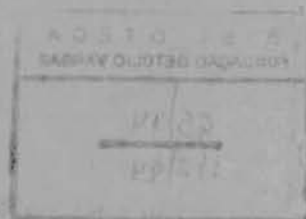


**CULTURA NARCISICA  
E  
MALOGROS NA EDUCAÇÃO**

Alvaro Rodrigues Junior

FEV  
200  
PRETO

CULTURA NARCISICA  
E  
MALOGROS NA EDUCAÇÃO



ALVARO RODRIGUES JUNIOR

Dissertação submetida como requisito  
parcial para a obtenção de grau de  
mestre em Educação.

Rio de Janeiro  
Fundação Getúlio Vargas  
Instituto de Estudos Avançados em Educação

56

A Zilah,  
minha orientadora e amiga.

## SUMARIO

INTRODUÇÃO	Pg. 1
I- A CULTURA NARCISICA DA VIOLENCIA	Pg. 12
1- O narcisismo	Pg. 11
2- A cultura narcísica	Pg. 17
3- A violência na cultura narcísica	Pg. 24
II- DESPERDICIO E CLIENTELISMO	Pg. 30
1- O Desperdício	Pg. 32
2- O clientelismo	Pg. 35
3- Clientelismo e educação	Pg. 37
III- O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDATICO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO	Pg. 41
1- A criação do Programa Nacional do Livro didático	Pg. 41
2- A implementação do Programa Nacional do Livro Didá- tico no município do Rio de Janeiro	Pg. 54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Pg. 74
BIBLIOGRAFIA	Pg. 94



Meu agradecimento a todos os que, de diversas formas e em diversos momentos, compartilharam deste trabalho e o ajudaram a caminhar.

## RESUMO

A dissertação se estrutura a partir de indagações sobre comportamentos sociais que a sociedade brasileira como um todo julga condenáveis e, mais que isso, responsáveis, em grande medida, pela sua progressiva pauperização material e pela descrença generalizada num futuro melhor. A cumplicidade e ineficiência de grandes setores privilegiados e das estruturas da ordem e da justiça reforçam perigosamente esta tendência através de uma difusa isenção de responsabilidades. Os indivíduos agem pressionados pelo medo ou por motivos e interesses particulares.

Nessas circunstâncias, a categoria de cultura narcísica orienta para a compreensão de diferentes questões sociais. Os traços da cultura narcísica são assimilados pelas diferentes camadas da população, o que explica, em parte, a corrupção, o clientelismo e o desperdício, entre outros fenômenos típicos do Brasil de hoje.

Os objetivos deste trabalho passam por uma análise das consequências da incorporação dos traços dessa cultura na esfera da educação institucionalizada. Foi considerado, particularmente como uma referência exemplar, um episódio que coloca em relação o Programa Nacional do Livro Didático e o sistema de ensino do município do Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

The framework of the present dissertation is based on inquiries concerning certain patterns of social behaviour rebuked by the Brazilian society as a whole and which it considers, to a greater extent, largely responsible for its material impoverishment and widespread disbelief in a better future. The complicity and inefficiency of major privileged sectors and that of the structures of justice and order dangerously reinforce this tendency in what proves to be a rampant exemption of responsibilities. Each individual acts out of the pressure originated by fear or in the benefit of his own particular interests and motivations.

Under such circumstances, the category of narcissic culture paves the way to a better understanding of a variety of social matters. The features of the narcissic culture are pervasively assimilated by every stratum of the population, thus explaining, in part, the corruption, patronage, and waste, amongst other phenomena, which are typical of modern day Brazil.

The aims of the present work deal with the analysis of the effects arising from the incorporation of these features by the field of institutionalized education. A particular episode involving the relationship between the National Program of Didactic Books and the educational system of the municipality of Rio de Janeiro is herein considered solely for referential purposes.

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, as notícias sobre atos de corrupção praticados pela administração pública se sucedem, delineando um perfil da classe política que a desabona e mostra como a locupletação de alguns se faz às custas da miséria do povo. As notícias de grandes crimes sinalizam o predomínio da permissividade e da impunidade sobre os valores morais, a lei e a ordem pública. O povo, sem respostas à persistência desse quadro de sucessivos descalabros, parece até meio anestesiado relativamente a esse crescente esfacelamento do tecido social, tendendo a conduzir suas atividades e decisões para conquistas de âmbito pessoal, sem maiores preocupações com as consequências dos seus atos para a coletividade. No cotidiano da vida social, pequenas infrações e violências coexistem com as grandes falcatruas. Todos desconfiam de todos, todos ameaçam todos.

Tem-se a impressão de que a sociedade brasileira como um todo não vem avançando politicamente. Ao contrário, parece alienar-se cada vez mais. Assim, facilita o jogo dos poderosos e tolera pacientemente seu progressivo empobrecimento. Ao mesmo tempo, cria-se o terreno para o vale-tudo, para o salve-se quem puder. Parece não haver mais espaço para os ideais coletivos, o que na verdade está em relação com a perda da esperança, com a perda da auto-estima. Howard Parsons, num artigo

intitulado *As Raízes Humanas da Moral*, sanciona essa relação: *As pessoas não sentem nenhuma identificação com o trabalho de todos os dias, com os colegas ou com as organizações profissionais, ou com a natureza, a sociedade ou a história ... Sentem-se esmagadas pela falta de confiança e amor... Proliferam todas as formas de crime e comportamento destrutivo: fraude, furto, destruição de recursos naturais e a negligência relativa das necessidades humanas.* <sup>1</sup>

Nossa sociedade sequer consegue reconhecer a importância, para a vida coletiva, da luta pela vigência dos princípios liberais da igualdade formal, condição indispensável à conquista dos direitos mínimos da cidadania. Sociedade profundamente autoritária, onde prevalecem relações de favoritismo e de clientelismo, onde inexiste a prática política da participação e da representação. Terreno ideal para o domínio das posturas individualistas e para o agravamento do fascínio exercido pelo populismo que, como se sabe, opera pela relação direta e imediata entre o governante e o povo, à distância das mediações institucionais, alimentando o imaginário messiânico da salvação e o imaginário feudal da proteção. <sup>2</sup>

<sup>1</sup>

PARSONS, Howard. *As Raízes Humanas da Moral*. IN: *ATAS DO CONVENIO PROMOVIDO PELO INSTITUTO GRAMSCI. Moral e Sociedade*. São Paulo, Paz e Terra. s.d. p.184

<sup>2</sup>

CHAUÍ, Marilena. *Público, Privado, Despotismo*. IN: *Ética / organização* Adauto Novaes. São Paulo, Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.p.387.



O que estou pretendendo frisar aqui é que nos vamos afundando cada vez mais num sistema sócio-econômico que inviabiliza até mesmo aquele mínimo indispensável de sociabilidade. Certamente, em grande parte, devido à irresponsabilidade dos políticos brasileiros. A prevalência de interesses individualistas exacerba a competição e o narcisismo. As manifestações desse comportamento são as mais diversas, abrindo um leque desde a insensatez da desobediência às regras mais elementares de convívio social até a banalização de atitudes inescrupulosas lesivas aos interesses coletivos.

Como avançar na compreensão desse contexto social de perda de esperança, perda do sentido do público e exacerbação do individualismo? Não só a sociedade, como também os indivíduos estão em questão. Por esse aspecto se justifica a inserção neste trabalho de referenciais teóricos que incluem categorias psicanalíticas, tais como são propostos, por exemplo, por Jurandir Freire Costa no trabalho intitulado "Narcisismo em Tempos Sombrios" <sup>3</sup>. Esse trabalho, quando da sua publicação em 1988, conseguiu despertar raro interesse tanto entre os críticos que militam na imprensa como na área acadêmica, justamente porque muitos lhe atribuíram

<sup>3</sup>

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em Tempos Sombrios. In: Precursos na História da Psicanálise. Coordenação Joel Birman. Rio de Janeiro. Livraria Taurus Editora. 1988.

valor para a interpretação do nosso momento sócio-histórico.

Tomando de Peter Sloterdijk a categoria de Razão Cínica, J.F.Costa destaca, na sociedade brasileira atual, sinais que apontam para um estado de pânico narcísico. Por essa categoria se devem compreender aquelas situações sociais nas quais os indivíduos agem pressionados predominantemente ou pelo medo ou por motivos e interesses privados. Certos padrões de comportamento social no Brasil de hoje permitem, segundo o autor, afirmar uma disseminação e um agravamento acentuado desses modos de agir, característicos da cultura narcísica da violência. Nesta, como o futuro é negado ou representado como ameaça de aniquilamento, a saída encontrada é a fruição imediata do presente. A qualquer preço. Resultante desse quadro é, por exemplo, essa oposição sistemática dos detentores do poder e da riqueza no Brasil, a qualquer mudança que venha a implicar perda de privilégios, bem como a eventuais negociações democráticas nas quais percebam riscos de qualquer prejuízo, por menor que seja, a seus interesses particulares. Consequência: segundo estatísticas muito recentes, um país com a maior concentração de renda do mundo.

A razão cínica representa um traço necessário nessa e para essa cultura da violência.



Cabe-lhe facilitar a estruturação de modos de pensamento, de rearticulação de valores que sustentem e justifiquem as posturas individualistas ou narcísicas, o vale-tudo, como norma de ação. Nessa realidade proliferam comportamentos eticamente condenáveis. Esse relaxamento ético se evidencia na linguagem cotidiana pela uso crescente de expressões como "eu quero é levar o meu, o resto que se dane"; "não adianta nada, esse país não tem jeito". Outras falas semelhantes se alastram, testemunhando uma total perda do sentido da moralidade, e mesmo da dimensão sócio-histórica do existir humano.

Essa temática constitui o capítulo *A Cultura Narcísica da Violência*, que integra este trabalho.

Ao tomar conhecimento dessa visão crítica consubstanciada nas idéias acima referidas, fui levado a associá-las a fatos que me haviam chamado a atenção na fase compreendida entre os anos de 1985 e 1987, quando trabalhei na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como responsável pela coordenação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Haviam-me impressionado naquela circunstância, certos procedimentos que, embora rotineiros, me despertavam suspeitas. Que interferências ou interesses políticos ali se insinuariam? Algumas vezes parecia difícil evitar suspeitas. Quanto ao PNLD, era voz corrente que ele já

incorporava, desde a sua gestão, marcas de clientelismo e desperdício. Acontecia que eram vícios dessa natureza, com suas conseqüências, que se manifestavam claramente durante a sua operacionalização.

A questão do desperdício na gestão da coisa pública no Brasil e uma reflexão sobre a influência do clientelismo na educação constituem o tema do segundo capítulo.

Essas categorias teóricas já mencionadas - cultura narcísica, razão cínica, desperdício, clientelismo - passaram a constituir referenciais que me parecem servir às interpretações das experiências que eu vivenciei e analiso neste trabalho.

