adequadas para um mundo do trabalho em transformação, uma profusão de políticas educacionais visa dar consecução a formação desse novo tipo de homem.

Tendo isso presente, analisa-se a seguir o Relatório Delors (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*, documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO que disseminou as diretrizes e metas que nortearam as reformas educacionais da última década.

Essa Comissão sobre a Educação, presidida por Jacques Delors, desenvolveu uma argumentação pautada em circunstâncias e problemas sociais apontando o valor da mudança individual e coletiva para sua solução. A ênfase do Relatório recai sobre a necessidade de “aprender” a adaptar-se à mudança. Ver-se-á que esta constitui, à semelhança do discurso de autoajuda, um dos elementos centrais do Relatório.

Tomando como referência o conceito de adaptação, argumenta-se em defesa de uma educação que precisa ser modernizada. Insiste-se na importância desta como “um trunfo indispensável à humanidade” (DELORS, 1996, p. 11), estando baseada num aprendizado útil, já que a “[...] educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva<sup>90</sup>, pois são as bases das competências do futuro.” (DELORS, 1996, p. 89). Nesse sentido, a educação ganha caráter de “uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.” (DELORS, 1996, p. 12).

A Comissão reforça que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 1996, p. 89). Esse é um discurso de forte apelo ao papel messiânico da educação em que se articula uma diversidade de enunciados e orientações para que professores, alunos, a escola, se mobilizem, tomem decisões, considerem que precisam intervir num “mundo multirrisco”. (DELORS, 1996). Para ganhar legitimidade, à semelhança do Relatório Faure, o Relatório Delors cita um conjunto de experiências exitosas para afirmar a educação como elemento central de mudança, de solução para os males que afligem a humanidade, o que implica a formação de uma vontade individual para a mudança.

Apresentam-se, a seguir, os membros que compõem a referida Comissão.

### **5.2.1 Jacques Delors e os membros da Comissão**

Em 1991, a Conferência Geral da UNESCO propôs ao diretor-geral “convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI” (DELORS, 1996, p. 268). Para tal incumbência, Jacques Delors foi convidado a presidir uma comissão que reuniu “catorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos” (DELORS, 1996, p. 268). Desse modo, no início de 1993, foi

---

<sup>90</sup> Uma visão holística da educação está presente no documento, segundo o qual, as novas exigências do mercado de trabalho estariam colocando em evidência a necessidade de qualidades subjetivas, de forma que “o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.” (DELORS, 1996, p. 95).

oficialmente criada a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, financiada pela UNESCO.

No que concerne ao presidente - Jacques Delors, francês, nasceu em Paris em 1925 e presidiu a Comissão Europeia durante os anos de 1985 a 1995. Dentre algumas de suas ações, destaca-se a aprovação do Ato Único Europeu, em 1986, a partir do qual, em 1993, foi criado o Mercado Único Europeu. Membro do partido socialista, em 1974, e do seu comitê diretor, em 1979, foi eleito parlamentar europeu em 1979 e presidiu a Comissão Econômica e Monetária durante o primeiro semestre de 1981. De maio de 1981 a julho de 1984, Jacques Delors foi Ministro da Economia e das Finanças e também eleito Presidente da Câmara de Clichy, de 1983 a 1984<sup>91</sup>.

Os trabalhos da Comissão foram apresentados em sua forma final em 1996, na França e no Brasil, a tradução do Relatório veio a público em 1998. O quadro abaixo apresenta cada uma das personalidades, país de origem e breve síntese de formação e atuação profissional:

---

<sup>91</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.eurocid.pt/pls/wsd>>. Acesso em: 03 de set. 2010.

<b>Membros da Comissão</b>	<b>País de origem</b>	<b>Referência profissional</b>
In'am Al Mufti	Jordânia	Especialista em condição feminina, conselheira de Sua Majestade a rainha Noor al-Hussein; antiga ministra do Desenvolvimento Social.
Isao Amagi	Japão	<b>Especialista em educação, conselheiro especial do ministro da Educação</b> , Ciência e Cultura e presidente da Fundação japonesa para o Intercâmbio Educativo – BABA
Roberto Carneiro	Portugal	Presidente da TVI (Televisão Independente), antigo ministro da Educação.
Fay Chung	Zimbábue	Antiga ministra para os Assuntos Internos, Criação de Emprego e Cooperativas, <b>antiga ministra da Educação</b> ; diretora do “ <i>Education Cluster</i> ” (UNICEF, Nova Iorque).
Bronislaw Geremek	Polônia	Historiador, deputado à Dieta Polonesa, antigo professor no Colégio de França.
Willian Gohram	Estados Unidos	Especialista em política pública, presidente do <i>Urban Institute</i> de Washington, D.C desde 1968.
Aleksandra Kornhauser	Eslovênia	Diretora do Centro Internacional de Produtos Químicos de Liubliana, especialista em relações entre desenvolvimento industrial e proteção do ambiente.
Michael Manley	Jamaica	Sindicalista, <b>professor universitário</b> e escritor, Primeiro Ministro de 1972 a 1980 e de 1989 a 1992.
Marisela Padrón Quero	Venezuela	Socióloga, antiga diretora de pesquisa da Fundação Rômulo

		Betancourt, antiga ministra da família; diretora da divisão da América Latina e Caribe (FNUAP, Nova Iorque).
Marie-Angélique Savané	Senegal	Socióloga, membro da Comissão sobre Governabilidade, diretora da divisão da África (FNUAP, Nova Iorque).
Karan Singh	Índia	Diplomata e várias vezes <b>ministro, em especial, da Educação e da Saúde</b> , autor de várias obras nas áreas do ambiente, da filosofia e da ciência política, presidente do Templo da Compreensão, importante organização internacional interconfessional.
Rodolfo Stavenhagen	México	Pesquisador em ciências políticas e sociais, <b>professor no Centro de Estudos Sociológicos</b> , El Colégio de México.
Myong Won Suhr	Coreia do Sul	Antigo <b>ministro da Educação, presidente da Comissão Presidencial para a Reforma da Educação (1985-1987)</b> .
Zhou Nanzhao	China	<b>Especialista em educação</b> , vice-presidente e professor do Instituto Nacional Chinês de Estudos Educacionais.

Quadro 7 – Membros da Comissão da UNESCO sobre a Educação para o século XXI. Elaboração própria.

Os membros da Comissão, especialistas em educação, ex-ministros e representantes da UNICEF, apontaram a necessidade de proceder “a vasta análise, tanto dos elementos disponíveis sobre a situação atual, como sobre as previsões feitas e as tendências reveladas pelas políticas e reformas nacionais de educação, aplicadas em diferentes regiões do mundo, ao longo dos últimos vinte anos.” (DELORS, 1996, p. 274). Com base nisso, a Comissão buscava desenvolver “uma reflexão profunda sobre as grandes linhas de orientação do desenvolvimento humano no dealbar do século XXI, e

sobre os novos imperativos que daí derivam para a educação.” (DELORS, 1996, p. 274).

As demandas necessárias à formação de um novo tipo de homem são traduzidas em metas e objetivos que serão difundidas pelos organismos multilaterais que visam mudanças na educação para o mundo. Recorda-se que, na Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomteim, Tailândia, em 1990, organismos internacionais como Banco Mundial, PNUD, UNESCO já vinham discutindo que a educação deveria “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favorecesse o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.” (UNESCO, 1990, p. 3). Na ocasião, concentrava-se atenção na aprendizagem, considerando que esta representaria a

tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. (UNESCO, 1990, p. 5).

Na Declaração de Jomtiem, dentre os objetivos traçados, tem-se que “o desenvolvimento da educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.” (UNESCO, 1990, p. 7).

A escolarização aparece como pré-requisito para se conseguir desempenho adequado à nova gestão do trabalho que vai se instituindo. Advoga-se a necessidade de um indivíduo que esteja numa dupla relação na sociedade em que vive: como cidadão tem deveres cívicos, e como o indivíduo, deve prover uma formação para a aquisição dos novos requisitos explicitados exaustivamente no Relatório Delors.

Partindo-se do pressuposto de que a linguagem não é só uma modalidade verbal, mas representa práticas sociais que visam mudança social (FAIRCLOUGH, 2001), busca-se identificar no Relatório Delors quais as recomendações para “aprender a ser”, que soluções são

propostas, que histórias são contadas, que metáforas são apresentadas, que palavras, conceitos e concepções são reforçados para direcionar a formação do indivíduo desejável para o século XXI.

Com isso, pode-se interpretar o discurso no documento para a UNESCO, como uma prática discursiva que vai se formando como verdade, que confere um jogo de poder social no âmbito da própria linguagem materializando uma prática discursiva prescritiva. Lembra-se que é característico do discurso ideológico fazer

coincidir com as coisas, anular as diferenças entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique o pensamento, linguagem e realidade para, através da lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante. (CHAUÍ, 2007, p. 15).

Reforçando o discurso da responsabilidade individual na construção e consolidação de um projeto comum de sociedade (DELORS, 1996), o Relatório dissemina modelos capazes de viabilizar propostas de uma política educacional calcada nas mudanças ocorridas nos processos produtivos dos países industrializados e em desenvolvimento. Num cenário em que prevalecem relações desiguais, é tecida a ideia de cooperação internacional, cuja efetivação depende do cumprimento da exigência de *aprender a viver juntos* nesta *aldeia global*. (DELORS, 1996).

Feitas essas considerações, o objetivo deste capítulo é evidenciar os elementos e estratégias discursivas que buscam justificar a necessidade de uma educação que atenda a formação de um trabalhador de novo tipo eficiente, pró-ativo, flexível e funcional à reprodução das relações capitalistas de produção.

### **5.2.2 Da estrutura textual do Relatório Delors**

Tentando focalizar aspectos que caracterizam a estrutura desse documento, considera-se importante explorar as evidências de diferentes modos de conceber um texto, cuja argumentação pretende mobilizar, mudar a posição de um indivíduo na prática social, ou como diria

Marcuschi (1988, p. 38), “leitura e compreensão de um texto falado ou escrito como ato individual de uma prática social.”

O Relatório Delors está organizado em três partes, “*Horizontes, Princípios e Orientações*”. A primeira parte, *Horizontes*, contextualiza o leitor acerca da importância de se articular o local e o global, a necessidade de conhecer os problemas que afetam o mundo; além da necessidade de compreender o mundo como condição para compreender o outro. Essa primeira parte é composta por três capítulos que visam em essência, anunciar uma resposta aos problemas sociais apontando o valor da participação individual somada à participação da comunidade local com vistas a “ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação.” (DELORS, 1996, p. 26). A segunda parte, *Princípio*, é composta por dois capítulos onde são apresentados os quatro pilares da educação e seu papel como elemento definidor do progresso da sociedade. Na terceira parte, *Orientações*, estão presentes recomendações para a educação do nível básico ao superior. Enfatiza-se o valor da educação indicando as condições propícias a um ensino eficaz, destacando o papel dos professores na formação do aluno para o século XXI, a importância da escola articulada às ações da comunidade, bem como a vinculação entre educação e mercado de trabalho. Após os nove capítulos, o Relatório Delors apresenta um *Epílogo* baseado em experiências descritas por onze membros da Comissão de Educação.

Na construção de cada um dos capítulos do Delors, é utilizada uma interessante estratégia discursiva. Depois de apresentar a ideia central, esta é seguida de uma espécie de síntese ou resumo com caráter prescritivo que “deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como definição de novas políticas pedagógicas.” (DELORS, 1996, p. 102). Ao final de cada capítulo há um importante elemento da estrutura textual do documento Delors a ser considerado: uma síntese de cada capítulo intitulada *Pistas ou recomendações*. Muito além da função de síntese, pode-se analisar os referidos espaços como uma forma facilitadora de fornecer ao leitor um simples diagnóstico e ajudá-lo a resolver as situações problemáticas apontadas no Relatório.

A Comissão assinala que houve grande esforço na elaboração de um quadro prospectivo com alcance em qualquer parte do mundo e, por isso, as pistas e recomendações são “orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial.” (DELORS, 1996, p. 12). Apesar de tal afirmação, no documento mostram-se exemplos de experiências

exitosas, particulares, tomadas como universais. É oportuno lembrar o alerta de que “as idéias aparecem, então, como representação do real, a sua verdade, e como normas para a ação, isto é, como conduta [...] ou conforme a certos fins que seriam os mesmos para todos..” (CHAUÍ, 2007, p. 39).

A Comissão deparou-se com várias dificuldades, dentre elas, o desafio de lidar com uma “extrema diversidade de situações que há no mundo, de concepções de educação e suas modalidades de organização”. Outra dificuldade, segundo relato descrito no Apêndice do documento, corolário das apresentadas, é que a Comissão “só pôde, evidentemente, assimilar uma pequena parte da quantidade enorme de informações existentes. Daí a necessidade imperiosa de optar e determinar o que era essencial para o futuro” (DELORS, 1996, p. 269). Esse discurso adquire um caráter humanista à medida que manifesta respeito ao leitor, solicitando deste que entenda a seleção de alguns dentre muitos exemplos edificantes. Sabe-se, contudo, que as escolhas dos exemplos não são frutos de escolhas fortuitas.

A arquitetura do documento inclui uma série de quadros e tabelas com dados estatísticos cuja fonte é a própria UNESCO. Outra evidência a ser considerada, são os pequenos textos independentes que aparecem dentro de “boxes” sombreados, descrevendo uma infinidade de experiências exitosas que visam legitimar, exemplificar os argumentos da Comissão para o sucesso das reformas educativas. É interessante observar como essas experiências são evocadas de forma descontextualizada, apresentadas, em geral, desarticuladas do eixo principal da discussão, como um hipertexto. As histórias são contadas de forma generalizada, desvinculadas do contexto nacional, formações sociais, determinantes econômicos e políticos, havendo, desse modo, uma descontinuidade dos textos que compõem o documento.

### **5.2.3 A força dos verbos**

Os verbos priorizados no Relatório Delors sustentam a necessidade de encaminhar para os países recomendações a partir de um diagnóstico do mundo em risco, de pobreza, de exclusão social, de opressões, incompreensões. (DELORS, 1996). Nesse sentido, deve-se prestar atenção nos verbos utilizados, uma vez que estes induzem à ação, conforme o que segue:

**Devemos** cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais no sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais [...]. Os sistemas educativos **devem** dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo de saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo. Estabelecer novas relações entre a política educativa e política de desenvolvimento a fim de reforçar as bases do saber e do saber-fazer nos países em causa: estimular a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o auto-emprego e o espírito empreendedor. (DELORS, 1996, p. 50-68, sem grifos no original).

A rigor, há duas lógicas contraditórias presentes na constituição do discurso da Comissão: a heteronomia e a autorresponsabilização que aparecem de forma abundante ao longo do Relatório.

A educação permanente [...] **deve** ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. (DELORS, 1996, p. 117, sem grifo no original).

No documento, mantêm-se fortemente o discurso da responsabilização e a necessidade de participação do indivíduo, destacando-se que “a participação democrática depende, de algum modo, das **virtudes cívicas**” (DELORS, 1996, p. 68, sem grifos no original), sendo que esta pode ser “encorajada ou estimulada pela instrução e por práticas adaptadas à sociedade dos meios de comunicação social e de informação.” (DELORS, 1996, p. 68).

Os membros da Comissão transpõem experiências, de forma que estas são transferidas de uma realidade para outra sem a devida contextualização. Nas experiências exitosas contadas pelos convidados não se mencionam insucessos. Os problemas, as adequações são escamoteadas de maneira que a leitura dos textos sugere que basta querer para fazer ou implantar.

Contrariamente à ideia de valorizar a diversidade das situações, indivíduos, países, as características culturais, nesse momento, são desconsideradas e o mundo aparece como um todo homogêneo. Tentam generalizar a partir de uma experiência singular, universalizar uma história de sucesso. Se um país conseguiu, implantou, outros poderão fazê-lo se quiserem. Essa mesma prática está presente no discurso de autoajuda num exercício constante de transposição de situações de natureza diferentes, singulares, por parte dos leitores. Mais do que recomendar, objetiva-se direcionar, influenciar a produção de políticas para reformas educacionais diante de um mundo em crise. Desta forma, o relatório **prescreve**. Tais prescrições são camufladas por meio de **verbos**, dissimulando os efeitos de sentido que aparecem sob a forma de um discurso prescritivo que pretende não ser autoritário, mas é fruto de um diagnóstico que: “**recomenda**”, “**pensa**”, “**sonha**”, “**adverte**”, “**observa**”, “**considera**”.

A Comissão não poupa argumentos assinalando que “**esforçou-se** por elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo dominado pela globalização por selecionar as questões importantes e que se colocam em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial.” (DELORS, 1996, p. 12). Também “**recomenda** [...] que todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e da comunicação sejam postas a serviço da educação e da formação.” (DELORS, 1996, p. 66, sem grifo no original), uma vez que “**considera** que o aparecimento de sociedades de informação<sup>92</sup> corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspectos estão estreitamente ligados.” (DELORS, 1996, p. 66, sem grifo no original). Trata-se de valorizar os sistemas educativos porque cumprem duplo papel, o de fornecer “os indispensáveis modos de socialização”, além de conferir, “igualmente,

---

<sup>92</sup> Ver Bell (1973, p. 396) em sua publicação *O advento da sociedade pós-industrial*. Vale frisar, que para esse autor, conhecimento e técnica se constituem em capital humano, o que qualifica o mérito dos indivíduos na sociedade pós-industrial, de modo que “a habilidade técnica passa a constituir a base e a educação o modo de acesso ao poder.”

as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação.” (DELORS, 1996, p. 66).

Pela leitura do Relatório é possível apreender uma concepção de homem e de mundo para o século XXI remete a afirmação de Gramsci (2004, p. 13) de que “tôda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura.” No documento analisado isto está bem demarcado:

[...] os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que [...] se passe a considerá-la [a educação] em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1996, p. 90).

Se “uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo”, conforme anunciado pela Comissão, então, poder-se-ia dizer que a “velha concepção de educação” deve ser superada ou adequada. A formação dos tempos de taylorismo/fordismo centrada no homem executor, “homem boi”, torna-se obsoleta, não atendendo a necessidade de uma nova perspectiva de “desenvolvimento humano sustentável.” (DELORS, 1996, p. 234).

Nesta linguagem estão presentes representações e valorações ideológicas “na medida em que escamoteiam e camuflam as reais condições da situação social.” (SEVERINO, 1986, p. 30). É de notar-se que, ao longo do documento, que o desenvolvimento humano via educação será conquistado simplesmente ao se “melhorar os nossos conhecimentos.” (DELORS, 1996, p. 234). A melhoria da qualidade de vida implica, então, “íntima aliança entre conhecimentos e valores” (DELORS, 1996, p. 234). É por isso, que a Comissão insiste em chamar a atenção para o interesse “de uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino.” (DELORS, 1996, p. 26). Estes são valores

que precisam ser desenvolvidos de forma que o “espírito” da participação se irradie<sup>93</sup> nos educadores, nas instituições engajadas no intuito de minimizar o insucesso escolar. O sistema educacional, supostamente descentralizado, é uma maneira de operar a transferência de responsabilidade de construção dos valores necessários ao mundo em transformação. Nesse processo, atribui-se aos indivíduos a responsabilidade por mobilização eficiente e eficaz.

Desse modo, a Comissão “pensa [...] que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar e aprender.” (DELORS, 1996, p. 121). Com vistas a preparar esse indivíduo, considerado agente de mudança, propõem-se valores como diversidade, respeito às diferenças, tolerância, espírito cívico, necessidade de aprender a viver junto<sup>94</sup>. Para sublinhar a necessidade de aprender e implementar novos posicionamentos que englobem as novas competências e aptidões, o documento é farto na apresentação de situações que mostram como a participação das comunidades, de ações diversificadas por estas implementadas, são mais **eficazes** do que ações de intervenção realizadas pelo Estado, sendo que essa “revelou-se uma solução mais eficaz do que as ações vindas de cima [Estado], visando impor o progresso.” (DELORS, 1996, p. 132, sem grifos no original). De acordo com essa visão, não se trata apenas da “aquisição do espírito democrático. Trata-se, fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo.” (DELORS, 1996, p. 60).

O Relatório Delors difunde uma concepção de mundo na qual se impõe um conjunto de elementos, ideias e valores apresentados sob a forma de exemplos e experiências que mostram ação, mobilização, requerendo a “**necessidade de formar agentes econômicos aptos a**

---

<sup>93</sup> Essa mesma perspectiva - de que as ações deveriam contaminar outros indivíduos - estava muito presente na autoajuda do século XIX, re florescendo no século XX, indicando que a lógica ainda é a mesma para o século XXI.

<sup>94</sup> Aqui vale mencionar que a prerrogativa do Relatório Delors sobre o aprender a viver juntos adquire uma dimensão maior quando se consideram que esse é um discurso que visa criar valores comuns, essenciais para garantir a adesão às orientações prescritas em metas e objetivos ao longo do documento. Assim, é tecida a ideia de cooperação internacional, cuja efetivação depende do cumprimento da exigência de *aprender a viver juntos* nesta *aldeia global*. (DELORS, 2001).

utilizar as novas tecnologias e que revelem um **comportamento inovador.**” (DELORS, 1996, p. 71, sem grifos no original).

#### 5.2.4 Metáforas e fábulas

A metáfora um elemento lingüístico, merece ênfase no Relatório Delors. As construções e formulações utilizadas tentam induzir à ação. No *Prefácio*, há a ressalva de que a educação não é um “abre-te sésamo” (DELORS, 1996, p. 11), visto que esta não seria um “remédio milagroso”, mas sim uma via que conduz a um desenvolvimento humano que faria “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. São tantos os problemas sociais de ampla complexidade remediados pela educação que a afirmativa de que a educação não é um “abre-te sésamo” mais confunde do que esclarece. Essa prática discursiva baseada na divergência visa impulsionar o indivíduo a romper a ‘inércia’ encarando a mudança da realidade como uma tarefa que também é sua. Apesar da aparência antagônica do discurso, a manutenção das “divergências” na formação discursiva pode ser entendida como um dos elementos na busca de adesão aos preceitos desse discurso.

Trabalhando habilmente com as palavras, a Comissão utiliza o termo imigração como uma “real metáfora da interdependência planetária” (DELORS, 1996, p. 41) em referência ao deslocamento da mão-de-obra como forma de “medir a abertura de uma sociedade moderna em relação ao que lhe é ‘estrangeiro’.” (DELORS, 1996, p. 42). Outra metáfora associada a essa ideia é a da “fuga de cérebros”, indicando que os países industrializados tiram proveito das aptidões dos imigrados. Em destaque, o exemplo do Japão e da Austrália, como países que se esforçam para “atrair imigrantes altamente especializados.” (DELORS, 1996, p. 73). Tal metáfora é reforçada num dos “box” intitulado *A fuga de cérebros para os países ricos* como forma de incumbir os países em desenvolvimento a “dotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia. Mas, para isso, terão de ter mais amplo acesso aos mercados internacionais.” (DELORS, 1996, p. 73). Reconhecendo o papel cognitivo da metáfora, numa perspectiva aristotélica, em que esta não representa um artifício vazio, mas, sobretudo, propicia aprendizagem, sinaliza no discurso do documento que os países em desenvolvimento devam encontrar saídas, estratégias para acessar os “mercados internacionais.”

Nessa visão, as metáforas mapa e bússola são utilizadas como elementos de reforço à educação organizada “em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento.” (DELORS, 1996, p. 90). Os excessos de uso da locução adverbial “de algum modo” chamam a atenção, deixando evasivas.

Valendo-se de fábulas, a Comissão justifica que para a escolha do título do Relatório *Um tesouro a descobrir* recorreu-se a La Fontaine, com a fábula *O lavrador e seus filhos*. É uma tentativa de fazer assimilar por analogia. Simplifica e reduz os fatos sociais ao contingente. A fábula parte de situações simples, gerando propriedades que pressupõem fácil transposição para situações sociais mais complexas. É um recurso de linguagem que potencializa modos de ação, modos de ver e agir no mundo. Como diz Delors ao prefaciá-lo (1996, p. 32):

Atraíçoando um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio ao trabalho, podemos pôr na sua boca estas palavras:

‘Mas ao morrer o sábio pai

Fez-lhes esta confissão:

- O Tesouro está na educação’.

A pretensão implícita no relatório é mostrar que se está em um mundo em riscos, de incertezas, de contradições, por isso, faz-se necessário potencializar modelos de ação. O discurso da Comissão enaltece a educação como um elemento central para promover e determinar mudanças individuais, já que lhe faculta o papel conciliador de contradições e embates decorrentes da complexificação das relações sociais, visando uma convivência harmônica entre os homens – ênfase ao pilar *viver juntos*. É como dizer: cada um deve fazer a sua parte.

Dessa maneira, à semelhança do discurso da autoajuda, o uso de metáforas, em documentos como o Relatório Delors, reflete a ideologia e uma concepção de mundo dominante, visando adesão, mobilização e motivação para mudanças nos modos de pensar, sentir e agir. Tanto na autoajuda quanto no Relatório, estas são apresentadas como fenômeno individual e não social. Não questionam as causas da “desarmonia”.

Nessa direção, é possível dizer que um dos objetivos do discurso messiânico no Delors é minar o senso comum, alterando, assim, a

maneira como se compreende o mundo social e educacional e a posição que os indivíduos ocupam nele.

### **5.2.5 Concepção de mundo**

Na acepção da Comissão Internacional sobre a Educação, o mundo precisa de mudanças. Este é descrito, nos anos de 1990, como um mundo complexo, inseguro, e “sem dúvida mais perigoso.” (DELORS, 1996, p. 44). Apesar da afirmativa “mais perigoso”, não há explicação sobre o porquê de ser mais perigoso. Nessas circunstâncias, “há muitos problemas a resolver [...] [há] tantas desgraças causadas pela guerra, pela criminalidade e pelo subdesenvolvimento.” (DELORS, 1996, p. 44), tratadas no Relatório como fenômenos naturais, colocando a iminência dos riscos como algo que não se possa interferir, como algo externo, assim como os fenômenos da natureza.

O Relatório sugere ainda que há problemas entre as nações, etnias, preconceitos religiosos, guerras entre outros exemplos, sendo utilizados para reforçar a ideia de que se está vivendo em um mundo em “multiriscos”. Termos como incerteza passam a ser recorrentes para dar força e justificar a situação de desequilíbrio, desigualdades, degradação que precisa de atenção dos indivíduos e “dos tomadores de decisões políticas.” (DELORS, 1996, p. 46).