A instalação do PNLD se deu num momento (1985/6) em que a gestão política da educação no município do Rio de Janeiro passava por graves complicações. Em consequência, talvez, mantinha-se alheia à repercussão do Programa nas escolas da rede, indiferente, apesar de lhes ter distribuído, naqueles três anos, cerca de três milhões de livros. Os seus esforços centravam-se, como é de conhecimento geral, no Programa Especial de Educação, responsável pela implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), e na formulação de uma nova proposta curricular para toda a rede. Naquela coordenação tive a oportunidade de perceber o quanto se ficava distante

das metas propostas pela política educacional. Em boa parte do processo, os atores envolvidos não se comprometiam suficientemente. Saltava aos olhos de qualquer observador mais atento o desperdício de investimentos materiais e humanos, assim como uma ubíqua isenção de responsabilidades. Os trabalhos de rotina processavam-se de modo estanque, cada um em relação ao outro, em quase completo alheamento quanto às demandas reais. Dentro das escolas, a adoção maciça dos livros didáticos, importantes no planejamento dos cursos no dia-a-dia da sala de aula, enquanto, da SME, procediam sugestões pedagógicas elaboradas pelos professores e técnicos ali lotados, de acordo com uma nova orientação curricular, que se mostrava incompatível com os livros didáticos utilizados. Parecia surpreendente que não surgissem grandes impasses, o que se pode talvez explicar pelo fato de que, por fingimento ou não, cada um parecia não perceber o que se passava à sua volta. Afinal, a escola iria continuar sempre seu trabalho com ou sem a interferência da SME. Naquela ocasião, tinha-se às vezes a estranha impressão de que mesmo que, de repente, as escolas se vissem obrigadas a deixar de funcionar por absoluta falta de recursos, ou quaisquer outros motivos, os técnicos do órgão central prosseguiriam nas suas tarefas, continuariam baixando suas determinações.

Quanto aos fatos que envolveram a operacionalização do PNLD neste município, convém esclarecer que naquele período compreendido entre 1985 e 1987, eu havia tido a oportunidade de realizar observações diretas junto à Secretaria Municipal de Educação/RJ, junto aos Distritos de Educação e Cultura, às escolas, à Fundação de Assistência ao Estudante, às Editoras, e a outros órgãos circunstancialmente envolvidos na questão, como por exemplo, outras Secretarias de Educação dos diferentes estados que, por vezes, reuniam seus técnicos em encontros promovidos pela FAE. Julguei importante, para este trabalho, sistematizar todas as informações, acrescentando às que eu já possuía outras que foram colhidas através de uma pesquisa empírica que abrangeu análise documental e entrevistas a professores e diretores de escolas, de 1a. à 8a. série, de diferentes DECs (1º, 4º e 18º). Esse trabalho foi realizado durante todo o ano de 1991 e me permitiu levantar a concepção e implementação do PNLD, as estratégias de propaganda das editoras para a rede de escolas públicas, as ações que nortearam a política educacional no município do Rio naqueles três anos e as relações estabelecidas pelos professores e alunos com o livro didático.



No terceiro capítulo considerando especificamente essa atuação do PNLD neste município, pretendo detalhar a dinâmica das diferentes instâncias envolvidas no processo.

Quanto ao aspecto geral deste estudo, quanto às suas intenções, as considerações finais trazem algumas indicações. Basicamente, o interesse em avançar na compreensão e na superação desse contexto social de perda de esperança, perda do sentido do público e exacerbação do individualismo. Creio que o esforço por essa compreensão pode ser um passo para a conquista de uma nova consciência social, ou melhor, de uma nova sociedade, na qual uma outra ética venha se sobrepor aos valores de teor individualista que hoje reinam quase absolutos.

Neste sentido democrático, libertário, surgem movimentos cujo êxito supõe modificações profundas na vida político-social. Ao invés do individualismo a **philia**. ...*Na medida em que existir comunhão/comunidade, na mesma medida haverá philia, e também justiça ... pois a philia está na comunhão/comunidade.* Baseio-me aqui em destaques feitos por Castoriadis numa interpretação de um trecho de *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. Castoriadis associa a categoria aristotélica da *philia* à idéia da autonomia.

A *philia*, em sua forma suprema só pode existir na igualdade a qual, na sociedade política, implica a liberdade, ou seja, a autonomia. <sup>4</sup>

No caso do Brasil, onde se reforça cada vez mais a ética da desigualdade, reveste-se de importância essa idéia de autonomia. O sentido que Castoriadis confere à palavra autonomia, o leva a pensá-la como essencialmente social. Isso, entretanto, não dispensa de pensá-la - ao contrário até - na sua realização ao nível do indivíduo. No plano individual, ela seria o domínio do consciente sobre o inconsciente, na medida em que o inconsciente consiste em um *outro* em mim. O discurso do sujeito, de cada sujeito, deve tomar o lugar do discurso do *outro* que, por sua vez, está intimamente relacionado com o imaginário social. Em condições de heteronomia, o sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real, ainda que não sabido como tal, precisamente porque não sabido como tal. <sup>5</sup> Está no cerne da alienação, ao nível individual, definir para o sujeito, a partir de um imaginário autonomizado, tanto a sua realidade quanto o seu desejo. Portanto, para um projeto de autonomia, é preciso transformar o

<sup>4</sup>

CASTORIADIS, Cornelius. Os destinos do totalitarismo e outros escritos. Porto Alegre, LPM, 1985. p.305-6.

<sup>5</sup>

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, Pg.124

discurso do *outro* em discurso do sujeito, ou seja, sem eliminar a presença do *outro*, o sujeito deve participar com lucidez de atividades que reorganizem os conteúdos, tanto aqueles já encontrados, socio-historicamente estabelecidos, como aqueles que venham a ser produzidos. Considerando este o sentido de autonomia para o indivíduo, somos conduzidos ao problema político e social. *Não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode ser concebida como empreitada coletiva.* <sup>6</sup>

*Se a "lei de Gerson" pode funcionar é porque (...) ela exprime a solidão e o medo diante de uma sociedade sentida como perigosa e hostil.* <sup>7</sup>

Certas circunstâncias caracterizadas por desânimo, resignação, passividade, não são favoráveis ao investimento libidinal no futuro. Entretanto, a indignação que permeia esse clima social traz consigo o germe da reação. Nesse sentido a esperança se faz necessária. Este trabalho reflete essa convicção.

<sup>6</sup>

Ibidem. Pg. 126

<sup>7</sup>

CHAUÍ, Marilena. Público, Privado, Despotismo. In: Ética. Org. Adauto Novaes. São Paulo, Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p.388



## A CULTURA NARCISICA DA VIOLENCIA.

A política, sistematicamente desqualificada como forma de participação dos indivíduos na gestão do bem comum, é um dos artifícios mais eficazes na formação do consenso em torno do descrédito das leis e do político e o reforço contínuo do individualismo. Faz-se das pretensões individualistas do homem arma no combate indiscriminado à idéia de participação política e de respeito às leis e à justiça.

No lugar da participação política sonhada emergem as ideologias das liberdades individuais, simulacro das liberdades públicas reais. Esta cultura do desengajamento, Christopher Lasch chamou de *cultura narcísica*<sup>8</sup> e Peter Sloterdijk descreveu como o reinado da *razão cínica*.<sup>9</sup> Num trabalho mais recente, Jurandir Freire Costa aproxima os dois conceitos. Estabelece relações entre narcisismo e violência ao interpretar fenômenos sociais que chamam atenção no momento presente.<sup>10</sup>

8

LASCH, Christopher. A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio - Rio de Janeiro, Imago, 1983. 305p.

9

SLOTERDIJK, Peter. Crítica de la razón cínica I e II. Madri, Taurus Humanidades, 1989. 279 e 389p.

10

COSTA, Jurandir Freire. Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1986. 189p.

O capítulo se propõe a caracterizar sucintamente essas categorias com o objetivo de ressaltar sua pertinência para uma interpretação de aspectos da realidade brasileira atual, na linha sugerida por Jurandir Costa.

Num primeiro momento, aborda o conceito de narcisismo de Freud. Segue-se comentário do trabalho de Lasch, historiador americano que cunhou o termo *cultura narcísica*, para depois caracterizar a razão cínica como categoria teórica que, permitindo relacionar narcisismo e violência, mostra-se efetivamente adequada à análise de situações sócio-políticas concretas que geram perplexidade e são frequentes no Brasil de hoje.

### **O narcisismo**

No início do século, Freud introduziu em sua obra o conceito de narcisismo <sup>11</sup>, palavra atraente que lhe lembrava um de seus caros mitos gregos: o do belo jovem que morreu por estar enamorado por si mesmo. Este conceito propõe a existência de uma fase da evolução sexual intermediária entre o auto-erotismo, onde as primeiras satisfações sexuais da criança são experimentadas em relação às funções vitais, e o amor objetual, onde a libido toma como objeto de investimento algo exterior ao ego.

11

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud-vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.

Esse estado precoce, em que a criança investe toda a sua libido em si mesma, é designado narcisismo primário. Tal estado primitivo seria caracterizado pela total ausência de relações com o meio, por uma indiferenciação entre o ego e o id.

Através do narcisismo primário se realizaria a unificação das pulsões que se voltariam para a imagem do sujeito como objeto de investimento libidinal. Freud propõe, então, que o ego não existe desde o início mas se constitui num certo momento da história infantil pela articulação das pulsões auto-eróticas que são investidas na constituição da auto-imagem.

Nessa concepção, o ego passa a ser também objeto para o investimento libidinal, deixando de ser neutro no conflito psíquico que teria lugar entre as pulsões movidas pelo interesse (do próprio ego) e as pulsões sexuais movidas pela libido. Nessa perspectiva, Freud estabelece um equilíbrio energético entre o ego e os demais objetos, considerando que seus investimentos se equilibram mutuamente, embora exista a possibilidade de uma antítese entre a libido do ego e a libido objetual: quanto mais uma é empregada, mais a outra se esvazia.

Quanto à evolução do narcisismo, Freud afirma que o narcisismo egóico da primeira infância tem como destino normal os *ideais*: a questão levou-o a problemas que só iria solucionar inteiramente depois da Primeira Guerra Mundial. Argumentava ele que as crianças em

crescimento, ao enfrentar críticas dos pais, dos professores ou da opinião pública, passam por uma superação do narcisismo erigindo um substituto ao qual podem então render homenagem em lugar de seu ser imperfeito. É o famoso Ideal do Ego, instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e como os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se.<sup>12</sup> O desenvolvimento do ego consiste na superação do narcisismo primário mediante o deslocamento da libido em direção a um ideal do ego, imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal. O ideal do ego desvenda um importante panorama para a compreensão da psicologia de grupos. Além de seu aspecto individual, esse ideal inclui referências a dimensões sociais: os ideais de família, classe, nação.

Freud mostra que, sob certas circunstâncias, ao afastar-se do mundo externo, a libido retorna para o ego e assim dá margem a uma atitude denominada de narcisismo secundário. Agora, o Ego Ideal, forjado a partir do modelo do narcisismo infantil, é alvo do amor de si mesmo desfrutado na infância pelo ego real. O homem aqui não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua

<sup>12</sup>

LAPLANCHE, Jean. Vocabulário da Psicanálise/Laplanche e Pontalis - São Paulo, Martins Fontes. 1991. Pg. 222.



infância e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas exigências de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico de modo a não mais reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal. Em conformidade com o tipo narcisista, uma pessoa só pode amar o que ela foi, é ou gostaria de ser. E'-lhe interdito investir sua libido nos objetos externos.

Tendo em vista as considerações feitas sobre a origem do narcisismo, pode-se ordenar os problemas consequentes. Como vimos, na primeira infância qualquer objeto se situa diante da libido com a mesma função de atender ao princípio do prazer ou à descarga sexual. Com o surgimento do ego, o investimento libidinal pode tomar três direções diferentes: o próprio ego, os objetos e os ideais. Contra o ego narcísico se opõem os ideais assim como os objetos.

E' preciso ressaltar, no entanto, que o narcisismo sustenta o funcionamento do ego. Sem a compulsão à síntese ego-narcísica, duas exigências para a sobrevivência do sujeito estariam comprometidas. A primeira diz respeito ao fato de o ego ser uma ficção necessária à ação e adaptação ao mundo. Sem ele, o sujeito não poderia ser representado como unidade e sua paralisia psico-social seria inevitável. A segunda é inconsciente porém bastante relevante para o que pretendemos. Decorre do estado inicial da experiência humana, chamado por Freud de impotência/desamparo. A

síntese ego-narcísica é o primeiro anteparo imaginário do ego que, na luta contra a angústia derivada da impotência, procura preservar sua unidade diante de outros egos.

Freud nos diz que todo sujeito se defronta, em meio à cultura e à civilização, com uma triplíce vicissitude: a mortalidade do corpo, o poder da natureza e a ameaça proveniente das relações com outros indivíduos. Para reagir a essa situação, o ego aciona seus mecanismos de auto defesa. Uma das origens dos fenômenos conhecidos como distúrbios narcísicos é o modo como o ego reage a essas vicissitudes. Isto é verdadeiro tanto para os casos classificados na psicopatologia clínica quanto para as personalidades narcísicas ou as representações do indivíduo na cultura narcísica.

### **A cultura narcísica**

O termo *cultura narcísica* foi criado por Christopher Lasch que, baseado na clínica psicanalítica, consolida sua opinião de que o americano moderno é um indivíduo narcisista que vive diante do medo da catástrofe universal e da impotência em face do poder desumanizador e destrutivo da burocracia e da publicidade. Este narcisismo moderno, diz ele, é um narcisismo patológico, ou seja, diferente daquele narcisismo normal componente indispensável ao bom

funcionamento de todo ser psíquico.

"A produção de mercadorias e o consumismo alteram as percepções, não apenas a do eu como a do mundo exterior ao eu; criam um mundo de espelhos, de imagens insubstanciais, de ilusões cada vez mais indiscerníveis da realidade. O consumidor vive imerso não apenas em coisas, mas também em fantasias. Vive num mundo subjetivo, isto é, num mundo que não goza de existência objetiva ou independente e que parece existir apenas para justificar ou contrariar seus desejos" <sup>13</sup>.

Lasch dá a entender, portanto, que a cultura americana é patogênica, visto que torna os indivíduos portadores desses traços de caráter obviamente patológicos. Esta afirmativa foi criticada por Costa <sup>14</sup> pelo fato de confundir traço étnico com traço psicopatológico: o primeiro é produto da socialização, o segundo representa um distúrbio nesse processo de socialização. De acordo com o autor, toda cultura imprime, pela socialização, certos traços de conduta entre seus membros. A dinâmica social, através de pactos e embates, formula, reformula e estabiliza modelos de conduta que se tornam paradigmáticos do Tipo Psicológico Ideal. O perfil psicológico do homem

<sup>13</sup>

LASCH, Christopher. O mínimo eu - São Paulo, Brasiliense, 1984. Pag. 22.

<sup>14</sup>

COSTA, Jurandir Freire. Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1986. p.145



ordinário calca-se sobre este tipo ideal que é parte integrante da *identidade étnica* de todo sujeito. Esta identidade étnica, quaisquer que sejam seus atributos, não é nem pode ser considerada patológica, pois é simplesmente um *padrão social* que designa o modelo de conduta psicológica ideal. Estar fora ou dentro deste padrão não significa estar doente ou estar sadio, significa apenas que o sujeito pode ou não adotar o modelo social de conduta psicológica normativa.

Assim sendo, a admitir-se a interpretação de Lasch, não poderíamos considerar patológica a personalidade narcísica americana, pois esta corresponde ao tipo psicológico ideal dessa cultura. Se as condições de relacionamento cotidiano nas sociedades que se baseiam na produção em massa e no consumo de massa as tornam patogênicas, isto não se dá devido à ação dos tipos patológicos criados por ela, como Lasch deixa entender. A cultura americana pode funcionar como estímulo psicopatogênico, porém isto ocorre não porque ela reproduza certos traços étnicos, mas porque impõe a certos indivíduos um desempenho psicológico cujos requisitos excedem os meios de que dispõem para atingirem os fins desejados, ou seja, não é o traço étnico em si que é psicopatológico, é o tipo de estratégia empregado pelo sujeito para apropriar-se destes traços que conduz à psicopatologia. O sujeito, por várias razões, pode recair em psicopatologia como meio de enfrentar as tensões causadas pela exigência da

performance ideal. A cultura pode ser tida como elemento causal na cadeia patogênica quando produz um descompasso entre as exigências do tipo psicológico ideal e os meios adequados ao cumprimento destas exigências. Nesse caso, é possível que o indivíduo venha a utilizar todo o potencial do "imaginário radical que o habita" <sup>15</sup> e criar normas psicopatológicas como forma de solucionar seus conflitos.

Ainda segundo Costa, o mal-estar da cultura atual não se explica por um excesso de narcisismo ligado à grande necessidade de satisfação. Na verdade, o homem narcísico não sofre só porque quer procurar grandes prazeres sem risco de dor; esta interpretação poderia tornar-se um instrumento de controle e moralização conservadora da vida social. O narcisismo moderno seria um narcisismo regenerador, uma vez que o investimento no corpo que hoje se presencia é uma maneira encontrada pelo indivíduo de limitar os efeitos violentos da sociedade de consumo.

Tentando resumir as reflexões de Costa, diríamos que o capitalismo moderno, ao tornar o corpo e o sexo objetos de consumo, obrigou o indivíduo a adotar uma estratégia de sobrevivência narcísica que pouco tem a ver com o prazer e muito a ver com a dor.

<sup>15</sup>

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. p.253

*O indivíduo moderno é um indivíduo violentado antes de ser narcisista. Seu narcisismo e as aparências patológicas que assume podem ser explicados pela ação da violência numa cultura que o pode levar até mesmo ao desrespeito do seu próprio corpo, assim como da sua vida e a do próximo. Seu corpo e seu sexo monopolizam a libido objetal porque, conforme as anotações de Freud sobre a hipocondria, tornaram-se fontes de sofrimento, dor e ameaça de morte para o eu.* <sup>16</sup>

A cultura do narcisismo poderia ser definida então como aquela em que o conjunto de itens materiais e simbólicos maximizam real ou imaginariamente o sentimento de impotência cuja origem nos reporta à caducidade do corpo, à potência da natureza e à ameaça das relações com os outros, forçando o ego a ativar paroxisticamente os automatismos de preservação em face do recrudescimento da angústia. É a cultura onde a experiência de impotência/desamparo é levada a um ponto tal que torna conflitante a prática da solidariedade social.

Em 1988, escrevia Costa: *Vivemos dias difíceis. O regime que se sucedeu ao autoritarismo não conseguiu capitalizar o desejo de mudança da nação,*

<sup>16</sup>

COSTA, Jurandir Freire. Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1986. p.79

*imprimindo novos rumos à sociedade. O país continua aos pedaços. A dívida externa; o fracasso do plano cruzado; a inflação; a desordem do deficit público; o emperramento do aparelho produtivo; os impasses da questão agrária; a degradação da vida urbana e da ecologia como um todo; a criminalidade assustadora das grandes cidades; o empobrecimento da classe média; o desemprego dos trabalhadores; o panorama atroz da mendicância e das crianças abandonadas; a impunidade com que é tratada a corrupção de políticos, altos burocratas e empresários etc., criam uma atmosfera social sombria. O que fazer?, torna-se uma pergunta urgente e assustadora.* <sup>17</sup>

Apesar das transformações políticas pelas quais passamos, mantém-se a atualidade desse discurso; permanece um clima de desorientação e ansiedade em que os indivíduos tendem a perder, em maior ou menor grau, o sentido de responsabilidade e pertinência sociais.

Costa relata que Freud, numa espécie de ensaio de ficção social, procura antever o funcionamento de uma sociedade onde o declínio da autoridade e a perda da crença na transcendência da justiça descessem a seu nível mais baixo. Utilizou,

<sup>17</sup>

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In Percursos na história da Psicanálise. Rio de Janeiro, Taurus Editora, 1988. p.167



então, o tema de um romance inglês, chamado *When it was dark*, para ilustrar seu raciocínio. Nesse romance, a imortalidade de Cristo é contestada mediante a descoberta de supostos fatos históricos que contrariam a versão religiosa da ressurreição. A consequência da morte do Cristo, Deus, seria o completo desmantelamento da vida social, pelo aumento insuportável da violência. Os indivíduos, sem deus nem lei, agiriam exclusivamente pressionados pelo medo ou por motivos e interesses privados. O estado social, *When it was dark*, era o de *pânico narcísico*.

Se o transe narcísico do país não chegou ao auge, há indícios sociais que apontam para esta direção. Quando se observa o modo insensato com que cidadãos desobedecem às mais elementares regras do convívio social, como, por exemplo, as leis do trânsito; quando se observa o despropósito da violência usada por marginais, para assaltarem nas ruas ou casas, crianças, adultos e indefesos; quando se observa a desfaçatez com que políticos corruptos, empresários fraudulentos e burocratas inescrupulosos saqueiam os cofres de um país miserável; quando se observa o cinismo dos governantes nos pactos propostos a trabalhadores submetidos à mais negra exploração; quando se observa a conivência da justiça com contraventores, traficantes e assassinos de negros, pobres, mulheres, crianças e homossexuais; quando se observa a ociosidade, a arrogância e a mesquinhez com

que os pequenos burocratas, locupletados nos serviços públicos, dispensam aos humildes usuários doses maciças de humilhação e mau-atendimento; quando se observa o espírito corporativista de certas entidades de classe, que procuram adquirir sempre maiores privilégios em troca do descompromisso cada vez maior com qualquer tipo de eficiência ou produtividade de trabalho; quando se observam, enfim, os refrões que correm de boca em boca, "não tem jeito", "nada mais se deve esperar", "cada qual que se vire", penso que estas condições são indicativas da cultura narcísica.

### **A violência na cultura narcísica**

Segundo Costa, certos padrões de comportamento social no Brasil de hoje são suficientemente estáveis e recorrentes para que se possa afirmar a existência de uma forma particular de medo e reação ao pânico. que é a cultura narcísica da violência.

*Esta cultura se nutre e é nutrida pela decadência social e pelo descrédito da justiça e da lei. Seu efeito mais imediato e mais daninho é a exclusão de representações ou imagens do ideal do ego que, contrapondo-se aos automatismos conservadores do ego narcísico, possam oferecer ao sujeito a ilusão*

*estruturante de um futuro passível de ser libidinalmente investido. Na cultura da violência, o futuro é negado ou representado como ameaça de aniquilamento ou destruição. De tal forma que a saída apresentada é a fruição imediata do presente; a oposição sistemática a qualquer projeto de mudança que implique em cooperação social e negociação não violenta de interesses particulares.* <sup>18</sup>

O autoritarismo e a farsa da transição desorganizaram a sociedade brasileira. Os longos anos de recesso democrático, aliados à peculiaridade do desenvolvimento capitalista no país, produziram as mazelas político-sociais que conhecemos. Um novo tipo de individualismo perverso começou a infiltrar-se nas lacunas abertas pelo centralismo político autoritário e pelo desenvolvimento construído às expensas de enormes injustiças sociais. É o individualismo desesperado e cínico dos que perderam a crença na viabilidade da idéia de justiça no Brasil. O cinismo que impregna os costumes passa a ser justificado racionalmente. Constitui-se a razão cínica como um dos traços, que hoje se reconhece, inscritos em vários planos de nossa realidade sócio-cultural. Esse conceito foi forjado, ao que parece, por Peter Sloterdijk.