Dominar o sentimento de incerteza, compreender a complexidade dos fenômenos mundiais, exige que se aprenda a “relativizar os fatos e a revelar o sentido crítico perante o fluxo de informações” (DELORS, 1996, p. 47). O relatório não aponta ações concretas, mas enfatiza sobremaneira, a necessidade de “preparar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (DELORS, 1996, p. 47).

Há inúmeras formulações discursivas que apontam a importância do respeito à diversidade cultural. Mas contrariamente ao que é apregoado, há menção a uma problemática expressa na multiplicidade de línguas. Existem mais de seis mil línguas no mundo, o que é apresentado como um empecilho, por ser “mais difícil encontrar soluções que se apliquem em todas as circunstâncias.” (DELORS, 1996, p. 43). O discurso ressalta a importância de perceber a diversidade como um elemento a ser valorizado. Ao mesmo tempo, uma imagem homogênea e harmoniosa do mundo, sendo então possível, resolver os problemas de diferentes naturezas, de forma idêntica.

No Relatório, o mundo é descrito como aquele que desencadeia mal-estar, incerteza, causa medos. Insiste-se em falar de “desequilíbrios”, destacam-se “o medo de catástrofes”, o “sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais” (DELORS, 1996, p. 46), com o objetivo de estimular o indivíduo a “conseguir ultrapassar tensões de sentido oposto, que afetam, hoje em dia, muitas atividades humanas.” (DELORS, 1996, p. 47). Configura-se uma estratégia de reforço ao engajamento pessoal para que o indivíduo não se feche “sobre si mesmo”, mas que crie “**um espírito novo** que, graças [...] a uma análise partilhada **dos riscos e dos desafios do futuro**, conduza à realização de **projetos comuns** ou, então, uma **gestão inteligente** e apaziguadora dos **inevitáveis conflitos**.” (DELORS, 1996, p. 19, sem grifos no original).

No discurso que expõe um mundo com seus problemas e tensões, naturalizam-se problemas, tensões, conflitos, fenômenos sociais construídos historicamente, a exemplo do desemprego, como encadeamento de causalidades. Precisa-se de um indivíduo que se adapte a essas “fatalidades”, ao passo que é preciso criar possibilidades de **gerir e agir** sem que “se tornem reféns” neste “mundo ‘multirrisco’.” (DELORS, 1996, p. 44).

De fato, o Relatório descreve um mundo de crises. Reforça o determinismo tecnológico ao afirmar que “o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico.” (DELORS, 1996, p. 79). Há ainda o alerta de que “o perigo está em toda a parte.” (DELORS, 1996, p. 80), e o progresso “técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas” (DELORS, 1996, p. 80). O perigo referido pelo Relatório diz respeito à “ameaça à solidariedade nacional” e, por isso, assegura que “falta um novo modelo de estruturação da vida humana.” (DELORS, 1996, p. 80). Por isso, a educação

manifesta [...] o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo

turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. (DELORS, 1996, p. 47).

Nesse sentido, a Comissão “orientou sua reflexão sobre a Educação para o século XXI” com o objetivo de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (DELORS, 1996, p. 82). Sobre isso, observa-se a ênfase dada à educação, sendo que mais do que nunca esta tem “como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para **desenvolver os seus talentos** e permanecerem, tanto quanto possível, **donos do seu próprio destino.**” (DELORS, 1996, p. 100, sem grifos no original).

Verifica-se no Relatório a responsabilidade delegada à educação em fornecer “às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso” (DELORS, 1996, p. 68). Daí vem a insistente pregação de que vivendo “num mundo em mudança [...] o século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização.” (DELORS, 1996, p. 100).

Essas “pessoas excepcionais” têm como desafio intervir num mundo, apresentado como perigoso, cada vez mais complexo, dominado por incertezas. É um mundo caracterizado por um sistema alienante e hostil, marcado pela agitação e pela violência, dominado pela globalização, de tensão entre o global e o local, de desigualdades de desenvolvimento, de constantes ameaças à solidariedade nacional. Além destes, há um intenso aumento do desemprego e de fenômenos de exclusão social, de complexidade das situações linguísticas, bem como de conflitos étnicos e religiosos.

Essa visão de mundo visa estimular o indivíduo “a tomar nas mãos o seu próprio destino” (DELORS, 1996, p. 58), à semelhança do que é prescrito nos manuais de autoajuda. Trata-se de “formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.” (DELORS, 1996, p. 72). Nesse aspecto, “o desenvolvimento da educação permite, de fato, lutar contra um conjunto de fatores de insegurança: desemprego, exclusão social, desigualdades de desenvolvimento entre nações, conflitos étnicos ou religiosos.” (DELORS, 1996, p. 180).

### 5.2.6 As demandas do mundo do trabalho para o século XXI: atitudes e valores

O mundo do trabalho constitui um espaço privilegiado de educação tanto quanto a escola. Há, sem dúvida, um esforço em propagar a ideia de que a escola é formadora de um aluno empreendedor. Para que isso seja possível, o discurso disseminado no Delors versa sobre o valor de articular a sala de aula às experiências concretas. Para assegurar tal concepção, reforça-se a estratégia do “box” *Aprender na empresa e na escola: a formação em alternância na Alemanha*. Pelo título, se vê que os exemplos pontuados pela Comissão são particulares e visam universalizar uma determinada situação. O que se pode postular como crítica, no Delors, é utilizado como um aspecto relevante: “A educação é ao mesmo tempo universal e específica. Deve fornecer os fatores unificadores comuns a toda a humanidade, abordando ao mesmo tempo as questões particulares que se põem em situações muito diferentes.” (DELORS, 1996, p. 126).

São várias as passagens nas quais são divulgados **valores universais** como fundantes à necessária educação para o século XXI. Nanhzao, um dos membros da Comissão, ao traçar um panorama acerca da interação educação e cultura na ótica do desenvolvimento econômico – numa perspectiva asiática -, enfatiza alguns dos valores “culturais globais que a educação deve cultivar para promover a ética global.” (DELORS, 1996, p. 263). Ao elencar tais valores, Nanhzao delinea para a formação do indivíduo, os atributos necessários ao mundo do trabalho. Dentre estes, destacam-se:

- a preocupação com a *equidade social* e com a *participação democrática* na tomada de decisões e no governo que deve ser ‘o objetivo central em todos os níveis de educação’.
- *compreensão e tolerância em relação às diferenças e ao pluralismo culturais*, pré-requisito indispensável à coesão social, à coexistência pacífica e à resolução dos conflitos pela negociação e não pela força e, no fim das contas, à paz mundial.
- *solicitude para com o outro*, o valor decisivo para a educação de amanhã e manifestação intrínseca de compaixão humana, de que se deve dar provas não só em relação ao membros da

própria família e aos colegas, mas também em relação a todos os desfavorecidos, doentes, pobres ou em situação de inferioridade, e que anda a par como cuidado pelo bem-estar da humanidade e do nosso planeta. (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 264-265)

Além da equidade social, da compreensão, tolerância e solicitude com o outro, o membro da Comissão afirma o valor do “espírito de solidariedade”. Segundo Nanzhao (1996 apud Delors, 1996, p. 264):

A solidariedade é tanto mais necessária quanto a competição é um fenômeno quotidiano e omnipresente em todos os domínios da existência. Como observou Jacques Delors, ‘O mundo é a nossa aldeia: se uma das casas pega fogo, os tetos por cima de nós ficam igualmente ameaçados. Se um de nós tentar reconstruir a casa sozinho, os seus esforços terão apenas um valor simbólico. A solidariedade deve ser a nossa palavra de ordem: cada um de nós deve assumir a parte que lhe cabe de responsabilidade coletiva.

Se o espírito de solidariedade é importante, igualmente é o espírito de iniciativa, em que a “qualidade exigida não para se ser produtivo e competitivo no domínio econômico, mas também para fazer face a todas as situações da vida.” (NANZHAO, 1996 apud Delors, 1996, p. 264).

A criatividade é outro valor universal importante porque é “necessária aos progressos tecnológicos e sociais, à dinâmica econômica e a todas as situações da vida.” (NANZHAO, 1996 apud Delors, 1996, p. 264). Diante dos progressos tecnológicos e sociais, também há destaque para o espírito aberto à mudança como “única coisa que não mudará, e vontade não só de aceitar a mudança, mas de agir de modo que ela se encaminhe num sentido positivo.” (NANZHAO, 1996 apud Delors, 1996, p. 265).

A Comissão também ressalta o sentido das responsabilidades, “no que diz respeito à proteção do ambiente e ao desenvolvimento sustentável, a fim de não hipotecar a herança econômica social e ecológica a transmitir às gerações futuras.” (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 265).

Os valores universais, assim reforçados, inserem-se num contexto de “‘crises de valores humanos’ que afeta o mundo no seu conjunto” (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 263). É de notar-se, desse modo, que os valores universais “indispensáveis ao século XXI estão inscritos nas tradições culturais milenárias das grandes civilizações” (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 265). Na visão de Nanzhao, “eles refletem apenas as concepções morais e os ideais de verdade, humanidade, beleza, justiça e liberdade, defendidos pelos nossos longínquos antepassados e magnificamente preservados nos tesouros do pensamento.” (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 265).

Outra maneira de cultivar esses valores, assinala Nanzhao, é a educação lançar “pontes entre as culturas orientais e ocidentais” (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 265). Portanto, lembra o especialista em educação que:

Quando o Oriente e o Ocidente forem capazes de aprender um com o outro para proveito mútuo, e quando cada um adotar o que o outro tem de melhor – combinando, por exemplo, a iniciativa individual e o espírito de equipe, a competitividade e a solidariedade, as competências técnicas e as qualidades morais – então os valores universais que invocamos haverão de se impor, pouco a pouco, e o advento de uma ética global provocará uma profunda reanimação de todas as culturas, e contribuirá profundamente para a educação da humanidade. (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 266).

A ênfase aos valores universais na perspectiva asiática é transposta pela Comissão para as demais sociedades, reforçando o ideal de uma educação que não compete “apenas transmitir o patrimônio cultural às novas gerações, mas também modernizar as tradições.” (NANZHAO, 1996 apud DELORS, 1996, p. 263). A partir do exemplo asiático de Nanzhao, o discurso da Comissão pretende uma adesão crescente, postulando valores universais como princípios de ação, como apelo à responsabilidade social de cada indivíduo que transcende o local, mas visa uma disseminação de valores culturais globais.

Os principais valores culturais expressos no Relatório são: equidade social, igualdade de oportunidades, participação democrática, compreensão / tolerância, respeito às diferenças, pluralismos, resolução de conflitos, solidariedade, responsabilidade, coesão social, espírito empreendedor, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos.

Ao considerar-se que “a linguagem é profundamente determinada pelo momento histórico, pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 55), pode-se compreender mais a respeito da atenção dada pela Comissão ao mundo tal como é apresentado. “Que fazer para melhorar a situação?” No discurso, simplifica-se esse questionamento destacando-se que, para não agravar mais as tensões latentes e degenerar em conflitos, é preciso existir “objetivos e projetos comuns [para] que os preconceitos e a hostilidade latente possam desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade.” (DELORS, 1996, p. 97). Há uma ênfase no discurso humanitário reiterando-se valores universais que visam promover a “cultura da paz”, a “compreensão entre os homens”, “valorizar a educação como espírito da concórdia”, da “emergência de um querer viver juntos.” (DELORS, 1996).

Na acepção de Rodrigues (2008), esse é processo de instituição de “verdades”, pressupondo que as pessoas, ao compreenderem a complexidade dos fenômenos e o papel da educação, atuariam de maneira mais responsável e ciente de que também são responsáveis pelo gerenciamento das “crises” que afetam o mundo. (TEDESCO, 2002).

### **5.2.7 Concepção de educação**

No decorrer de todo o Relatório, a educação é abordada como “tábua de salvação”, ganha um caráter eminentemente utilitário e é idealizada como um instrumento valioso na construção de uma concepção de mundo e de homem que se “adapte às circunstâncias.” (DELORS, 1996, p. 83). Ser dono de seu destino tornou-se imperativo “não apenas de natureza individualista: a experiência recente mostra que o que poderia parecer, somente, como uma forma de defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil, é também, por vezes, a melhor oportunidade de progresso das sociedades.” (DELORS, 1996, p. 100). Essa concepção de um mundo em crise, perigoso, de medos vem sendo difundida como o argumento que remete à educação o dever

de formar indivíduos “aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador.” (DELORS, 1996, p. 71). Há um realce à importância “do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade.” (DELORS, 1996, p. 71).

Esse olhar mitificado sobre o papel da educação é assimilado também nas organizações em que esta passa a ser vista com “grande responsabilidade [...] no sentido de anunciar **um homem novo**, de propor a acreditar em novos valores, de contribuir para a formação de homem cujo imaginário seja o sonho de [...] ganhar seu sustento e acesso à vida plena.” (SCHIRATO, 2004, p. 144). Convém, nesse sentido, assinalar a ênfase numa formação considerando “novas aptidões, [sendo que] os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade” (DELORS, 1996, p. 71), de maneira que “o objetivo de puro crescimento econômico revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano.” (DELORS, 1996, p. 79).

Dos principais papéis atribuídos à educação no Relatório, além de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”, diz-se que:

A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana. (DELORS, 1996, p. 21).

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do **espírito para o universal** e para uma espécie de **superação de si mesmo**. (DELORS, 1996, p. 16, sem grifos no original).