<sup>18</sup>

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In: Percursos na história da Psicanálise. Rio de Janeiro, Taurus Editora, 1988. p.167



Segundo a razão cínica, a realidade existente passa a ser estabelecida como instância normativa. O fato torna-se a norma. Ou seja, no nosso caso, embora reconhecendo os fundamentos violentos e injustos dos fenômenos sociais, a sociedade em geral defende a validade destes fundamentos alegando que são inerentes ao comportamento mais generalizado do brasileiro.

Faz-se, com isto, uma redução determinista do social e afirma-se que o que sempre foi, sempre será, desconsiderando o que pode resultar da práxis e da ação humana. Tornando a violência universal e necessária, o cinismo convida a todos que subscrevam um tipo de moral que beneficia, antes de mais nada, seus seguidores. A cultura do cinismo é a variante da cultura narcísica que enfatiza os processos de justificação do *status quo* por parte daqueles que, cientes dos instrumentos de avaliação crítica, usam estes instrumentos com o objetivo de reforçar a prática social dominante. Cínico é aquele que se obstina em demolir a esfera crítica dos valores a pretexto de defender o que existe contra o que poderia vir a ser.

Nas nossas circunstâncias, o cidadão usurpado desde sempre dos seus direitos políticos e do direito à justiça, cada vez mais se distancia de um espaço de reivindicações, o que vem resultando num afastamento da noção do que sejam valores ético-sociais e entregando-se

a uma espécie de relativismo prático e generalizado, fruto de uma submissão secular; nada mais pode fazer senão sobreviver segundo a lei do mais esperto. Se não há mais como recorrer a regras supra-individuais, historicamente estabelecidas para dirimir direitos e deveres privados, tudo passa a ser uma questão de força, de deliberação em função de interesses particulares, donde o recurso sistemático à violência, à delinquência, à mentira, ao banditismo legalizado e à ausência de responsabilidade que caracterizam a cultura cínico-narcísica.

Um segundo traço da cultura da violência se manifesta na órbita dos comportamentos sociais, tendo a moral cínica como garantia. Os indivíduos acuados pela lei do cão servem-se das armas que têm ou que lhes são oferecidas para se defenderem. Já que somos todos jurídica, moral e fisicamente desrespeitados, sejamos então todos fora-da-lei. A cultura da violência rapidamente degenera em cultura da delinquência. O desaparecimento da figura do Ideal coletivo dá lugar ao surgimento da figura do fora-da-lei como Ego-Ideal. A delinquência é a forma que o homem avistado encontra para sobreviver socialmente na cultura da violência.

Diante de uma realidade social que se mostra sob a aparência de uma potência natural esmagadora, vive-se alternadamente como absolutamente impotente ou onipotente. Quando impotente, o comportamento delinqüente incorpora o modelo da subserviência voluntária. O perfil

típico desta conduta é o do burocrata cegamente obediente a qualquer ordem e a qualquer autoridade, reduzindo ao mínimo o exercício da sua cidadania. Incapaz de opor-se ou de falar e agir em causa própria com vistas à defesa de seus interesses e dos interesses de seus pares, o subserviente só consegue sobreviver renunciando a qualquer desejo que possa nomear. Suas armas são a adulação, a maledicência e a pequena intriga. Autoridade e autoritarismo, para ele, são termos indiscerníveis, porquanto fontes exclusivas de temor.

No polo oposto ao burocrata servil, encontra-se a arrogância onipotente, para a qual a "desobediência à lei" é lei. O que se observa na delinqüência arrogante é o absoluto desprezo pelo estatuto de pessoa que tem seu semelhante. O delinqüente arrogante desconsidera a realidade objetiva do mundo, considerando-se acima da lei e desafiando de maneira grotesca todos que não queiram converter-se em apêndice de sua onipotência

Sobre estes dois tipos escreve Costa: *Ambos vivem num universo de descompromisso social que lhes aparece fantasmagoricamente como sem saída... Eles se sentem premidos pela iminência da morte moral e social... Procuram dominar magicamente o medo da morte, ora fingindo que já estão mortos - o burocrata servil - ora fingindo que podem controlar a morte porque são capazes de*

*matar os outros - o delinqüente arrogante.* <sup>17</sup>

A cultura da violência mostra como a falência dos Ideais, acenando com o pânico narcísico, desequilibra a economia egóica e compromete seriamente o bem-estar do sujeito e de sua sociedade. É necessário repetir esta evidência pois vivemos numa era em que cada apelo à responsabilidade social é ridicularizado como fábula moralizante.

Com base nesses padrões de comportamento, tentei fazer neste trabalho uma reflexão sobre o desempenho de um programa social, o Programa Nacional do Livro Didático, no município do Rio de Janeiro, procurando mostrar aspectos que sublinham a demissão de responsabilidades e contribuem para agravar um quadro caracterizado por ações inócuas e pelo desperdício.

<sup>17</sup>

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In Percursos na história da Psicanálise. Rio de Janeiro, Taurus Editora, 1988. p.171.



## II. DESPERDÍCIO E CLIENTELISMO

*...mais 1200 toneladas de livros destinados a escolas da rede pública estavam sendo destruídos e revendidos como aparas de papel ... a polícia havia descoberto outras 500 toneladas de livros desviados para serem destruídos ...* [JB, 15-10-91]

Os traços da cultura narcísica da violência aparecem de forma explícita quando reparamos na maioria das práticas políticas no Brasil. Dentre elas sobressaem o desperdício e o clientelismo, que merecerão uma consideração maior neste capítulo. Para tal apoiei-me na publicação *Informe 1991, Relatório da ONU Sobre Desenvolvimento Humano*, no relatório de pesquisa *O Impacto das Práticas Clientelistas sobre os Recursos Públicos da Educação de 1 e 2 Graus no Brasil Contemporâneo* realizado em 1990 pela Prof<sup>a</sup>. Maria Cristina Leal e em inúmeras reportagens e depoimentos veiculados pela imprensa em geral.

Esse relatório <sup>20</sup> coloca o Brasil em 80º lugar num "ranking" internacional de 130 que mede o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Segundo essa instituição, um país realmente desenvolvido não é o que cria riquezas, mas o que as distribui igualmente entre sua população, aplicando seus recursos principalmente no

<sup>20</sup>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). Desarrollo Humano: Informe 1991. Bogotá: Tercer Mundo Edit. 1991.



campo social.

Esse rebaixamento na colocação se justifica porque, se no final do governo Sarney o PIB subiu apenas ao nível de projeção demográfica, em 1991, segundo revelação do IBGE pelos meios de comunicação, houve uma queda de 4,2%. Considerando-se o aumento da população, esse retrocesso é maior. Além disso, a renda per capita vem diminuindo, o que evidencia uma desvalorização do trabalho humano.

*Nos Estados Unidos, para um PIB de 5 trilhões de dólares, a massa de salários pesa dois terços. No Brasil, para um Produto da ordem de 320 bilhões de dólares, a massa salarial representa hoje um terço. Mas antes de 64, grande corte conservador da história do Brasil, pesava dois terços.* <sup>21</sup>

Os dados relativos à situação social do país são particularmente alarmantes: 35% das famílias em nível de extrema pobreza, 65% das pessoas com rendimentos mensais iguais ou inferiores a um salário mínimo. A quinta parte mais rica da população ganha 26 vezes mais que a quinta parte mais pobre. Entre os adultos, 20% são analfabetos e menos de 10% completam os oito anos do primeiro grau.

<sup>21</sup>

HOUAISS, Antonio & COUTO, Pedro do. O Brasil na depressão. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 13 out.1991

O Relatório da ONU ainda enquadra o Brasil numa categoria especial, junto com o Paquistão e a Nigéria: a dos países que desperdiçam "oportunidades". O documento não deixa dúvidas: o Brasil joga dinheiro fora, o que podemos conferir através de matérias publicadas pela imprensa.

### **O desperdício**

Em 1990 já se denunciava que de cada Cr\$100,00 destinados às escolas públicas só Cr\$52,00 chegam às salas de aula e nenhum governo se mostrou interessado em descobrir onde vão parar os outros Cr\$48,00.<sup>22</sup> Outros artigos se reportavam a anos anteriores: No ano passado foram jogados na lata do lixo cerca de US\$41 bilhões, o equivalente a mais de 11% do PIB. O setor primário, constituído por agricultura e biotecnologia, é o que apresenta maior índice de desperdício, de 25 a 30%, representando 2,5% do PIB, algo em torno de US\$19,4 bilhões. O setor industrial vem logo em seguida, com o desperdício de 5 a 10%, representando 2% do PIB. Os setores de serviço, inclusive bancos, comércio exterior e infra-estrutura (energia, transportes, comunicação) são responsáveis pelo desperdício de 2,4% e 2,7%, respectivamente.<sup>23</sup>

<sup>22</sup>

MARQUES, Clovis et alii. O continente perdido. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 24 jun. 1990. p.25-32.

<sup>23</sup>

Idem.

O governo deverá desperdiçar este ano pelo menos US\$ 33 bilhões de um total de US\$ 55 bilhões destinados pelo orçamento aos programas chamados prioritários. Um estudo feito pela equipe do então ministro da Fazenda Paulo Haddad indicava que apenas 40% de recursos liberados pelo governo chegam ao seu destino. Os 60% restantes são desviados em atividades-meio ou se perdem ao longo do caminho. *A falta de controle dos gastos públicos criou, na opinião do ministro Fernando Henrique Cardoso, "os ralos da República".* <sup>24</sup>

Os prejuízos ocorrem na agricultura, na pecuária, em todos os setores industriais e em coisas cotidianas. Até na educação a baixa produtividade representa muito dinheiro jogado fora: o índice de repetência é alto e, se eliminado, significaria uma economia de US\$ 2,5 bilhões por ano. <sup>25</sup>

Esse quadro de desperdício se torna mais grave na sociedade brasileira quando se verifica que a administração pública se encontra mergulhada em denúncias de corrupção que jamais são convincentemente apuradas, consagrando-se a impunidade e disseminando na população

<sup>24</sup>

ROMERO, Cristiano. Governo desperdiça. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 30 maio 1993. p. 8.

<sup>25</sup>

MAGALHÃES, Leila & SOARES, Lucilla. País desperdiça US\$ 40 bilhões anuais. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 1 jun. 1993. p. 1.

um sentimento de desalento que se reflete, também, na falta de respeito às normas de convívio social e na desvalorização das instituições.

Pode-se dizer, diante da falta de ética na gestão do dinheiro público, que a elite brasileira institucionalizou a corrupção como forma de inteligência e de esperteza, o que conduz à lei da vantagem, ao cinismo. E esta questão deve ser levantada, apesar das resistências encontradas por parte daqueles que se beneficiam dela e das dificuldades para se implementar soluções estruturais que possibilitem a reconquista de padrões éticos e culturais.

Fatos recentes evidenciam a gravidade da crise institucional brasileira: o 10º Censo Demográfico, cujos resultados deveriam orientar todo o planejamento no país na década em curso, chegou ao seu final no início de 1992 sob suspeita. O Censo começou a ser planejado em 1988 e o entusiasmo pelo trabalho foi interrompido com a posse do presidente Collor, seguida do pacote econômico aliado à vontade de despedir funcionários públicos em massa. Como a verba só foi liberada em outubro de 1990, os dados só poderiam estar processados em 1993, deixando o Censo de ser decenal, o que quebra uma tradição e contraria princípios estatísticos vigentes no mundo. Além disso, sendo o Censo visto como um ato do governo, as pessoas acham que não devem colaborar. Várias irregularidades foram cometidas pelos recenseadores. Um deles, diante de um entrevistado que demorava a responder sobre a sua



renda familiar, disse "chuta qualquer coisa"; outro, em São Paulo, preencheu levianamente, por conta própria, 192 formulários. <sup>26</sup>

### O clientelismo

A máxima franciscana "é dando que se recebe" retomou seus passos largos no governo Figueiredo e com a Nova República, em 1985, os gastos sociais aumentaram para atender não só aos movimentos sociais como também às demandas clientelistas. A SEAC (Secretaria Especial de Assuntos Comunitários) foi o grande instrumento de distribuição do dinheiro. Sob o comando de Anibal Teixeira, a SEAC virou o quartel general de troca de favores pela aprovação, no Congresso, de cinco anos de mandato para José Sarney.

Segundo o estudo feito por Leal <sup>27</sup>, o clientelismo se refere a toda relação diádica onde o papel de *patron*<sup>28</sup>/mediador é desempenhado por indivíduos

<sup>26</sup>

REVISTA ISTO E/SENHOR, São Paulo, n.1163, jan. 1992.

<sup>27</sup>

LEAL, Maria Cristina. O impacto das práticas clientelistas sobre os recursos públicos da educação de 1º e 2º graus no Brasil contemporâneo. Relatório de pesquisa. UFRJ/FAPERJ. 1990.

<sup>28</sup>

Termo *patron* (origem latina: *patronus*): pode ser encontrado na língua portuguesa traduzido como patrão, patrono. São também utilizados como sinônimos de patrão/patrono os termos padrinho, coronel, mandão. O termo foi mantido em inglês pela autora citada, uma vez que foi nesta língua que ganhou sentido político específico enquanto relação de dominação onde o *patron* controla os recursos a serem trocados com os clientes.



e grupos do poder Executivo (governador, prefeito, burocrata) ou do poder Legislativo (deputado, senador, vereador) que utilizam recursos públicos para trocar por lealdade, apoio e até vantagens econômicas com indivíduos ou grupos da sociedade. Essa relação de troca, em que se privatiza o recurso público, é percebida pelo cliente - indivíduos ou grupos - como concessão do estado. O cliente, que tem a sua demanda atendida topicamente, retribui o benefício concedido, geralmente, com manifestações de lealdade e apoio.

Ainda segundo Leal, a emergência do clientelismo no Brasil está vinculada à dominação tradicional. 'A medida que a sociedade brasileira deixou de ter feição predominantemente rural, passando a população a viver, na sua maioria, na cidade, esse fenômeno do clientelismo se alastra às áreas urbanas mais desenvolvidas do país, já que foi mantida a estruturação da dominação.

O fato de a população ter sido inserida, prematuramente, em um contexto que exigia o domínio da cultura letrada e uma participação política maior pode de certo modo explicar o aparecimento de estilos clientelistas mais complexos e sofisticados (clientelismo político, máquina política). Também o Estado, quando passou a formular políticas sociais a fim de tentar dar respostas aos problemas crônicos da sociedade (analfabetismo, desemprego, habitação etc), sofreu forte interferência do clientelismo ao implementar

suas ações, o que acarretou desvio de recursos públicos para atender a interesses privados.

### **Clientelismo e educação**

A política de educação de 1º e 2º graus implementada nos últimos anos foi marcada predominantemente pelo clientelismo, baseado na troca desigual de recursos exercida pelos políticos profissionais e pela burocracia pública. Com o objetivo da troca de benefícios por apoio político, lealdade, pagamento de propinas etc, o *patron* e o mediador distribuem os recursos públicos para atender a interesses particulares. Esses benefícios geralmente se estendem desde a indicação para cargos e funções, favorecimento de empreiteiras para a construção de escolas, até a distribuição de recursos educacionais os mais variados (bolsas de estudo, merenda escolar, material didático etc).

Para se entender melhor a relação entre clientelismo e educação é necessário destacar as diferenças que, a partir de determinado momento da história política e educacional do país, definiram um padrão novo de interação entre sistema educacional e governo.

*Nos três primeiros anos da década de 60, o quadro partidário, muito pulverizado, tendia a se definir*

em dois grandes blocos: um a favor das reformas reclamadas pelas classes trabalhadoras, e outro em defesa de reformas propiciadoras da maior acumulação do capital. Esse confronto foi arbitrado em favor do segundo bloco por uma intervenção militar em março-abril de 1964 que reduziu em muito os espaços de atuação política, chegando mesmo à cassação de mandatos parlamentares, à extinção dos partidos, à intervenção nos sindicatos dos trabalhadores e à mudança das regras do jogo político sempre que seu apoio parlamentar esteve em desvantagem.<sup>29</sup>

A partir da instauração do regime autoritário de 64, com o Executivo concentrando poderes antes atribuídos aos poderes Legislativo e Judiciário, surgiu uma nova versão de clientelismo: o clientelismo centralizado.

Este se caracterizava por exercer-se dentro do Executivo e realizar-se sob o controle e a vontade da facção partidária dominante. Além disso, a expansão e o desenvolvimento do capitalismo geraram uma modernização no processo de dominação conservadora, na medida em que acrescentaram às elites tradicionais novos patrons (tecnocratas, por exemplo) e formas alternativas de

<sup>29</sup>

CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991. p. 272

dominação com instrumentos complexos e dissimulados. O patrocínio do Estado em setores como construções escolares, recrutamento e lotação de pessoal e programas especiais se presta para evidenciar mais este tipo de clientelismo.

Programas assistencialistas do governo federal podem ilustrar de que maneira certo tipo de recurso educacional pode ser utilizado pelo clientelismo, onde os agentes do Estado faturam duplamente. De um lado, ao satisfazerem os interesses de elites privadas e da burocracia pública e, de outro, ao distribuírem benesses à população escolar desassistida. A sofisticação da rede de clientela tem início com a institucionalização desse tipo de prática através de instituições públicas como, no caso da educação, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que já foi alvo de algumas sindicâncias.

A FAE, órgão normativo do MEC, foi criada em 18 de abril de 1983 como resultado da fusão da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que, por seu turno, havia absorvido as atribuições da antiga Campanha Nacional de Alimentação Escolar (INAE) e do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE). Tem como objetivos básicos: 1- melhorar a qualidade, diminuir os custos e criar condições de aquisição de material escolar e didático para o estudante; 2- coordenar a política de assistência ao estudante e desenvolver estudos para subsidiar a sua formulação; 3- apoiar a administração de



serviços voltados para o estudante.

Entre os vários programas que a FAE desenvolve se encontra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no qual se encontram pistas de como o clientelismo é praticado no setor, caracterizando, assim, uma das razões de ineficiência dos processos de implantação de políticas sociais no Brasil.



### III. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Este capítulo constará de duas partes: a primeira caracterizará a conjuntura na qual foram forjados os objetivos e as diretrizes do Programa; a segunda apresentará, pormenorizadamente, um relato histórico sobre a execução do PNLD no município do Rio de Janeiro, no contexto das circunstâncias político-administrativas entre os anos de 1985 e 1987.

#### A criação do Programa Nacional do Livro Didático

No governo José Sarney (1985/89), o Ministério da Educação e Cultura foi dividido em dois. O Ministério da Educação manteve, além do que era específico desse título, toda a área de esportes e a sigla MEC. Como tradicionalmente tem ocorrido na política brasileira, esse ministério foi preenchido por critérios político-partidários, sem qualquer consideração em relação à competência ou interesse dos escolhidos para a área em questão. Desse modo, de março de 1985 até janeiro de 1989, o MEC foi ocupado, sucessivamente, por três senadores do PFL: Marco Maciel, Jorge Bornhausen e Hugo Napoleão. Não se verificou, da parte de nenhum deles, qualquer atitude que se contrapusesse ao *clientelismo*, *tutela* e *assistencialismo*, os três vetores da

*administração educacional da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica ("tudo pelo social") e pela prática da cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar recursos na troca de "benefícios" governamentais por apoio político.* <sup>30</sup>

Levado talvez pelos termos do discurso de Tancredo Neves proferido nos Estados Unidos em janeiro de 1985 após sua eleição pelo colégio eleitoral, onde ele afirmava não pretender pagar a dívida externa brasileira com a miséria do povo, seu substituto, ao empossar-se, reiterou, desde logo, a necessidade de se resgatar a nossa "dívida social". Como uma das primeiras medidas, anunciou o incremento à distribuição de alimentos, ao atendimento médico-sanitário, à educação, etc. Quanto a esta, entretanto, objeto da nossa consideração, o que se pôde perceber, efetivamente, foi apenas um grande dispêndio no montante de recursos destinados à distribuição de alimentos e livros didáticos para escolares. Não se fazendo apoiar essas medidas em outras iniciativas e cuidados que viessem garantir o seu sucesso, como capacitação do pessoal docente, previsão no sentido de fraudes nas relações com os fornecedores, etc. o que se viu como resultado das ações governamentais - governo federal e municípios - pelo menos no que concerne

à distribuição do livro didático, foi mais um revoltante desperdício dos recursos concedidos à educação.

É o descalabro pedagógico e financeiro, representado pelo Programa Nacional do Livro Didático, que esse capítulo vai particularmente considerar.

Em sua introdução ao estudo dos conteúdos e da metodologia dos livros didáticos brasileiros, Nilda Alves chama a atenção para os recursos volumosos mobilizados pelo Estado para financiar a distribuição gratuita do livro didático nas escolas públicas. *O Programa Nacional do Livro Didático, de responsabilidade da FAE, comprou em 1986 para distribuição a estudantes de todo o país, aproximadamente 45 milhões de livros didáticos, dos quais, a maior parte, livros que atingem da alfabetização à 4ª série do 1º grau. Se dermos aos livros um preço médio de Cz\$30,00, podemos afirmar que a nação brasileira gastou por volta de Cz\$1.350.000.000,00 na compra destes livros, ou seja, em outra moeda, o correspondente a 1.670.000 salários mínimos, ou ainda, o que 129.000 operários ganhariam este ano, caso recebessem salário mínimo e tivessem 13º.* <sup>31</sup>

A meta da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para o ano seguinte, 1987, foi distribuir

<sup>31</sup>

ALVES, N. O cotidiano do livro didático: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos. Brasília/Rio de Janeiro, INEP/FLACSO, 1986, 1 e 2, Relatório final (Mimeo.)