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. (DELORS, 1996, p. 48).

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na **edificação de um mundo mais solidário**, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer,

de modo bem claro, essa responsabilidade. (DELORS, 1996, p. 49, sem grifos no original). Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. (DELORS, 1996, p. 85).

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a **diversidade da espécie humana** e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência de todos os seres humanos do planeta. (DELORS, 1996, p. 97, sem grifos no original).

Ademais, conforme o Relatório, a educação “tem o papel ainda maior na inserção das minorias na sociedade.” (DELORS, 1996, p. 232). Reforça-se no documento que a “educação [...] se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades”. Dessa forma, “cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” (DELORS, 1996, p. 16). Como vê-se, o discurso proclama um investimento numa educação que representa “não só há uma necessidade de renovação cultural, mas também e, sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação” (DELORS, 1996, p. 117).

À semelhança do discurso dos livros de autoajuda de Smiles, um mundo em constante transformação, precisa

reconstituir o núcleo de uma **educação** moral das consciências que supõem uma cultura cívica feita de inconformismo e de recusa perante a injustiça e capacitem para a cidadania ativa em que a responsabilidade de intervenção substitua a uma mera cidadania por delegação. (DELORS, 1996, p. 223, sem grifos no original).

Tomando como referência o individual, é possível educar “a solidariedade e o novo espírito comunitário” (DELORS, 1996, p. 222), de forma que a apropriação de determinados valores, como “equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença” (DELORS, 1996, p. 223), criem “[...] as atitudes psicológicas que predispõem para agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia.” (DELORS, 1996, p. 223). Diante de tal diagnóstico, a Comissão enfatiza que a educação

[...] sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. (DELORS, 1996, p. 51).

É interessante observar que ter “referências comuns”, conforme consta no documento pressupõe a construção e a difusão de valores comuns. Dentre estes, como no discurso dos manuais de autoajuda, os valores para a mudança merecem atenção. Define-se a necessidade de valores comuns para a “preparação de um projeto comum” (DELORS, 1996, p. 51).

Além disso, a Comissão assinala que a educação “cívica constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública.” (DELORS, 1996, p. 62). Ao mesmo tempo em que a Comissão insiste em afirmar que cada indivíduo deva assumir o rumo e as consequências de seu destino, reforça que as ações individuais devem considerar prioritariamente o social, discurso presente também nos manuais de autoajuda.

### **5.2.8 “Substituir a ‘esperança de um emprego’ pela ‘criação de empregos”’: a relação educação e trabalho**

O discurso no Delors revela, em várias passagens, uma concepção de educação essencialmente utilitarista. Dentre as contribuições individuais dos onze membros da Comissão, Fay Chung

(1996 apud Delors, 1996, p. 227), da UNICEF de Nova Iorque, analisando a educação na África, afirma que esta “deve desempenhar um papel crucial no desenvolvimento econômico”, bem como é crucial na instauração de “valores universais que moldarão o século XXI”. O desafio estaria em compreender que o “comércio exige conhecimentos do mercado mundial e competências no domínio empresarial, conhecimentos e competências de que carecem os países em transição.” (KORNHAUSER, 1996 apud DELORS, 1996, p. 233).

As esperadas competências para o mundo do trabalho servem ao propósito de se caminhar para “uma sociedade educativa.” (DELORS, 1996, p. 18). Os progressos da ciência e da técnica devem “convercer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos”, e para criar essa sociedade esperada, “a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento.” (DELORS, 1996, p. 18). Evidencia-se, assim, uma das razões pelas quais a Comissão insiste no conceito de educação ao longo da vida<sup>95</sup>, como aquele que sustentaria uma formação com vantagens pela “flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e espaço.” (DELORS, 1996, p. 18). Associada à noção de educação permanente, estão as “necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, [que] [...] deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da capacidade de discernir e agir.” (DELORS, 1996, p. 18).

Em referência a educação ao longo da vida, o Relatório exalta a necessidade de o indivíduo estar “preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional.” (DELORS, 1996, p. 19). Isso significa que é preciso aprender a aprender não apenas em relação aos conhecimentos, mas a capacidade de “compreender os outros [que] faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo”

---

<sup>95</sup> Na visão da Comissão, “a educação permanente é concebida como indo muito além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem, e conversão e promoção de adultos. Deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.” (DELORS, 1996, p. 117). Para essa discussão, sugere-se ver a tese de doutorado de Marilda Merência Rodrigues (2008), intitulada “**Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana.”

(DELORS, 1996, p. 49), o que conduziria “à busca de valores comuns, que funcionem como fundamento da ‘solidariedade intelectual e moral da humanidade’, de que se fala no documento constitutivo da UNESCO.” (DELORS, 1996, p. 49).

Partilhar valores, de acordo com a Comissão, ajudaria na construção de “um mundo mais solidário.” (DELORS, 1996, p. 49). Solidariedade é um termo que aparece de forma recorrente ao longo do Relatório, de modo que a Comissão insiste em dizer que uma das tarefas da educação reside em “ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade. (DELORS, 1996, p. 47). Desse modo, exige-se “uma solidariedade em escala mundial”, de valores partilhados que constituem o amálgama da **coesão social**<sup>96</sup>, de forma que “laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural [...] servindo de base aos sentimentos de pertencer àquela **comunidade**, e de **solidariedade**.” (DELORS, 1996, p. 51, sem grifos no original). O documento alega que, para não pôr em perigo a **coesão social**, “valores integradores” são necessários. O que está em causa é “a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão.” (DELORS, 1996, p. 54). Uma vez que a concepção presente no documento é de um mundo “multirriscos”, aponta-se que,

para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza [...] precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante as informações. (DELORS, 1996, p. 47).

Relacionar educação com o mundo do trabalho constitui, na aceção da Comissão, uma das tarefas urgentes. Em vista disso, “vários projetos universidade-indústria mostram que a participação direta de estudantes e professores universitários no mundo do trabalho é muito benéfica.” (DELORS, 1996, p. 38). Com tal afirmação, pretende-se reforçar que “é preciso preparar o indivíduo para enfrentar um mundo em transformação.” (DELORS, 1996, p. 238). E por quê?

---

<sup>96</sup> Lembra-se aqui o movimento construído por Ruth Cardoso com a criação da Comunidade Solidária no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Aprende-se a trabalhar em grupo, [o aluno] depara-se com problemas concretos que fazem com que se passe do domínio das idéias para o domínio do mercado; verifica-se que a informação mais recente já não basta, de fato, para manter a concorrência econômica à escala mundial e que é preciso recorrer a sistemas de informação internacionais; aprende-se a adquirir e organizar informação recolhida de diferentes fontes; buscam-se sistemas de conhecimentos susceptíveis de servir de base à formação de hipóteses; concebem-se interações entre o tratamento da informação e a investigação experimental e presta-se colaboração a produções piloto; buscam-se saídas comerciais e aprende-se como se cria um mercado; identificam-se possibilidades de transferência de conhecimentos e tecnologias e estabelece-se a lista de tecnologias que não convém transferir; [...] adquirem-se as competências empresariais; aprende-se a conhecer as possibilidades de trabalho independente, isto é, a substituir a ‘esperança de um emprego’ pela ‘criação de empregos’ etc. (DELORS, 1996, p. 238).

A passagem destacada na citação acima, leva a pensar que o discurso presente no Relatório Delors guarda algumas semelhanças com o discurso veiculado nos textos de autoajuda. Em termos ideológicos, pretende-se orientar o indivíduo à empregabilidade e ao empreendedorismo, autorresponsabilizando o indivíduo acerca de sua situação no mercado de trabalho. Se é preciso encarar o mundo em transformação, no qual se deve lidar com riscos e incertezas, o mundo do trabalho também exige um comportamento diferenciado “ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados.” (DELORS, 1996, p. 94). O trabalho com tais características deu lugar, segundo a Comissão, a

empregadores [que] substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a se ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito,

adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1996, p. 94).

O discurso que valoriza as competências do trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco, presente também na autoajuda, ganha força ao longo do Relatório. A ideia é de que os sistemas educativos preparem “cada pessoa [...] desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola.” (DELORS, 1996, p. 61). Tal preparação diz respeito à participação “ativa na vida como cidadão.” (DELORS, 1996, p. 61). É nessa perspectiva que Nanzhao (1996 apud Delors, 1996, p. 257) afirma que à educação compete “não apenas transmitir o patrimônio cultural às novas gerações, mas também modernizar as tradições [...] suscitando uma **transformação positiva dos valores culturais**”, o que propiciaria ao indivíduo, de fato, “se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar da vida democrática.” (DELORS, 1996, p. 54).

A educação deve preparar o indivíduo para se envolver na comunidade na **resolução dos problemas** sociais ativando a **participação cívica** de cada um, mas ao mesmo tempo, os **talentos individuais** são fundamentais. Quanto a isso, a Comissão adverte que os sistemas educacionais são acusados, muitas vezes, “e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos **talentos individuais**.” (DELORS, 1996, p. 55, sem grifos no original). Logo, é preciso “privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual.” (DELORS, 1996, p. 55). Frente a esta formulação, a Comissão propõe, fundamentalmente, “culturas e modos de ser diferentes.” (DELORS, 1996, p. 31).

Mais uma vez, elegem argumentos para a construção de “discursos de verdade”. (CECENÑA, 2005). Fragmentar para então produzir a perspectiva de um “projeto comum” que de comum tem apenas a mobilização de cada indivíduo que deve estar engajado na superação do fatalismo apresentado pelo documento. Sem dúvida, o rol dos atributos pessoais, dos talentos individuais necessários, é extenso. A

partir da compreensão de Díaz (1998, p. 21), é possível dizer que os discursos produzidos pela Comissão são “transformados, reorganizados, distribuídos e recolocados num campo diferente, o campo da reprodução discursiva” de maneira a engajar, aderir aos preceitos demarcados. Nesse sentido, lembra-se o que destacam Shiroma, Campos e Garcia (2004, p. 15) valendo-se do Relatório Dahrendorf (1995): as “palavras fazem diferença”. Ou, as palavras morrem à medida que desistem de seu significado (Vygotsky, 1989), destacando-se a investida do Relatório na produção de sentidos.

Nessa direção, ao produzir discursos, além do discurso humanista, a Comissão apela para o discurso economicista. Na tentativa de conseguir adesão, a Comissão, ao considerar a relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana, “torna-se, então cada vez mais evidente, a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um **comportamento inovador.**” (DELORS, 1996, 71, sem grifos no original). Para tanto, novas aptidões são necessárias, de modo a garantir a “**flexibilidade** qualitativa da mão-de-obra.” (DELORS, 1996, p. 71, sem grifo no original). Trata-se, antes, de “formar para a inovação **pessoas capazes de evoluir, de se adaptar** a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas mudanças.” (DELORS, 1996, p. 72, sem grifos no original). Essas palavras soam bem, pois que remetem a idéia de progresso, de crescimento. Quem, afinal, não gostaria de fazer parte desse processo?

Nessa perspectiva, ganha força o “papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas”, uma vez que a Comissão lembra que “já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis” (DELORS, 1996, p. 72). Então pedem, agora, que formem para trabalhos instáveis, considerando um mundo em constantes mudanças.

A noção de estabilidade, como fator positivo, é desconstruída ao longo do Relatório numa tentativa de forçar a educação a preparar indivíduos para encarar um mundo do trabalho no qual é necessário “criar empregos” ao invés de conseguir empregos. Nesse sentido, pode-se recorrer a Shiroma e Evangelista (2003, p. 86), ao alertar que “as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram se estabelecendo como respostas na ordem do dia, para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional.”

A ênfase no documento aos quatro pilares da educação vem ao encontro dessa ideia, sendo que tais saberes – aprender a viver juntos, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer – para a Comissão, devem “ser objeto de atenção de igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.” (DELORS, 1996, p. 90).

A Comissão afirma a exigência da busca “de um compromisso pessoal do trabalhador, tido como agente de mudança”, de tal forma que

se torna evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas ‘saber-ser’ pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter [...] entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1996, p. 94).

Postulando a necessidade de uma nova educação para o século XXI, menciona-se que, num mundo em mudança, um dos principais motores é a inovação tanto social como econômica. Diante disso, “deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade<sup>97</sup> [...] a preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos extraídos da experiência da criança e do adulto.” (DELORS, 1996, p. 100).

As estratégias de inovação estão vinculadas a esse novo modelo de produção, sinalizando mudanças nas necessidades de formação dos

---

<sup>97</sup> Dentre os inúmeros “boxes” exibidos ao longo do Relatório, a Comissão destaca as *Recomendações de Dacar* cuja ênfase está em “diversificar as ofertas educativas [...] criar capacidades de pesquisa e peritos em nível regional [...] estimular o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de empreendedorismo endógenas.” (DELORS, 1996, p. 84). Vê-se a insistência em integrar a educação aos desafios de construção de um mundo em que novas aptidões são necessárias para a resolução de problemas que impedem o seu desenvolvimento.

trabalhadores. Imaginar, criar e inovar são atributos que diferenciam os indivíduos do mero domínio de habilidades motoras. Para atuar num mundo “multirriscos”, é preciso flexibilidade, engajamento, participar da mudança, adaptar-se a ela. Num mundo dessa natureza, o trabalho exige a combinação de novas técnicas gerenciais à exigência da formação de um novo homem para o trabalho. O desafio que impõe para a educação do século XXI é formar esse novo trabalhador capaz de conhecer, de aprender a fazer, de aprender a ser, aprendendo a viver junto. A noção de educação no Delors amplia-se de tal forma que são muitas as tarefas para o século XXI para esse cidadão. Em destaque no documento, estão: **comportamento inovador, pró-ativo, espírito de adaptação, agente de mudança, capaz de resolver problemas, negociar com paz sem o uso da força, modernização de mentalidades, construção de uma cultura pessoal, autonomia individual, discernimento**, gosto pela animação pelo trabalho em equipe, aptidão para comunicar, flexibilidade, criatividade, iniciativa, imaginação e **cooperação ativa**.

Todas essas características necessárias à formação adequada ao século XXI circulam na atualidade, sendo repetidas insistentemente em publicações de vários gêneros. A autoajuda, por exemplo, faz uso e abuso de tais aspectos como fundantes do profissional de sucesso. Tudo que é apresentado nesses manuais e repetido também em livros que versam sobre a formação de professores destacando que o perfil profissional na atualidade requer capacidades relacionadas com criatividade, disciplina, solidariedade, atualização permanente, rapidez de raciocínio, flexibilidade, capacidade de adaptação, constituindo estes como alguns dentre os muitos atributos necessários ao alinhamento para responder as exigências na nova gestão do trabalho.

Há grande ênfase à centralidade da formação profissional como recurso estratégico para o enfrentamento dos seguintes desafios: competitividade, produtividade, qualidade, equidade social, democracia. Desconsiderando os problemas sociais e econômicos, indica-se uma formação profissional atrelada à resolução dos problemas sociais quando há adequação dos profissionais que devem intervir dando contributo individual num processo de transferência de saberes em situações que exigem tomada de decisão, capacidade de diagnóstico para a solução eficiente e eficaz de situações-problema.

Para compor a formação do novo homem, as características supracitadas são consideradas pela Comissão como “uma forma de

defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil”, tornando-se “a melhor oportunidade de progresso para as sociedades.” (DELORS, 1996, p. 100).

### 5.2.9 Professores, educação e mundo do trabalho

No Relatório, os professores são vistos como agentes importantes na formação do aluno, **futuro cidadão** para o século XXI. A eles foi delegada a tarefa de, “na prática letiva diária, [...] dar origem à aprendizagem de métodos de **resolução de conflitos** e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.” (DELORS, 1996, p. 99, sem grifos no original). É o mesmo argumento que diversos autores têm disseminado em suas publicações nessa última década, afirmando que nesse momento histórico exigem-se professores que tenham a capacidade de integrar teoria e prática como condição de formar alunos capazes de transpor conhecimentos para a solução imediata de problemas que se apresentam em determinadas condições de trabalho. (REHEM, 2009; VARGAS, 2001; RIBAS, 2000).

Diferentemente do simples repasse de conteúdos, a educação formal ganha outro caráter, em que se deve “reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, mas também estimulando a participação em atividades sociais [...] serviços de solidariedade entre gerações.” (DELORS, 1996, p. 99).

Consoante a esta perspectiva, o professor, segundo o Relatório, tem um papel importante e decisivo na educação no século XXI. Ele é um agente de mudança, “favorecendo a compreensão mútua e a tolerância.” (DELORS, 1996, p. 152).

Nesse sentido, a educação “deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (DELORS, 1996, p. 100). Face à necessidade de uma nova formação mais humanizada, no documento, os professores são vistos como agentes determinantes “formação de atitudes - positivas ou negativas – perante o estudo”. Devem, assim, “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.” (DELORS, 1996, p. 152).

Perante as ênfases ao papel do professor, trata-se de destacar as aspirações e responsabilidades da profissão, exigindo competência, profissionalismo e devotamento. (DELORS, 1996, p. 157). Ressalta-se que

o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

O documento institui uma proposta de relação pedagógica em que se

visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá evoluir, mas, por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam respostas a questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico. (DELORS, 1996, p. 157).

Mediante a insistência sobre a necessidade de tais mudanças, assinala-se que o Relatório não menciona como será a formação desse professor preparado para lidar com as necessidades de uma nova educação para o século XXI, de preparar um aluno com competências que atendam a dinâmica social apresentada no Relatório. Sobre a formação dos professores, tem-se esta passagem:

A Comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente Relatório. (DELORS, 1996, p. 157).

Mas as atribuições dos professores são muitas, complexas e bem demarcadas no documento. Além das já citadas, destaca-se

a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais [que] impõem-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. (DELORS, 1996, p. 157).

O trabalho e o diálogo com o professor são vistos pela Comissão como uma estratégia que ajuda a desenvolver o “senso crítico do aluno.” (DELORS, 1996, p. 157). Essa relação, assim estabelecida com o aluno, por si só, não basta, “a grande força dos professores reside no exemplo que dão” (DELORS, 1996, p. 157), à semelhança da educação pelo exemplo enfatizada nos discursos de autoajuda. Para que isso realmente se efetive, é preciso uma tomada de consciência dos professores em “admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida.” (DELORS, 1996, p. 161). Insiste a Comissão, que a formação de professores deve “inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcenda o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses” (DELORS, 1996, p. 162), de modo que “os alunos e a sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar deles que cumpram a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades.” (DELORS, 1996, p. 106).

Há, no documento, a defesa de que, para o professor cumprir sua missão, este deveria ter outras experiências, fruto de sua inserção e diálogo com outras profissões. É nesse sentido que se estende a concepção de educação para além dos espaços formais reconhecidos historicamente. O mundo do trabalho ganha *status* privilegiado de espaço de educação que deve ser valorizado, sobretudo, quanto ao “valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo” (DELORS, 1996, p. 113).

Sob este ponto de vista, a Comissão constata que:

A formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do mundo escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas, que, muitas vezes, conhecem mal. (DELORS, 1996, p. 163).

A partir da ênfase à formação em alternância proposta no Relatório, lembra-se o trabalho de pesquisa de Cabrito (1994, p. 14), que discute essa modalidade de formação de jovens em Portugal nos anos de 1990. De acordo com o autor, “a formação de jovens parece responder a um imperativo econômico urgente: existem postos de trabalho para os quais não existe mão-de-obra qualificada. Corolário imediato: formar jovens, dotando-os de um atributo novo, a empregabilidade”. Nessa direção, Cabrito (1994, p. 14), diz que se a formação profissional

for pensada apenas como um processo que garanta essa empregabilidade, então ela tornar-se-á num mero instrumento operatório ao serviço das necessidades da economia, onde o indivíduo, o jovem em formação, não passa de um elo da cadeia produtiva e cujas necessidades, como cidadão, são ignoradas.

Nessa linha de pensamento, o mesmo autor declara que se apercebeu de um conjunto de desafios

lançados aos sistemas de ensino e formação em torno de eixos como os da educação para a cidadania, para a autonomia e para o empreendimento, para a capacidade de análise, resolução de novos problemas, para o confronto de novas situações e para a mudança permanente e que hoje formação profissional, desenvolvimento pessoal e social se encontram indissolúvelmente interligados [...] na construção do homem de amanhã (CABRITO, 1994, p. 18).

Atento a esses desafios, o autor expõe sua defesa a uma formação em alternância ou formação-ação alegando a necessidade de um esforço

conjugado dos sistemas de ensino e produtivo como forma de superar situações de desemprego, bem como da falta de mão-de-obra qualificada. (CABRITO, 1994). Esta necessidade de aproximação da educação ao mundo do trabalho tão discutida em muitos países, em especial em Portugal, é fortemente criticada por alguns autores nessa última década, a exemplo de Christian Laval<sup>98</sup> (2004) em seu livro intitulado *A escola não é uma empresa*.

A discussão sobre as “pontes” entre a realidade educativa e o mundo produtivo levantada por Cabrito (1994) permite entender a ênfase dada no Relatório Delors ao sistema de formação em alternância, com elementos para que se possa compreender o porquê dedica-se especial atenção à formação de professores capazes de educar nessa perspectiva. No tocante à formação de professores desarticulada das demais profissões, a Comissão é bem clara: esta “deve ser corrigida”. É desejável “que se aumente a mobilidade dos professores – no interior da profissão e entre esta e as outras profissões – de modo a ampliar a sua experiência.” (DELORS, 1996, p. 165). O professor, desse ponto de vista, precisa vivenciar o mundo do trabalho para poder formar adequadamente seus alunos, já que

os ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário servem, muitas vezes, sobretudo, para preparar os jovens para os estudos superiores, deixando à margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não tem sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior. (DELORS, 1996, p. 136).

Nessa lógica, cabe lembrar as palavras de Gentili (1998, p. 7):

Restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim,

---

<sup>98</sup> O Sociólogo francês, especialista em história do pensamento liberal dos Estados Unidos afirma em seu livro que, nessas últimas décadas, está em andamento um projeto globalizado para anular a idéia republicana de uma escola pública orientada para os interesses da maioria da população (TOMAZI, 2005).

de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade.

Está declarado, assim, que “o mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação”. Trata-se “da aprendizagem de um conjunto de habilidades e, a este respeito, importa que seja reconhecido, na maior parte das sociedades, o valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo.” (DELORS, 1996, p. 113).

Tal consideração reforça que os conhecimentos historicamente construídos trabalhados nas escolas são insuficientes na formação do aluno para o século XXI. Isso implica necessidade de formar indivíduos para desenvolver a “habilidade de abandonar hábitos rapidamente e substituir por outros – provavelmente também não duráveis” (REHEM, 2009, p. 39). A autora afirma a necessidade da construção de um novo perfil e nova formação do professor de educação profissional técnica. Tal habilidade é fundamental, uma vez que o “mundo passa a ser presidido por mudanças instantâneas e erráticas, em que os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas, os valores estáveis, antes prevalecentes, passam a ser desvantagens hoje.” (REHEM, 2009, p. 39). Ainda que não explicitados abertamente, no Relatório, estes também são os elementos que aparecem de forma recorrente, assim como em diversas publicações sobre a formação de professores e manuais de autoajuda. As referidas publicações têm em comum a insistência em ressaltar a necessidade de uma nova educação, para um mundo “de incertezas” e culturalmente em modificação.

A formação docente precisaria buscar no mundo do trabalho conhecimentos úteis para a articulação dos quatro pilares prescritos pela Comissão. É o que o documento reforça:

Para poderem fazer um bom trabalho, os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. [...] ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc. (DELORS, 1996, p. 165).

Desse modo, sugere-se que a “alternância entre escola e empresa, permite [...] uma melhor inserção no mundo do trabalho.” (DELORS, 1996, p. 147). Essa, considerada uma medida pela Comissão, poderia “limitar significativamente o abandono da escola e as saídas do sistema escolar sem qualificações.” (DELORS, 1996, p. 147). Argumenta-se insistentemente em favor do desenvolvimento de um sistema de alternância.

Este reconhecimento implica que se leve em conta, em especial por parte da universidade, a experiência adquirida no exercício de uma profissão. [...] Devem multiplicar-se as parcerias entre o sistema educativo e as empresas de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e formação contínua. As formações em alternância para os jovens podem completar ou corrigir a formação inicial e, conciliando saber com saber-fazer, facilitar a inserção na vida ativa (DELORS, 1996, p. 113).

Apregoa-se a alternância como fator de duração da aprendizagem, como perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida. Nesta ótica, a Comissão indica que:

A alternância de períodos de escolaridade com períodos de atividade profissional seria mais adequada, talvez, ao modo como os jovens aprendem. Contudo, cabe às autoridades velar para que as portas se lhes mantenham abertas aos jovens para o prosseguimento de seus estudos e para que o ensino técnico e profissional frequentado, bem como os períodos de aprendizagem, sejam reconhecidos oficialmente. [...] Será, pois, necessário um apoio financeiro das autoridades para levar os empregadores, por um lado, a oferecer formação durante o emprego a todo o seu pessoal e em especial, aos jovens, e, por outro, para os levar a conceder licenças para formação aos trabalhadores que queiram prosseguir estudos pós-escolares. De uma maneira geral, os princípios orientadores de uma educação, ao longo de toda a vida□, devem levar à determinação de novos percursos educativos

(comportando em particular a concessão de um crédito em tempo e dinheiro) que permitam alternar períodos de atividade profissional com períodos de estudo. (DELORS, 1996, p. 137).

Diante de tal consideração, a Comissão finaliza: “[...] os alunos e a sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar deles [os professores] que cumpram a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades.” (DELORS, 1996, p. 166). Ao atribuir essas responsabilidades ao professor, evidencia-se no Relatório um alinhamento da educação às exigências dos organismos internacionais. A ênfase desse discurso está no “aprender a ser”, reiterada justamente porque aos professores compete “ensinar a ser” esse homem de novo tipo preparado para o trabalho em tempos de reordenamento do capitalismo. Prepara-se o “terreno” para o aprimoramento da formação do cidadão/trabalhador de acordo com a nova sociabilidade do capital.