52 milhões de livros. O que representou um esforço de aumentar em 10% os investimentos públicos no livro didático. Com isso, a FAE chegou ao ano de 1987 com gastos de 2,5 a 3 bilhões de cruzados somente para o livro didático. Barbara Freitag escreveu: *o Estado transfere anualmente um capital de aproximadamente 3 bilhões de cruzados para o setor privado das editoras. Isso já valeu à FAE a reinterpretação de sua sigla: ela não seria uma Fundação de Assistência ao Estudante e sim uma Fundação de Apoio às Editoras.*<sup>32</sup>

Caracteriza-se, como se vê, um nítido exemplo de clientelismo centralizado, o que procurarei ressaltar nos meus comentários sobre o PNLD, focalizando os interesses que atuaram no seu surgimento e na sua operacionalização.

Quando, em 1986, se anunciou um especial empenho das forças políticas brasileiras na construção da democracia, a educação tornou-se bandeira política e talvez mais que nunca, recurso para os interesses populistas e clientelistas dos donos do poder. Aprovado pela lei 7.486, de 6 de junho de 1986, o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República estabeleceu para a área da educação oito programas, dentre eles, o Programa Educação para Todos que compreendia um conjunto de ações

<sup>32</sup>

FREITAG, B. et alii. O livro didático em questão. São Paulo, CORTEZ: AUTORES ASSOCIADOS, 1989, pg.58.



de governo voltadas para a universalização do ingresso e permanência da criança dos 7 aos 14 anos na escola de 1º grau. Para tanto seria ampliada a rede pública, reformulados os currículos, qualificados os professores, aumentada a distribuição de merenda e de livros didáticos, bem como ampliada a concessão de bolsas de estudo, como resultado do compromisso assumido pelo governo com os alunos economicamente menos favorecidos, em caráter complementar à oferta da rede pública.

O PND incorporou, então, com esse objetivo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, já em 1986, adquiriu para distribuição, 35 milhões de livros para 25 milhões de alunos matriculados no 1º grau da rede oficial de ensino, gastando, àquela época, 320 bilhões de cruzeiros. Os municípios, entretanto, não foram dotados de recursos nem para o recebimento nem para o transporte do material para as escolas. Milhares de livros não chegaram às mãos dos alunos.

O PNLD viera para substituir o antigo PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) e fixara dois novos objetivos: 1. a formação de um Banco do Livro em cada escola - isto porque seriam fornecidos livros "não descartáveis" dos diferentes componentes de área do currículo cujos títulos deveriam durar três anos; 2. a liberdade na escolha dos títulos, o que passaria a ser feito pelos professores regentes das turmas.



Substituíam-se assim os critérios do extinto PLIDEF, que atribuía as responsabilidades dessa seleção a comissões estaduais constituídas por grupos de professores selecionados por critérios não claramente definidos.

Chama a atenção o autoritarismo na forma como esses objetivos foram estabelecidos: nenhuma unidade da federação foi consultada sobre a sua exeqüibilidade, tomando conhecimento deles apenas no momento da sua apresentação. Os Coordenadores das Secretarias de Estado de Educação, que deveriam esclarecer os objetivos do Programa para os diversos municípios, só foram deles informados, *a posteriori*, por um técnico da FAE.<sup>33</sup>

Com relação ao objetivo do PNLD que trata da criação de um Banco do Livro em cada escola, não fora

33

A própria equipe da Comissão Estadual do Livro Didático/RJ (CELD/RJ) não fora convidada a opinar, ao contrário do que se poderia esperar, uma vez que, nos anos de 1983 e 1984, implementara ações pioneiras no sentido de democratizar a escolha dos títulos, apesar de não ser essa a norma que regia nacionalmente esse processo dentro do PLIDEF. A equipe da CELD/RJ montava Mostras de Livro nos diferentes municípios, sempre precedidas de seminários e encontros nos quais se procurava discutir com os professores locais critérios que nortegassem a escolha dos títulos no sentido de se buscar o melhor entre as publicações disponíveis. Para tanto, muito valeu o dedicado trabalho de profissionais esforçados e competentes em seus domínios. Pôde-se testemunhar a diligência com que tais professores procuraram se inteirar das diferentes realidades municipais, tendo em vista adequar às mesmas os livros apontados. Essa Comissão chegou também a elaborar um trabalho no qual foram definidas algumas condições indispensáveis a uma boa obra didática, estabelecendo distinções para as diferentes áreas do currículo.

feito, previamente, qualquer tipo de levantamento sobre as condições materiais existentes nas unidades escolares para a guarda desses livros. Embora não se tratasse aqui de arranjar um espaço para uma ou outra nova coleção da biblioteca escolar (caso ela existisse), mas sim da implantação de um mecanismo de empréstimo, controle e armazenamento de centenas de livros. A ausência dessa infraestrutura indispensável contribuiu, além de outros fatores que discutiremos mais adiante, para que a idéia do Banco nem sequer se concretizasse.

Quanto à liberdade de escolha dada aos professores, proposta no seu segundo objetivo, podemos dizer, no mínimo, que não passou de uma outra ilusão.

Os professores, na maioria despreparados para fazerem uma escolha criteriosa, viam-se na contingência de selecionar os títulos por eles já conhecidos através da propaganda das editoras, dispondo sempre de um prazo mínimo para decidir. Um dos problemas que se originavam da má escolha do livro didático era a mudança constante dos títulos, fato que além de onerar as despesas do aluno, contrariava a idéia de durabilidade do título (3 anos) no Banco do Livro que se pretendia.

O PNLD, na verdade, foi uma grande oportunidade para que os editoras ampliassem o seu mercado. As mais poderosas que sempre tiveram maior poder de pressão sobre os professores, tornando-se por força da distribuição gratuita de exemplares e da propaganda maciça também as

mais conhecidas, foram novamente privilegiadas, figurando as suas obras entre as mais escolhidas dentro do Programa. Das publicações adquiridas pelo Estado, 85% eram produzidas por cinco grandes editoras, cabendo a 40 editores menores a produção dos 15% restantes. 'A época (1985/6), as editoras disputavam o seu quinhão da verba destinada pelo Estado para a compra de livros como se estivessem numa verdadeira guerra. Lembro aqui um episódio onde uma delas forjou um catálogo - semelhante ao oficial que era distribuído aos professores pelo PNLD - que trazia apenas os títulos das obras por ela editada. Tal fato revoltou não só as outras editoras como também os professores que se sentiram ludibriados, acabando por ser anulada essa escolha. Mesmo assim, a editora envolvida, que já era detentora de 50% do mercado nacional de livros didáticos, foi a que recebeu o maior volume de pedidos dentro do PNLD, cerca de doze milhões de exemplares, 33% do total. Apesar de ser considerado baixo o preço médio por livro, oferecido pelo governo, essa editora assinava o contrato com a FAE por medo de perder o mercado caso a Fundação optasse por outra editora. Em matéria publicada pela Folha de São Paulo (31/12/85), seu presidente, apesar de ressaltar o caráter social do PNLD, afirmava: *se não assinássemos, correríamos o risco de perder nosso domínio de 50% do mercado de livros didáticos, mas não foi um negócio estimulante.*

Ao receberem da FAE as listas de encomenda de livros por parte dos professores, as editoras já conhecem as tiragens para cada título que será comprado pelo governo, podendo fazer a sua programação sem maiores riscos. Mesmo assim, uma editora raramente lança um único título para uma determinada área e série. Em geral elas preferem oferecer uma maior variedade de títulos, o que lhes pode valer uma fatia maior do mercado. Certos editores, inclusive, aceitam entrar em co-edições com a FAE, mesmo não prevendo nenhum lucro, porque o Estado paga adiantado uma parte da tiragem. *Isso de certa forma é mais vantajoso do que você vender no mercado e depois, para ter capital de giro, ter que descontar duplicata em banco e pagar mais de 200% ao ano em juros.* <sup>34</sup>

A Fundação de Assistência ao Estudante também ficou responsável pela distribuição dos livros aos municípios. Para isso se detalhou uma estratégia a fim de evitar os atrasos que haviam ocorrido nos anos anteriores, o que entretanto não foi conseguido, conforme veremos.

A Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos assumiu a tarefa de distribuição de 70% dos livros, ao lado de transportadoras privadas, Secretarias de Educação e até mesmo, onde fosse necessário, das Forças Armadas.

<sup>34</sup>

OLIVEIRA, J. B. et alii. A Política do Livro Didático. Campinas, Summus/Ed. da Unicamp, 1984.



Conforme publicação da Folha de São Paulo (18-02-86), só a entrega de livros pelos Correios custou ao governo 10 bilhões de cruzeiros, soma que foi, em certos casos, repassada a particulares, como por exemplo, os proprietários de oitocentos caminhões de firmas transportadoras.

Quanto aos municípios, cada um deveria indicar à FAE um "ponto de entrega" para onde seria enviado o total dos livros solicitados. Todos teriam direito a um ponto de entrega, independentemente do tamanho da sua população escolar. Estas medidas eram determinadas sem a menor consulta sobre as possibilidades de sua execução, e mais ainda, sem nenhuma avaliação política do necessário comprometimento das prefeituras para sua operacionalização.

Partia-se do pressuposto de que o novo Programa correspondia a um anseio geral das forças políticas que administravam o país. Muito pelo contrário, pelo menos nos estados onde a oposição ao governo federal ganhara as eleições de 1982, como no Rio de Janeiro, as administrações não se mostravam interessadas pelo sucesso do Programa e pareciam mesmo se eximir de qualquer responsabilidade. As conseqüências dessa situação foram graves no episódio da remessa do material aos destinatários. Ocorreram aí verdadeiros estrangulamentos, suficientes para comprometer pela base todo o processo. Foi quando repercutiram, através de denúncias na grande

imprensa do país, os descalabros do novo PNLD, como se pode ver pela nota do Jornal do Brasil, de 15-10-91: a Polícia Federal de São Paulo descobriu em visita ao depósito da transportadora F. Souto, que mais de 1200 toneladas de livros destinados a escolas da rede pública estavam sendo destruídas e revendidas como aparas de papel. A polícia já havia descoberto outras 500 toneladas de livros para serem destruídos. O diretor-geral da Polícia Federal, Romeu Tuma, acompanhou a visita e afirmou que o crime deve envolver outros funcionários da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante).

Além disso, o próprio gigantismo do PNLD trouxe problemas que foram objeto de críticas: atrasos e equívocos nas entregas e as quase inexplicáveis remessas de "reservas estratégicas" de livros de certos autores.

A medida que o Programa Nacional do Livro Didático se agigantava, cresciam assustadoramente as denúncias de incompetência na sua administração, como também de favorecimento a certas editoras e autores. Em 1987, as secretarias estaduais de educação receberam lotes de livros não solicitados pelos seus professores a título de "reserva técnica". Coincidência ou não, esse adicional de dois milhões de livros (dos 55,5 milhões distribuídos em 1987) haviam sido editados por apenas quatro editoras.

No caso do Rio de Janeiro, informada dessa remessa, a Secretaria de Estado de Educação, ou mais

especificamente, a Comissão Estadual do Livro Didático (CELD), deveria providenciar outros pontos de entrega, já que, devido aos atrasos freqüentes na distribuição regular, os pontos originais ainda se encontravam lotados de livros. Convém lembrar que esta nova remessa não viria empacotada por escolas, uma vez que não era um pedido, e caberia aos Estados determinar a distribuição dos totais recebidos da melhor maneira possível.