### **5.3 LIÇÕES DA UNESCO PARA APRENDER A SER**

Em síntese, os dois relatórios da UNESCO apresentam propostas para reformar a educação, concepções, prioridades e valores a partir de determinadas concepções de mundo, de trabalho e de educação presentes nos documentos de 1971 e 1996. A leitura de ambos os materiais, possibilita constatar a difusão de idéias de maneira a transformar contradições, ambiguidades e conceitos sofisticados (FREITAG, 1980) em um manual prescritivo para a educação para o século XXI. Nessa ordem de idéias, adquirir conhecimentos, não é suficiente para a atuação profissional, é preciso mais, é preciso transposição desses conhecimentos na vida produtiva e social. Nessa perspectiva, também os manuais de autoajuda propalam exaustivamente jeitos de ser no trabalho. À semelhança da autoajuda, os referidos Relatórios também visam um “ensinar a ser” delineando traços, atributos necessários à formação do trabalhador ideal à reprodução do capital. A partir da análise de Falleiros, pode-se pensar que a “proposta educacional” dos Relatórios tem como intuito

conformar o ‘novo homem’ de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da flexibilização do trabalho e como um modelo de cidadania que não

interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto da ampliação da participação política. (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Para ideólogos como Samuel Smiles, “o evangelho da auto-educação encorajava o trabalhador a não depender de organizações coletivas como o sindicato do comércio.” (LYONS, 1999, p. 51). Do mesmo modo, a autoajuda de Carnegie, dos gurus na atualidade e os documentos da UNESCO visam inculcar um “jeito de ser” despolitizado, é um “aprender a ser” cidadão flexível, produtivo, conformado, competitivo, mudo, útil, mas essencialmente solitário. (SILVA Jr., 2002, p. 102).

O discurso configurado no Relatório Faure articula-se diretamente às demandas do capital, difundindo as necessárias estratégias educacionais que mais do que nunca ganham importância vital na profusão de conteúdos, habilidades e valores ligados ao modelo de sociabilidade que se configura a partir dos anos de 1970. Propala-se um diagnóstico de um mundo em crise, de uma educação também em crise. Conforme tal ponto de vista, anuncia-se a necessidade de construção de uma nova concepção de mundo, constituindo e construindo um mundo em significado focando na necessidade de **preparo de um novo homem** para atuar num contexto de reestruturação produtiva. Para tanto, é preciso reformar, adequar os sistemas de ensino para a inserção do trabalhador no mundo do trabalho assinalado por inovações tecnológicas, progresso, desenvolvimento. Há um verdadeiro enaltecimento da tecnologia da qual se exigiria uma revisão radical dos sistemas educativos e um esforço de solidariedade, da apropriação e assimilação da **ideia do novo**, ou seja, um novo modo de conceber a educação.

Os fundamentos desse modo de ver a educação centram-se na ênfase ao “aprender a ser”, na urgência em formar um **novo homem** focado no desenvolvimento de uma educação permanente. Planta-se aí o que constitui o gérmen do slogan da educação ao longo da vida. A **formação desse novo homem** é sublinhada afirmando-se que este deve ser “um objetivo comum a todos os sistemas de educação”. A educação para formar este **homem completo**, terá de **ser global e permanente**. Sem dúvida, está-se falando de uma educação de **novo tipo** capaz de imprimir forte caráter individualista e flexível, cuja reforma educacional poderia corrigir a fragilidade de certas formas de instrução, alargando as funções do **autodidatismo** e aumentando o valor das **atitudes ativas** e

conscientes de aquisição de conhecimentos (FAURE, 1972). O conhecimento, nessa perspectiva, é visto em constante evolução reforçando o porquê deve-se investir em “**aprender a ser**”, o que ajudaria cada indivíduo a alargar as suas faculdades pessoais, a liberar a força criadora.

Em busca de consenso ou adesão espontânea a essa nova composição do capital, o Relatório difunde que essa força criadora está relacionada à vocação pessoal de cada um, caminho que favorece a mobilidade social; iguala as oportunidades” As inovações para a renovação educativa, no seu conjunto, tornam-se particularmente úteis e eficazes na formação do indivíduo cidadão, produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. (FAURE, 1972). O espírito criador, de intuição, de imaginação, de entusiasmo e de dúvida que comporta a atividade científica, são vistos como elementos que desenvolveriam em cada indivíduo o poder da imaginação, interesse pelo belo, evidenciando também uma preocupação com a estética. Acelerando-se o ritmo do progresso técnico, muitos indivíduos serão levados a exercer várias profissões durante a sua vida, ou a mudar frequentemente de lugar de trabalho.

Delega-se à educação a preparação do indivíduo para **adaptar-se às mudanças**, ao desconhecido. O homem que as sociedades têm de formar é o homem da democracia, do desenvolvimento humanizado e da transformação. Deve-se simultaneamente dar aos cidadãos bases sólidas de conhecimentos em matéria socioeconômica e desenvolver a sua capacidade de julgamento; incitá-los a comprometerem-se de maneira ativa na vida pública, social, sindical, cultural. Deve-se desestimular a inércia que trava a propagação das ideias e das experiências.

Na difusão de uma concepção de mundo/sociedade, educação e homem, o Relatório Faure vale-se de uma infinidade de exemplos que visam garantir a transferência de situações de natureza díspares para outras de natureza complementemente diferentes, propagando funções ordenadoras na sociedade com o propósito de ressaltar que, na educação para o mundo do trabalho se requer participação individual e flexível na edificação do futuro de cada um.

Buscou-se identificar no Relatório Delors as recomendações para “aprender a ser”, que soluções são propostas, que histórias são contadas, que metáforas são apresentadas, que palavras, conceitos e concepções são reforçados para direcionar a formação do indivíduo desejável para o

século XXI. Seus elaboradores apresentam uma educação que atenda a formação de **um trabalhador de novo tipo** eficiente, pró-ativo, flexível e funcional, solidário, que aceite as diferenças espirituais e culturais. Diante disso, estimula-se a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o autoemprego e o espírito empreendedor. É preciso educar para a **superação de si mesmo**, para a responsabilização e a necessidade de participação de cada um, desenvolvimento de virtudes cívicas.

Tais tributos podem ser encorajados ou estimulados pela instrução e por práticas adaptadas à sociedade dos meios de comunicação social e de informação. Ao considerar, numa perspectiva gramsciana, que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, no Delors, difunde-se que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender. É preciso **formar agentes econômicos** aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Essa responsabilidade está delegada à educação a qual cabe fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. (DELORS, 1996).

Diante disso, reitera-se a importância de estimular o indivíduo “**a tomar nas mãos o seu próprio destino**”, de uma formação para tornar o indivíduo **capaz de evoluir, de se adaptar** a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. Para responder as exigências desse mundo, é necessário desenvolver: espírito de iniciativa, criatividade, estar aberto à mudança, despertar o sentido das responsabilidades, demonstrar comportamento inovador, pró-ativo, espírito de adaptação, ser agente de mudança capaz de resolver problemas, negociar com paz sem o uso de força, modernização de mentalidades, construção de uma cultura pessoal, autonomia individual, discernimento, gosto pelo trabalho em equipe, aptidão para comunicar, flexibilidade, mantendo, além disso, cooperação ativa. (DELORS, 1996).

Isso exposto, delega-se à educação a tarefa de contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, de despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Por tudo isso, o Relatório alerta para a crucial necessidade de se repensar a formação de professores.

O discurso dos Relatórios Faure e Delors, à semelhança da literatura de autoajuda, alimenta a ideologia da instrumentalidade, da adaptação e do consenso. De que forma? Difundindo exemplos edificantes, expressivos, modelos de sucesso, figuras notáveis que superaram as adversidades de forma a conquistar ascensão social e inserção no mercado de trabalho. É um discurso que conforma cada indivíduo em sua divisão social. (SILVA Jr., 2002). Nessa visão de mundo, o “novo homem”, destaca Falleiros (2005, p. 211), deve

sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo.

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que os membros das Comissões dos Relatórios analisados são argutos na profusão de diagnósticos de crises no mundo, na educação, construindo um terreno fértil de consolidação de valores “altruístas de ‘solidariedade individual’” e “valores da iniciativa individual em prol do bem público.” (MONTAÑO, 2007, 184-233), mesma estratégia utilizada nos manuais de autoajuda, instrumentalizando os indivíduos em suas práticas nas relações de trabalho.

O “aprender a ser” propagado na autoajuda de Smiles e Carnegie celebrava biografias de homens de sucesso. Ensinava-se pela difusão de um conjunto de textos escritos e adaptados para formar o trabalhador de novo tipo considerando os valores necessários à sociabilidade do capital em cada um desses dois momentos históricos, constituindo o princípio da “educação pelos exemplos”, prescindindo, portanto, do sistema educacional.

Em contrapartida, o “aprender a ser” nos Relatórios da UNESCO desenvolve-se por dentro da escola, influenciando currículos, formação de professores, organização escolar e gestão educacional com discurso e ações que visam reformar a educação do século XXI atribuindo à escola a “tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania ‘de qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja

desenvolvido em paralelo ao espírito da solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe.” (FALLEIROS, 2005, p. 211).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram analisadas as concepções de mundo, homem, trabalho e educação, encontradas nos clássicos da autoajuda e presentes, também, nos documentos da UNESCO para a educação, explicitando uma convergência aos preceitos e demandas capitalistas.

A autoajuda, desde o século XIX, vem consolidando-se com um veículo da ideologia, difundindo uma forma de interpretar a realidade adequada aos padrões de sociabilidade necessários ao capital. Sendo assim, se a “eficácia das ideologias decorre da sua capacidade de interferir na vida concreta das classes, dos homens” (DIAS, 2006, p. 74), as formulações da autoajuda para as relações de trabalho têm servido, ao longo de séculos, para oferecer à classe trabalhadora a compreensão das questões sociais como problemas pessoais. Nesse sentido, a análise de Dias (2006, p. 107) ajuda a entender tal constatação:

Culpabilizando-se a ‘vítima’, deixa-se intacta a causa real do problema. [...] ao invés de engolirmos a teoria da empregabilidade para a qual não existe desemprego, mas trabalhadores não qualificados, poderemos ter a compreensão de que a fragmentação torna aleatória a causalidade e, portanto, impede a compreensão do problema real.

A vitória de um princípio hegemônico, explica Dias (2006, p. 74), “não se dá pela pura superioridade técnica, lógica ou racional [...] não se move apenas no campo lógico-discursivo. Mas também no campo da afetividade”. É nessa perspectiva que o discurso de autoajuda produz efeitos, disseminando princípios, regras de conduta, aconselhamentos, orientações, buscando legitimar a necessidade de “aprender a ser” um trabalhador de novo tipo num discurso que propala a face humanizadora do capital.

Para viabilizar novos modos de pensar, sentir e agir, o capital investe no discurso de autoajuda como uma “das formas pedagógicas pelas quais [...] busca conquistar apoio popular” (SILVA, 1995, p. 15), como uma das estratégias da pedagogia da hegemonia, para educar “o consenso em torno de ideias, ideais e práticas adequadas aos interesses

privados do grande capital nacional e internacional.” (NEVES, 2010, p. 19).

Como viu-se, essa estratégia não é atual, tem sido usada desde o século XIX com Samuel Smiles, um dos ideólogos do capital. Sua literatura consiste numa apreciação da ideologia liberal do século XIX calcada, principalmente, nos auspícios do individualismo. A autoajuda de Smiles delineia como ideal de trabalhador aquele de caráter e visa esculpir comportamentos por meio da “retórica da persuasão das lições morais.” (LEAHY, 1999, p. 99). Essas lições, conforme demonstrado, serviam de fonte para a aquisição de “conhecimentos úteis”, moralmente construídos atendendo aos propósitos da busca de ascensão social por méritos individuais. Smiles defendia o trabalho manual como princípio educativo. Não acreditava na educação escolar, dos livros, mas sim, na educação da prática. Na visão do autor, os inventores de espírito empreendedor eram os heróis do mundo civilizado, em franco desenvolvimento, consagrando-os como modelos de conduta a ser ensinado aos jovens. O exemplo constituía-se no mais eficaz dos mestres. O desenvolvimento do caráter ocorria por hábitos (fatos) e princípios (palavras). Para Smiles, o caráter é a educação da vontade.

A autoajuda das primeiras décadas do século XX assume outras características. Os princípios e as orientações para a formação do “trabalhador conformado” de Carnegie são disseminados em seus escritos para os “homens de negócios”. Os escritos não eram endereçados diretamente ao “operário-massa”, mas aos que gerenciariam seu trabalho. O público-alvo desse gênero de literatura é aquele capaz de convencer e influenciar os trabalhadores da fase áurea do fordismo. Carnegie enfatizava a carismática individual na “arte de convencer”, o que implicava não apenas uma variedade de técnicas e modos de agir, mas, acima de tudo, requeria dos leitores um estado de cultivo de seu “marketing pessoal”. A educação da carismática, desse poder individual, dar-se-ia pelos modelos de conduta, de padrões de comportamento de homens notáveis. A literatura de autoajuda, nessa perspectiva, levava o leitor a um estado de fruição, e a adesão dos trabalhadores aos ideais dos “homens de negócios” não se dava pela coerção, mas pela persuasão e pelo convencimento.