Para esse trabalho, a CELD teve que recorrer ao Exército e conseguiu, dentro da área militar de Realengo, um grande armazém e 40 soldados que funcionariam como "estivadores" na separação das caixas de livros descarregadas pelas editoras. Como esse órgão não dispunha de pessoal suficiente, teve que solicitar, como que a implorar um grande favor, porque afinal ninguém "tinha nada a ver com isso", professores das Secretarias Municipais para que funcionassem como "conferentes", controlando a separação feita pelos soldados, com um mapa de distribuição previamente preparado. Separada a "carga", outro desafio a enfrentar: fazer com que ela chegasse aos diferentes municípios e DECs (Distritos de Educação e Cultura) no caso do Rio de Janeiro. Isto ocorreu durante dois meses sem que governador, prefeito, secretário estadual ou secretário municipal tomassem conhecimento do que acontecia. Mas, em contraste com esse desinteresse, a demanda dos livros pelas escolas era grande.

A Prefeitura do município do Rio de Janeiro figura entre as administrações que não assumiram politicamente o PNLD. 'A época, a Secretaria Municipal de Educação se dedicava a duas outras metas, ou seja, o Programa Especial de Educação, ao qual caberia a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e a elaboração de uma nova proposta curricular, que deveria ser única para toda a rede. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientavam essas grandes metas se mostravam incompatíveis com a utilização do livro didático que, por essas perspectivas, passara a ser visto como obstáculo. No entanto, naquele mesmo período, milhões de livros didáticos estavam sendo distribuídos a toda rede escolar.

O processo de implementação do PNLD no município do Rio de Janeiro, em seus pormenores, será focalizado na segunda parte deste capítulo. Apesar das dificuldades que caracterizam esse processo em âmbito nacional, parece difícil supor que ele tenha transcorrido com maior êxito na grande maioria dos municípios brasileiros, onde as condições gerais de formação de pessoal docente, meios de transporte, etc. são muito mais adversas que no caso aqui considerado.



**A implementação do Programa Nacional do Livro Didático  
no Município do Rio de Janeiro.**

As experiências por mim vividas na Secretaria Municipal de Educação/RJ, de 1985 a 87, permitem-me dizer que a administração municipal não se comprometeu com o PNLD, embora na comunidade escolar, no meio dos professores e responsáveis por alunos, a aceitação do Programa, já então divulgado pela mídia, fosse enorme. O que fica evidente pela quantidade de livros solicitados e entregues:

em 1985, para 822 escolas, 652.923 livros;  
em 1986, para 856 escolas, 963.292 livros e,  
em 1987, para 887 escolas, 1.041.145 livros,  
perfazendo um total de 2.657.360 livros.

Já na administração da Prof<sup>a</sup>. Maria Yedda Linhares (1982/86), então Secretária Municipal de Educação, foram tomadas medidas que deixaram bastante claro o modo pelo qual a questão do livro didático seria tratada. Um dos seus primeiros atos foi a extinção da Comissão Municipal do Livro Didático, o que veio desarticular um entrosamento entre as instâncias federal e estadual, cuja necessidade o próprio Programa realçava. Segundo depoimento recolhido em março de 91, em reunião com técnicos da FAE/RJ, *devido à grande abrangência do*

*Programa, era necessário que houvesse uma integração institucional para que os objetivos propostos fossem alcançados e as metas cumpridas. Assim, a participação dos municípios era imprescindível mas, desde o início, houve uma inversão com a extinção, na SME/RJ, da Comissão Municipal do Livro Didático que existiu durante o período do PLIDEF, um programa bem menor, ao passo que o PNLD foi desenvolvido durante três anos por uma equipe mínima de pessoas. Essas pessoas, em função desse trabalho, acabaram sendo identificadas pelo Programa, assumindo sozinhas os encargos e decisões que seriam competência da SME como um todo. A SME ignorava as fases do Programa e sempre demonstrou ser contrária à utilização do livro didático.*

Na verdade, o descompromisso com o Programa se evidencia a partir do fato de apenas quatro professores, dentre o total de pessoal lotado na SME/RJ, terem sido destacados para a sua coordenação. É interessante observar que, ao contrário das diretrizes oriundas da SME/RJ, esse pequeno grupo, a quem coubera a responsabilidade da implantação do PNLD no município, salientava aos colegas que trabalhavam na Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP), ainda na SME, a importância daqueles livros didáticos para os professores, a partir não só da quantidade de formulários de pedidos preenchidos (mais de 90% das escolas da rede pública municipal) como também de outros fatos observados no contato direto com as escolas. Destaco, como exemplo,

depoimento de uma diretora de escola: *o professor quer ter o livro didático como instrumento de trabalho e quando este livro escolhido não chega à escola por algum motivo ou se sua entrega atrasa muito em relação ao início do ano letivo, ele pede aos alunos que comprem o mesmo título que havia sido escolhido no PNLD.*

Para que se possam melhor compreender as razões das diretrizes da SME/RJ, é preciso que nos reportemos a alguns acontecimentos da área educacional ocorridos a partir de 1982, ano em que o PDT, um partido de oposição ao governo federal, então representado por políticos do PMDB e PFL, elegeu Leonel Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse estado, como nos demais cujos governadores haviam sido eleitos em 1982, os prefeitos das capitais eram nomeados pelos governadores. Mas aqui, como em nenhum outro estado, condições político-partidárias e históricas muito peculiares fizeram com que a prefeitura ficasse diretamente dependente do governo estadual mesmo para as questões mais simples. Em nosso caso, o primeiro prefeito, Marcelo Alencar, fora nomeado. Mas a relação de dependência entre estado e prefeitura persistiu mesmo depois que o município do Rio de Janeiro teve, em 1985, um prefeito eleito pelo voto popular: Saturnino Braga, pela legenda do PDT.

Assim, na área da educação, todas as metas

traçadas pela administração estadual foram assumidas na esfera municipal. Logo no início de sua administração, o Governador Leonel Brizola baixara decreto (RJ 6.626, de 15 de março de 1983) criando a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura que reunia, sob a presidência do vice-governador Darcy Ribeiro, o secretário estadual de educação, o secretário de educação do município da capital e o reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A finalidade dessa comissão era a de formular a política do setor e de orientar a sua execução. O abrangente diagnóstico da situação educacional contido no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro (lei RJ 705, de 21 de dezembro de 1983) apontava a existência de graves pontos de estrangulamento no ensino, refletidos nos altos índices de repetência e evasão. No ensino de 1º grau esse quadro seria ainda mais dramático, pois a repetência agravaria a superpopulação escolar, sobrecarregando a rede pública e afetando a qualidade do ensino, para o que contribuiria, também, a inadequação do currículo escolar. A altíssima evasão resultaria, segundo se dizia então, de problemas não resolvidos durante o processo de alfabetização, entre os quais o despreparo das crianças ao chegarem a uma escola que supunha passagem prévia por classes pré-escolares. O que freqüentemente não ocorria, principalmente devido à insuficiência da oferta dessas classes pré-escolares na rede pública.



Portanto, o atendimento da população dos 7 aos 14 anos seria a primeira preocupação daqueles que se propunham a devolver à escola pública o prestígio e a eficiência perdidos. Dessa preocupação decorriam, entre outras propostas, a de um aumento do tempo de permanência do aluno na escola. Para isso, o Plano previa a construção de três mil salas de aula mediante a ampliação dos prédios existentes e a implantação de duas mil novas escolas. Entre estas estariam os CIEPs, nos quais os alunos completariam o período diário de atendimento escolar pelo desenvolvimento de atividades educacionais específicas, culturais, esportivas e de lazer.

Embora já estivesse pronto o Plano Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social, enviado à Assembléia Legislativa pelo governador como projeto de lei, e o Plano Quadrienal de Educação nele contido dependesse da aprovação do primeiro para ser submetido ao Conselho Estadual de Educação, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura preparara um conjunto de 45 teses para discussão, pelos professores, reunidas em três blocos: análise da situação e dos problemas da escola pública; metas da programação educacional do governo; papel e participação dos professores na nova programação educacional.

As Teses convergiam para os diagnósticos que se vinham fazendo a respeito do caráter discriminatório da escola e não poupavam os professores. Estes se viram

taxados de instrumentos dessa discriminação, de incompetentes, de cúmplices e até mesmo de beneficiários do descaso para com a educação das crianças pobres. Não que esses termos aparecessem claramente nos documentos, mas era isso que se depreendia dos seus textos. Assim, não se poderia esperar a sua pronta aceitação pelo magistério, ainda mais no momento em que a auto-estima da categoria se elevava, na medida mesmo da afirmação do Centro Estadual de Professores (CEP), cuja legitimidade havia sido reconhecida pelos vitoriosos nas eleições para o governo estadual já durante a campanha de 82. As consequências do conflito que, a partir desses fatos, se estabeleceram e suas repercussões nos projetos do governo Brizola para a área da educação em geral e para o PNDE em particular é o que se relata a seguir.

Na terceira e última fase das discussões das referidas teses no segundo semestre de 1983, os 110 professores delegados se encontraram em Mendes com o vice-governador, a Secretária de Educação do Estado, Yara Vargas, e a do Município, Maria Yedda Linhares. Essa reunião foi um primeiro e decisivo confronto entre a administração educacional e o professorado. As Teses foram criticadas pelo seu caráter autoritário e sofreram, do ponto de vista do seu conteúdo, críticas, em alguns casos, arrasadoras. O conflito foi acirrado. E o encontro terminou de forma desastrosa, sem que se chegasse a consenso algum. O resultado foi uma mudança de rumo no Plano Quadrienal de Educação antes mesmo de um tempo para

qualquer avaliação que se baseasse em referenciais objetivos. Os CIEPs passaram a receber toda a força, a prioridade para o ensino pré-escolar foi esvaziada, abandonou-se a política de encontros e de busca de participação dos professores na gestão das metas educacionais propostas. Há depoimentos a respeito: há muito não temos retorno algum da nossa participação em reuniões pedagógicas; estas se tornam cada vez menos deliberativas e freqüentes. Desde 1984 só aconteceram quatro reuniões onde, na maioria das vezes, se comunicam cada vez mais deveres e cada vez menos direitos do professor. Sempre terminam com inflamadas reclamações com relação à Secretaria, ao DEC, às péssimas condições do ensino e aos baixos salários. (Prof.M.T.B.S./1 DEC - Agosto/1991)

Instalara-se o impasse que veio a durar até o fim do governo Brizola: de um lado, a administração educacional daí em diante se limitou simplesmente a criticar os professores por sua falta de colaboração na melhoria do ensino e por seu "elitismo". De outro, o magistério, pela intermediação do Centro Estadual de Professores, rejeitava a política educacional em vigor, pela sua ênfase monumentalista e assistencialista, reforçando as acusações e críticas generalizadas socialmente como, por exemplo, a de promover um antidemocrático dualismo na rede escolar pública. Alegavam, principalmente, que a construção de CIEPs absorvia a maior parte dos recursos materiais e

humanos, em detrimento de recursos que beneficiassem também a rede regular. Esta foi julgada irrecuperável em termos físicos e humanos e, assim, abandonada: *falta tudo na minha escola: carteira, papel, material didático, quadro-negro, datilógrafo, inspetor, coordenador ... Não existe a mínima infraestrutura que dê apoio ao processo pedagógico. O professor começa a reavaliar o seu papel: será que este aviltamento diário das minhas condições de trabalho não desrespeitam a mim e ao que eu faço? E você acha que o aluno também não reflete esse desrespeito?* (Prof. M.L.O.Q/4 DEC - Agosto/1991)