Atualmente, os conhecidos “gurus da autoajuda” anunciam tempos de mudanças. Pregam e atribuem um novo valor à educação vista como possibilidade de transformação do status individual. O discurso de autoajuda dos anos de 1990 e virada do século XXI contém

ideias, concepções que remetem a modos individuais de ordenamento de carreira e possibilidade de mobilidade social. As noções fundamentais, essência dessa literatura para a vida laboral, continuam sendo a empregabilidade e o empreendedorismo. Tais noções estão na base da construção do “trabalhador flexível”, do mesmo modo que a interiorização de regras de conduta, comportamentos que preservem a flexibilidade, é disseminada menos pelos exemplos baseados em excertos biográficos e mais pelo exemplo das “boas práticas exitosas” apresentadas de forma descontextualizada. Os textos de Smiles e Carnegie retratam figuras edificantes, homens de negócios, industriais, filósofos, inventores, poetas renomados. Em contraposição, na literatura de autoajuda atual, o dispositivo para a adesão do leitor dá-se no retrato de histórias cotidianas de “gente como a gente” em que se visa a identificação do público com ações pontuais que adquirem dimensão social.

No que se refere ao discurso difundido nos documentos para a educação analisados, constatam-se semelhanças com o de autoajuda. Vislumbrando a empregabilidade e o empreendedorismo, a noção da mudança de comportamentos, atitudes, formas de ver e agir no mundo -, constitui elemento central tanto na literatura de autoajuda, como nos Relatórios Faure e Delors. A mudança sedimenta todo o investimento na difusão de novas concepções de mundo, trabalho, educação, homem, e, a partir dela, justificam-se discursos insistindo na necessidade de sair “de sua inércia e do seu ‘conservadorismo’, entendendo que tais aspectos são entraves para que se aceite a necessidade de sair de um estado de acomodação que possa promover oportunidades. Investe-se muito mais no senso de adequação, de adaptação às novas necessidades decorrentes de novas relações de produção e trabalho, uma vez “que, no decurso dos anos 70, os objetivos de desenvolvimento serão cada vez mais amplos e complexos” (FAURE, 1972, p. 77), com implicações para as décadas futuras, conforme apresentado no Relatório Delors (1996).

Esse Relatório dá ênfase ao papel dos professores “como agentes de mudanças e formadores de caráter.” (DELORS, 1996, p. 9). Lembra-se que a formação do caráter fundamenta a autoajuda do século XIX, como também os autores desse gênero de literatura na atualidade reforçam a formação de valores como honestidade, idoneidade, senso de justiça. Cumpre destacar que a adaptação à mudança, tão reprisada no discurso de autoajuda é também enfatizada no Relatório Delors onde se

afirma que o ingresso dos países em desenvolvimento no universo da ciência e da tecnologia, requer necessariamente “adaptação de culturas e de modernização de mentalidades.” (DELORS, 1996, p. 13). Na mesma direção, expoentes da autoajuda reforçam que mudar mentalidades significa “fazer mudanças na maneira de pensar e trabalhar.” (SHINYASHIKI, 2001, p. 24).

A Comissão da UNESCO ressalta que, “além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações de vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.” (DELORS, 1996, p. 18). Outra ênfase presente no documento diz respeito “a fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” (DELORS, 1996, p. 16).

Identifica-se que algumas máximas liberais são disseminadas tanto nos livros de autoajuda quanto nos relatórios de educação da UNESCO, evidenciando que a formação de um homem de novo tipo dá-se tanto por fora quanto por dentro do sistema educacional. Esses relatórios que “ensinam a ser” são difundidos mundialmente para orientar as reformas atribuindo à educação a responsabilidade exclusiva pela situação social dos indivíduos. Os argumentos em favor da modificação de mentalidades, de comportamentos e de atitudes flexíveis visam moldar a sociabilidade demandada pelo capital em tempos de neoliberalismo.

A “ideia de que o Estado representa toda a sociedade e de que todos os cidadãos estão representados nele é uma das grandes forças para legitimar a dominação dos dominantes.” (CHAUÍ, 2007, p. 39). Na tentativa de consolidar tal ideia, foi possível constatar que a autoajuda tem contribuído, ao longo dos séculos, no ocultamento da divisão social e no “exercício do poder por uma classe social sobre outros” (CHAUÍ, 2007, p. 39) e que o discurso de autoajuda contribuiu para fixar no imaginário coletivo o aceite do “capitalismo como único horizonte possível para a vida social.” (DIAS, 2006, p. 23).

Um dos eixos da autoajuda nos três momentos estudados é a positividade com que se deve ver situações complexas. Apresentam um mundo repleto de incertezas, caótico, mas é do posicionamento individual, do olhar positivo que despertarão novos modos de pensar,

sentir e agir no mundo, a la **Münchhausen**<sup>99</sup>, praticando ações de cunho individual e que prescindam do Estado.

A autoajuda está contribuindo para a atualização e revitalização dos princípios pedagógicos escolanovistas, consolidados no aprender a aprender, pois, como se viu, os clássicos da autoajuda estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender está acima do ensinar o que está evidenciado nos quatro pilares da educação do século XXI.

Os princípios para “aprender a ser” esse novo trabalhador, segundo a ótica da autoajuda e da UNESCO, estão explicitados nos seguintes atributos: perseverança, coragem, criatividade, capacidade para inovar, flexibilidade, pensamento positivo, disciplina, caráter, paciência, economia entre outros.

A educação escolar, na perspectiva da UNESCO, assume papel central na formação e na difusão de um sistema de valores que forneceriam as bases para a (con)formação ético-política dos trabalhadores na “obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo.” (FALLEIROS et al., 2010, p. 90).

O discurso de autoajuda contribui para a rápida disseminação de novas atitudes, comportamentos e condutas utilizando uma linguagem palatável, constituída de uma diversidade de recursos linguísticos, em especial as metáforas, permitindo operar analogias e associações com situações cotidianas. O principal recurso pedagógico do discurso de autoajuda são os exemplos, “boas práticas”, excertos biográficos de homens edificantes, notáveis, empreendedores. O cotejo das diferentes concepções visando a formação de um trabalhador de novo tipo, presentes nos discursos de autoajuda e da UNESCO, evidenciou a disseminação de princípios convergentes para a construção de uma moral/ética do trabalho calcados essencialmente sob dois princípios: mudança e adaptação. A formação de um trabalhador de novo tipo propagada no discurso de autoajuda e UNESCO se sustenta em novos modos de ver, sentir e agir no trabalho, o que significa: mudar pontos de

---

<sup>99</sup> Conta-se que, certo dia, o Barão de Münchhausen, num de seus passeios a cavalo, afundou num pântano. Estava afundando cada vez mais, como não havia ninguém para socorrê-lo, ele teve a brilhante idéia de puxar a si mesmo pelos cabelos, até que conseguiu sair do atoleiro, juntamente com seu cavalo. Lembra-se tal conto infantil a respeito das aventuras do Barão de Münchhausen como forma de ilustrar essa busca de saídas individuais, um dos apelos da literatura de autoajuda.

vista, fazer escolhas, vencer o medo, ser flexível, observar os exemplos e aprender com eles, influenciando modos de ver e agir.

A autoajuda se constitui em uma das estratégias da pedagogia da hegemonia para formar homens de novo tipo em cada fase do desenvolvimento capitalista, disseminando um ideal de conduta cuja adesão se dá pelo consentimento da maioria dos governados tanto no trabalho quanto no cotidiano.

Entendida como uma das estratégias educacionais do capital, a autoajuda produz efeito na medida em que os escritores fazem “com que as grandes concepções de mundo cheguem ao povo.” (MARTINS; NEVES, 2010, p. 31). Nesse sentido, é possível considerar os “charlatões ideológicos” (PETRAS, 2007) como organizadores e persuasores permanentes contribuindo para “manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.” (GRAMSCI, 2004, p. 53). A obtenção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa mantém-se e o discurso de autoajuda está desde as décadas iniciais do século XIX, contribuindo na contenção da classe trabalhadora, oferecendo histórias personalizadas com vistas a ocultar as contradições e minar a consciência de classe.

Explorando uma variedade de recursos linguísticos, os escritores de autoajuda visam influenciar um leitor suscetível. Mas será este leitor um indivíduo passivo? Acredita-se que não. Isso explicaria as atualizações desse discurso ao longo de séculos, renovando repertórios, estratégias linguísticas, a exemplo das frases de efeito dentro das fatias de queijo de Johnson, dos exemplos dos gurus da atualidade que buscam abrigo em situações cotidianas e ações pontuais, transformando-as de exceção em regra. O discurso de autoajuda é efêmero. Como tal, precisa ser constantemente renovado e repetido, com diferentes roupagens, para que cumpra sua função de modo que os indivíduos “aprendam a ser” um trabalhador de novo tipo com atitudes e comportamentos condizentes aos padrões e à sociabilidade demandados pelo capitalismo.

De acordo com Gramsci (2004, p. 246), há duas perspectivas pelas quais se pode considerar os leitores: “[...] como elementos ideológicos, ‘transformáveis’ filosoficamente, capazes, dúcteis, maleáveis à transformação; [...] como elementos ‘econômicos’, capazes de adquirir as publicações e de fazê-las adquirir por outros”. O consumo massivo do receituário de autoajuda, com respostas práticas aos problemas que derivam da forma como se vê e age sobre o mundo,

explica a consolidação da “indústria de autoajuda” nas relações de trabalho.

Seguindo essa linha de pensamento, lembra-se a caracterização do autor a respeito de três tipos fundamentais de revista<sup>100</sup> que podem ser caracterizados pelo “modo como são redigidas, pelo tipo de leitor ao qual pretendem dirigir-se, pelas finalidades educativas que querem atingir.” (GRAMSCI, 2004, p. 200). Gramsci preocupava-se com a elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea, destacando que esta requeria “múltiplas condições e iniciativas.” (GRAMSCI, 2004, p. 205), mas alertava que a difusão, “por um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir homogêneo é a condição principal, mas não deve ser a única.” (GRAMSCI, 2004, p. 205). Para o autor, “um erro muito difundido consiste em pensar que toda a camada social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, isto é, com os mesmos intelectuais profissionais.” (GRAMSCI, 2004, p. 205). É nesse sentido que Gramsci afirma que somente a premissa da “difusão orgânica, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir” não bastaria sob pena de cair no formalismo vazio.

Outro aspecto importante presente no discurso de autoajuda é o que Fairclough chama de “a força dos enunciados” caracterizados como “atos de fala”, que nos livros analisados podem ser identificados como **promessas, pedidos, ameaças** (FAIRCLOUGH, 2001). Esses elementos dão sentido e coesão ao discurso construído pelos autores de autoajuda. Nesse discurso, considera-se também o significado das palavras. Embora sociais, é preciso observar que a relação entre as palavras e os seus sentidos representam “formas de hegemonia”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105)

A análise dos textos de autoajuda possibilitou apreender e explicitar a função destes discursos na construção da realidade social (FAIRCLOUGH, 2001), entendendo que esse mesmo discurso pretende

---

<sup>100</sup> O primeiro tipo pode ser definido pela combinação dos elementos diretivos que se encontravam, de modo especializado, na *Crítica* de B. Croce, na *Política* de F. Coppola e na *Nueva Rivista Storica* de C. Barbagallo. O segundo tipo, ‘crítico-histórico-bibliográfico’, pela combinação dos elementos que caracterizavam os fascículos mais bem elaborados de Leonardo de L. Russo, da *Unità* de *Rerum Scriptior* e da *Voce* de Prezzolini. O terceiro tipo, pela combinação de alguns elementos do segundo tipo com o tipo do semanário inglês, como o *Manchester Weekly* ou o *Times Weekly* (GRAMSCI, 2004, p. 201).

“constituir, reproduzir, desafiar e reestruturar sistemas de conhecimento e crença.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 211).

No presente estudo, procurou-se explicar o papel da autoajuda como um dos mecanismos que disseminam uma concepção de mundo e orientam a ação prática. Em suma, a autoajuda é uma heterogestão travestida de autogoverno, governo de si próprio e gerente de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Com esta pesquisa, buscou-se demonstrar como a autoajuda constitui uma das estratégias do capital para educar o consenso visando (con)formar um trabalhador de novo tipo.

Acerca da capacidade de resistência dos trabalhadores, concorda-se com a argumentação de Dias (2006, p. 119):

Os indivíduos não são átomos, mas blocos históricos concretos, sínteses da sua inserção no real contraditório. Não são apenas cidadãos e assalariados, mas, pais, filhos, companheiros, têm uma origem rural ou urbana, crentes ou não crentes que são demarcados pelo real em suas ações cotidianas. Não são simples portadores de uma racionalidade mercantil abstrata, mas ricas individualidades carregadas de projetos e desejos que se materializam na vida prática.

Desse ponto de vista, Fairclough (2001, p. 70) defende que a ideologia é dialética ao considerar que “os sujeitos sociais [são] moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas”, por isso, assinala que “nem todos os intérpretes são submissos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 173).

A partir da análise de Fairclough, entende-se que o discurso de autoajuda contribui para a consolidação de novos padrões necessários à sociabilidade burguesa exigida para o trabalhador em tempos de neoliberalismo. Entretanto, os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos, sendo as circunstâncias modificáveis. Se há resistências e os indivíduos não são tão dúcteis assim, é preciso reconhecer que o capital apresenta-se mais organizado, mais orgânico, mobilizado, consistente (RUMMERT, 2000) e amplamente atento à necessidade de reformulações discursivas, atualizando concepções de mundo, homem, trabalho e educação. Desse ponto de vista, o capital, ao

longo de séculos, vem elaborando um “discurso competente”<sup>101</sup>, entendendo-se, a autoajuda como parte desse discurso, visando a (con)formação de um trabalhador de novo tipo.

Nesta tese procurou-se estranhar o discurso de autoajuda que colonizou o senso comum; indagando *o que e como* ele diz o que diz e sobre o que silencia.

Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava. (CHAUÍ, 1980, p. 25).

---

<sup>101</sup> Um discurso competente, segundo Chauí (2007, p. 19), “é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado [...] porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem.”

**REFERÊNCIAS**

- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ALVES, Tarcísio Marcos. **Antônio Gramsci**: uma concepção marxista inovadora sobre o fenômeno religioso. Disponível em: <<http://www.moreira.pro.br/artigose06.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- ANDRADE, Flávio A. O projeto empresarial de formação do “novo trabalhador”. **Contexto & Educação**. Ijuí: Unijuí, ano 13, n. 49, p. 77-102, jan./mar., 1998.
- BASTOS, Maria H. C. Leituras da ilustração brasileira: Samuel Smiles (1812-1904). In: **Ícone**. v. 6, n. 1, jan./jun., 2000.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Curriculum vitae* em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, Bernardete. **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos G. (Org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- BOSCO, Angelo Marcos. **Sucessos que não ocorrem por acaso**: Literaturas de Auto-Ajuda. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Campinas, SP, 2001.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Lóis. "Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista". **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 17-32, 1999.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 1999.

\_\_\_\_\_. **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papirus, 2000.

BRAGA, Ruy. **A restauração do capital**: um estudo da crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1996.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNELLI, Anna Flora. **“O sucesso está em suas mãos”**: análise do discurso de auto-ajuda. 2004. 163 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ilusão à venda. **Discutindo Língua Portuguesa**, v. 3, n. 13, São Paulo, Escala Educacional, p. 34-41, 2008.

\_\_\_\_\_; DALL AGLIO-HATTNER, Marize. A qualificação do dever: diálogo entre a análise do discurso e abordagem funcional. **Revista Gel**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 179-190, 2009.

BRYAN, Newton P. **Educação, trabalho e tecnologia**. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1992.

CABRITO, Belmiro Gil. **Formações em alternância**: conceitos e práticas. Lisboa: Educa, 1994.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARNEGIE, Dale. **Como fazer amigos e influenciar pessoas**. 45. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. **Como evitar preocupações e começar a viver**. São Paulo: Editora Nacional, 1994.

\_\_\_\_\_. **Como desfrutar sua vida e seu trabalho**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 2000.

\_\_\_\_\_. **Como falar em público e influenciar pessoas no mundo dos negócios**. 45. ed. Record: Rio de Janeiro; São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Como venceram os grandes homens**. São Paulo: Edimax, s.d.

CASTELO BRANCO, Eustaquio Lagoeiro.  
**Direita...Esquerda...Volver**. Disponível em:  
 <<http://www.eduwenet.net/direitaesquerda.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2009.

CECEÑA, Ana Esther. Hegemonia estadunidense e dominação capitalista. In: CECEÑA, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CERCATO, Nilza Carolina S. **As interfaces do discurso de auto-ajuda**: análise em autores brasileiros na perspectiva discursiva. 2006. 165 f. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística). Instituto de Letras, Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal da Bahia, 2006.

CHAGAS, Arnaldo. **A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. **O sujeito imaginário no discurso da auto-ajuda**. Ijuí: Unijuí, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 5, 2. semestre, p. 24-40, 1980.

CHAVES, Eduardo. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José L. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED,

Bernardete W. (Org.). **Educação para o (des)emprego:** (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícios da. **John Dewey:** a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAHRENDORF, Ralph et al. *Report on wealth creation and social cohesion in a free society.* London: *The Commission on wealth creation and social cohesion.* July/1995.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **Auto-ajuda:** uma sociologia da ingenuidade como condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEMO, Pedro. **Dialética da Felicidade:** olhar sociológico pós-moderno. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. v. I.

\_\_\_\_\_. **Dialética da Felicidade:** insolúvel busca de solução. Petrópolis: Vozes, 2001b. v. II.

\_\_\_\_\_. **Dialética da Felicidade:** felicidade possível. Petrópolis: Vozes, 2001c. v. III.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional.Edusp, 1970.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política brasileira:** embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

\_\_\_\_\_. O liberalismo e a invenção da tradição. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

DIAS, Robson Santos; SILVA NETO, Romeu. Uma análise das transformações espaciais decorrentes da passagem do regime fordista para os regimes flexíveis de acumulação. **Vértices.** Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, maio/ago. 2004.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes: 1998.

EMERSON, Ralph Waldo. **Homens representativos**: sete conferências. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ENGELS, Friederich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 3. ed. São Paulo: Global, 1980.

ESPING-ANDERSEN, Gösta. O futuro do *Welfare State* na nova ordem mundial. **Revista Lua Nova**, n. 35, p.73-111. 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. PRONKO, Marcela A; OLIVEIRA, Maria Teresa C de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser** - La educación del futuro. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, 1972.

FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Brand, 1954.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalhador como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**. SP, FCC, n. 47, nov. p. 38-45, 1983.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo e qualidade total na educação: visões críticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, abril, 2003.

GEHRINGER, Max. **Não aborde seu chefe no banheiro: e outras histórias corporativas**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIANETTI, Eduardo. **Felicidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Victor L. C. Por Que Não Nos Rebelamos? Razões para AQUIESCÊNCIA em Antonio Gramsci. **Revista Eletrônica Achegas**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, nov/dez, 2005.

GOMEZ, Carlos M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos M et. al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GONZÁLEZ, Horacio. **Karl Marx: o apanhador de sinais**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GORZ, André. **Estratégia operária e neocapitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

GRAÇA, Luís. **Europa: uma tradição histórica de proteção social aos trabalhadores**. Disponível em: <<http://www.ensp.unl.pt/luis.graca/textos25.html>>. Acesso em: 03 jan. 2000.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GURGEL, Claudio. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HILL, Napoleon. **A lei do triunfo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.

HOBSBAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

HUGON, Paul. **História das doutrinas econômicas**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1967.

HUNT, E. K; SHERMAN, Howard. **História do pensamento econômico**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

INVERNIZZI, Noela. Mercado de trabalho, controle fabril e crise da organização operária. In: AUED, Bernardete (Org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar em Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

JINKINGS, Nise. Trabalhadores bancários: entre o fetichismo do dinheiro e o culto da excelência. In: AUED, Bernardete W (Org.). **Educação para o (des)emprego**: (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

JOHNSON, Spencer. **Quem mexeu no meu queijo?** 16. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2006.

KAWAMURA, Lili Katsuco. **Engenheiro**: trabalho e ideologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981.

KIERAN, Egan. **A mente educada**: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editara Planta, 2004.

LEAHY, Cyana. Leitura no final do século XIX: um caso de controle pedagógico. In: LYONS, Martyn (Org.). **A palavra imprensa**: histórias da leitura no século XIX. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam (Prefácio). In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

LEITE, Marcia de Paula e SHIROMA, Eneida O. Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: Tendências e perspectivas da indústria metalúrgica. **Em Aberto**, Brasília, nº 65, p. 94-118, jan./mar./1995.

LIKER, Jeffrey K. **O modelo Toyota:** 14 princípios de gestão do maior fabricante do mundo. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIMA, Kátia Regina de S; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LINHART, Daniele. **A desmedida do capital.** São Paulo: Boitempo, 2007.

LYONS, Martyn. A leitura e o audidata. In: LYONS, Martyn (Org.). **A palavra imprensa:** histórias da leitura no século XIX. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

LOBO, Flávio. Lições de Buda e Gênsis Khan. In: **Carta capital.** Ed. 367. Disponível em: <<http://cartacapital.com.br/2005/11/3388>>. Acesso em: 21 jan. 2005.

MACHADO, Lucília R. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, Fernando S; MACHADO, Lucília Regina (Orgs.). **Controle da qualidade total:** uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MACHADO, Lucília R. Racionalização Produtiva e Formação no Trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 41-61, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN; SILVA, Ezequial (Orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

MAESTRI, Mário. Auto-ajuda: literatura da barbárie. Disponível: <<http://www.correiodacidade.com.br/ed150/cultura.html>>. Acesso em: 20 dez. 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTELLI, Carla G. **Auto-ajuda e gestão de negócios: uma parceria de sucesso**. Rio de Janeiro: Azougue, 2006.

MARTINS, André S; OLIVEIRA, Daniela M; NEVES, Lúcia Maria W. et al. Fundamentos teóricos da formação/ atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. I, tomo 2. \_\_\_\_\_ . **O capital: crítica da economia política**. 11. ed. São Paulo: Difel, 1968. Livro I, v. I.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MEURER, José Luiz. *Aspects of language in self-help counselling*. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês: UFSC, 1998.

MICKLETHWAIT, John; WOOLDRIDGE, Adrian. **Os bruxos da administração: como entender a Babel dos gurus empresariais**. Rio de Janeiro: Campos, 1998.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Gente, 1995.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Plexus, 1995.

NEVES, Lúcia Maria W; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

OWEN, Robert. O livro do novo mundo moral. In: TEIXEIRA, Aloísio. **Utópicos, heréticos e malditos**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PAGÈS, Max et al. **O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos**. São Paulo: Atlas, 1987.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria L; ZIBAS, Dagmar (Orgs.). **Final de século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus, 1998.

PETRAS, James. **Imperialismo e luta de classes no mundo contemporâneo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

POPKEWITZ, Thomas. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, Mirian (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

RAMOS, Alexandre Luiz. Acumulação flexível e direito do trabalho. **Revista de Ciências Humanas**. v. 15. n. 22, 2. semestre, Florianópolis, SC: Ed. UFSC, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBAS, Marina H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'água, 2000.

RIMKE, Heidi Marie. *Governing citizens through self-help literature*. **Cultural Studies**: Taylor; Francis, v. 14, n. 1, p. 61-78, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Capitalismo, Estado e sociologia: o caráter da fase contemporânea do capitalismo. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 104- 109.

RODRIGUES, Marilda M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROMÃO, Arquilau M. **Filosofia, educação e esclarecimento**: os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semiculturais. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

RORTY, Richard. **Para realizar a América**: o pensamento de esquerda no século XX na América. Tradução: Paulo Ghiraldelli Jr. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RÜDIGER, Francisco. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**: contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

RUIZ, Erasmo M. **Freud no “divã” do cárcere**: Gramsci analisa a psicanálise. Campinas, SP: Autores Associados 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 58).

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores:** as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHAFF, Adam. **Sociedade informática:** as conseqüências sociais da segunda revolução industrial, 3. ed., 1995.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura:** Gramsci. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

SCHIRATO, Maria Aparecida R. **O feitiço das organizações:** sistemas imaginários. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SHINYASHIKI, Roberto. **Você:** a alma do negócio. São Paulo: Gente, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba, M. C. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional. In: SHIROMA, Eneida O. **DOSSIÊ: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis, 2004 (mimeo).

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia

(Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação do trabalhador num contexto de modernização tecnológica. **Perspectiva**. ano 12, n. 21, jan/jul, p. 73-103. 1994.

\_\_\_\_\_. O modelo japonês e o debate sobre a qualificação e controle da força de trabalho. **Perspectiva**. Ano 14, n. 26, jul./dez, 1996.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997.

SHOOK, John. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA Jr., João do Reis. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal: breves considerações. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Áurea Lúcia de Oliveira. **A interação escritor-leitor através de escolhas lingüísticas**: um estudo em textos de espiritualidade, auto-ajuda e de Chiara Lubich. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia e auto-ajuda: o que a sua auto-estima tem a ver com o poder? In:

SCHMIDT, Sarai (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2004.

SMILES, Samuel. **Ajuda-te (Self-Help)**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA, 1893.

\_\_\_\_\_. **O caráter**. São Paulo: Papelivros, s.d.

\_\_\_\_\_. **O dever:** coragem, paciência e resignação. Rio de Janeiro: Garnier, 1910.

\_\_\_\_\_. **O poder da vontade:** caráter, comportamento e perseverança. Rio de Janeiro: Garnier, 1902.

\_\_\_\_\_. **Vida e trabalho.** Rio de Janeiro: Garnier, 1901.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações:** investigação sobre sua Natureza e suas Causas. São Paulo: Círculo do Livro, 1937.

SOARES, José Rômulo. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea.** 2007. 189 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FAGED, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUZA, Marcelo M. **A transposição de teorias sobre a institucionalização do welfare state para o caso dos países subdesenvolvidos.** Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção educação contemporânea).

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1953.

TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa,** SP, FCC, n. 117, p. 13-28, jul. 2002.

TOMAZI, Nelson. Resenha de: “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público de Christian Laval”. **Eccos Revista Científica.** ano/vol 7, n. 1. São Paulo, p. 175-177, 2005.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda:** a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TORRIGLIA, Patrícia L. Argentina: política de ajuste e paradoxos na educação. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TURMINA, Adriana Cláudia. **Mudar para manter**: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VARGAS, Nilton. “Gênese e difusão do taylorismo no Brasil”. In: **ANPOCS. Ciências Sociais Hoje**, 1985. São Paulo, Cortez, p. 155-189, 1985.

VARGAS, Fernando. **Educación profesional**: panorama en la America Latina. Trabalho apresentado no Fórum Iberoamericano de Educação e Trabalho, Organização dos Estados Iberoamericanos, Buenos Aires, março de 2001.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WOOD Jr. Thomaz. Um diálogo pertinente. **Stomatós**. Canoas, v. 11, n. 20, jan./jun., p. 59-60, 2005.