Como não podia deixar de ser, essas mesmas mudanças no rumo da política educacional aconteciam também no âmbito do município da capital. As administrações estadual e municipal trabalhavam de acordo com as diretrizes de um projeto conjunto denominado Programa Especial de Educação, que julgavam ser expressão de uma política educacional de valorização da escola pública, mas sempre considerando os CIEPs como molas propulsoras para as transformações do conjunto da rede: *Os CIEPs e Casas da Criança são os verdadeiros impulsionadores dessa educação universal, pelas condições físicas que têm, pela alimentação e horário integral que oferecem, por eliminarem de sua prática pedagógica a discriminação, propiciando um ensino de qualidade que, a partir da realidade da criança atendida, caminha na direção de um conhecimento universalizado. Através deles se prova que uma escola pública de real qualidade é*



*possível e, tendo-os como parâmetros, abre-se o caminho para levar o conjunto da rede a assumir integralmente essa proposta.* 35

Com relação ao Programa Nacional do Livro Didático, os Planos Globais do Departamento Geral de Educação da SME/RJ dos anos de 85, 86 e 87 apenas o citam no último item destinado às recomendações: *Previsão de estratégias que garantam a análise mais profunda dos livros didáticos, buscando-se uma coerência com a proposta político-pedagógica da SME que norteia a ação curricular.*

Qualquer estratégia nesse sentido deveria considerar, primeiramente, a necessidade de capacitação dos professores para que eles pudessem se posicionar criticamente ante os livros didáticos que, na sua maioria, apresentavam baixa qualidade. No entanto, a utilização maciça desses livros em sala de aula não mereceu a devida atenção da Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP) da SME/RJ que, como já foi dito, na ocasião articulava equipes de profissionais para a implementação de uma nova proposta curricular, além de promover treinamento, em nível de atualização, para a implantação desse novo currículo.

Aparecem nesses Planos, como metas a médio prazo, a valorização dos educadores em termos sociais e

35

Plano Global do Departamento Geral de Educação - SME/RJ  
- 1987

profissionais através de uma efetiva política de recursos humanos de modo que a produtividade e a eficiência desses elementos contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. Considerando-se as circunstâncias posteriores ao Encontro de Mendes, que haviam colocado o "elitismo docente" contra o "dualismo da rede", seria no mínimo ingênuo acreditar na meta a longo prazo proposta pela CTP: *produzir coletivamente um currículo que transforme a escola num local não só do saber instituído, mas também de transformação de um saber desvelador da realidade, como uma das formas de possibilitar a construção de uma nova sociedade.*

Enquanto essa "produção" não acontecia, mais de 90% das escolas da rede pública, incluindo-se aqui muitos CIEPs, continuavam a querer participar do PNLD e a utilizar os livros didáticos na sua prática educativa em detrimento da "coerência" com a nova proposta curricular em fase de elaboração.

Tornava-se necessário, portanto, o empenho do pequeno grupo de quatro professores que eu coordenava, para que os alunos recebessem gratuitamente um material que, de outro modo, seriam obrigados a comprar, uma vez que pouquíssimos professores tinham condições de realizarem seus trabalhos sem recorrer ao livro didático.

Nosso trabalho na Secretaria Municipal de Educação/RJ tivera início, após contatos na FAE e na Secretaria de Estado, em reuniões com os diretores dos

Distritos de Educação e Cultura. Nestes encontros devíamos passar os objetivos do Programa e o cronograma de operações para que eles os repassassem para os diretores de escolas. Já aqui apareciam o desinteresse e o descrédito que iriam refletir-se em desinformação e desperdício: *Não sei que Programa é este. Não posso opinar.* (Prof. N.D./18 DEC - Setembro/91). *Não tive nenhuma participação neste Programa.* (Prof. O.E./4 DEC - Setembro/91)

Quanto aos Bancos do Livro, poucos diretores perceberam seu significado: *Não sei de nada, só sei que aqui uma professora de multimeios criou um negócio que ela chamou de banco para os livros doados pelos alunos.* (Diretor de escola/1 DEC - Setembro/91). *Não sei o que foi feito do Banco do Livro que se ia ter na escola, que o livro ia passar de aluno para aluno. Estamos no esquema antigo de quem pode comprar, compra; a caixa escolar supre o que pode.* (Diretor de escola/4 DEC - Setembro/91)

Após a remessa, pela FAE, dos formulários de pedidos dos títulos escolhidos, entrávamos em contato com todos os editores envolvidos para que enviassem exemplares constantes do catálogo para os DECs a fim de que pudéssemos montar Mostras do Livro. Estes eventos eram planejados com bastante antecedência e o calendário enviado à Coordenação Técnico-Pedagógica para que os colegas que ali trabalhavam pudessem desenvolver

estratégias que ampliassem a discussão sobre o livro didático e o currículo, vindo assim a contribuir, junto aos professores, para uma escolha consciente. As Mostras aconteceram em todos os DECs, mas a participação responsável de técnicos e professores não era satisfatória. Em alguns Distritos eram cobradas outras atividades nessa mesma época, inviabilizando o sucesso da Mostra.

No momento do preenchimento dos formulários pelas escolas, todos os DECs eram por nós visitados para receberem orientação quanto a possíveis dúvidas. Mesmo assim, a quantidade de erros encontrada quando da conferência que realizávamos era bastante grande.

Enviados os formulários para a FAE, fazíamos o levantamento dos títulos escolhidos, por série e por componente de área, enviando-o à CTP como indicador da realidade. Em 1990, quando pesquisamos a documentação relativa às atividades deste grupo na SME, tais pastas não foram encontradas e ninguém sabia informar do seu paradeiro. Parece que nunca foram usadas.

As escolhas dos títulos deveriam ser realizadas em reuniões promovidas pelas direções das escolas com todos os professores de cada série. Estes deveriam chegar a um consenso e promover uma escolha a ser respeitada caso houvesse substituição de profissionais naquela série. Uma projeção de matrícula também deveria ser estimada nessa ocasião, a fim de se obter um número ideal



para o quantitativo de livros pedido. Isto não ocorreu em muitas escolas, dando margem a que os professores se negassem a usar o título que recebiam do Programa e pedissem aos pais que comprassem um novo livro: *A Secretaria selecionou livros que não nos interessam e não podemos nos sujeitar a isso. Aqui na escola nós escolhemos o que havia de melhor.* (Prof. G.M.O./1 DEC - Setembro/91)

Como era grande a propaganda do PNLD nos meios de comunicação, a comunidade reivindicava o seu direito de ter acesso ao livro grátis e protestava junto à escola e à Secretaria sempre que o professor cobrava a sua compra. Quando alguns acontecimentos relacionados a esse fato repercutiam mais na SME, outros Departamentos, e não só o "grupo do PNLD", se mobilizavam com o objetivo de não indispor a população contra a administração da SME.

Sabendo das necessidades que as escolas teriam para a guarda dos livros a serem entregues, fizemos um levantamento no sentido de pleitear a dotação de verba para a compra de estantes e armários. O que conseguimos foi muito pouco, uma vez que boa parte dos recursos já estava comprometida com o Programa Especial de Educação.

A determinação de um local que funcionaria como ponto de entrega do município para a FAE foi outra tarefa árdua. Acabou-se por conseguir um depósito no Maracanãzinho, mas era preciso contar com pessoal de

apoio para separar os volumes pelos DECs no momento em que os caminhões descarregavam. Novo problema porque nem professores, nem funcionários se sentiam obrigados a ir; somente depois de muitas discussões com a Diretora do Departamento Geral de Educação e até mesmo com a própria Secretária, foi feita uma requisição oficial de pessoal lotado na Secretaria.

Nessa ocasião foram enviados ofícios a várias instituições, como as Forças Armadas, a Polícia Militar e a COMLURB, pedindo que avaliassem o tipo de ajuda que nos poderiam prestar na operação de transporte dos livros do Maracanãzinho para os DECs, uma vez que nem o Estado, nem a Prefeitura, se dispunham a mexer no seu orçamento para a realização desse transporte. Com o depósito do Maracanãzinho lotado e as escolas ainda vazias, iniciávamos essa peregrinação de pedidos, sob pressão dos professores e da comunidade que queriam o livro, tentando evitar um desperdício maior, caso os volumes não chegassem ao seu destino ou se estragassem no depósito.

Quando os livros chegavam às mãos dos alunos - sempre com grande atraso - ainda aconteciam incorreções como troca de título, troca de série ou quantitativo insuficiente, o que nos obrigava a tomar providências que se estendiam, por vezes, até quase o início do Programa subsequente.

Essa teia formada pelas diretrizes do PNLD, pelas resistências à sua implantação e pelo retorno dos investimentos feitos nos diferentes setores, ou seja, tudo o que foi relatado neste capítulo, teve como intenção caracterizar, por trás das evidências, atitudes que denotam o clientelismo, o desperdício e a moral cínica.

Nesse processo, é notório o interesse clientelista que vicia a própria concepção de um programa assistencialista desse porte, uma vez que através dele os agentes do Estado encontram facilidades para faturar duplamente e, como sempre acontece, em função de seus próprios interesses.

Esse contexto assim viciado explica o descrédito da população, em geral, relativamente à ação das práticas sociais do governo e incita ao descompromisso político, o que também compromete a consecução de determinadas metas educacionais e agrava o desperdício de investimentos delas decorrentes.

Na perspectiva teórica que pauta este trabalho se pode perceber, no histórico traçado, a impotência e a onipotência características do comportamento dos indivíduos dentro da cultura narcísica. Elas aparecem alternadamente como faces de uma mesma moeda, em diferentes momentos:

— quando o governo estadual e a prefeitura do Rio de Janeiro não tomam a iniciativa de formalizar uma

negativa ao governo federal contra o recebimento de uma reserva técnica de livros decidida entre a FAE e os editores, estão exibindo o lado impotente ao obdecerem, sem protestos, às normas de uma instância superior; por outro lado, uma negativa custaria politicamente caro às suas respectivas administrações, então, arrogantemente, não se manifestam e, mais do que isso, irresponsavelmente, se isentam de quaisquer providências;

- quando a Secretaria Municipal de Educação/RJ desfaz uma comissão encarregada da questão do livro didático por considerá-la um estorvo no processo educacional, mas não é capaz nem de recusar formalmente sua própria inclusão no FNLD nem de assumir, diante da comunidade escolar, os riscos de inviabilizar boa parte do trabalho em sala-de-aula. Pois, como podemos entender sua resistência a ver que o dia-a-dia de uma sala-de-aula se pauta não em consonância com as propostas de um novo currículo enviadas pelo órgão central, mas sim com os roteiros dos livros didáticos?

No tocante à falta de uma política alternativa contra o desperdício resultante dessas ações antagônicas, encontrava-se uma onipotente resistência da administração educacional do município em reconhecer o papel do livro didático no ensino brasileiro, o que a fazia afastar-se da realidade, de modo consciente ou não. Ignorava, em relação a essa questão, a unanimidade de opinião de defensores e críticos, professores e alunos, pela qual,



embora deixando a desejar, o livro didático seria indispensável em sala-de-aula, uma vez que, nas circunstâncias brasileiras, tudo se calca nele. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor e ocupa os alunos em classe e em casa.

Junto com essa evidência e como consequência dela seria um grande erro não considerar o despreparo cada vez maior do professor por razões muito conhecidas que não cabem comentar aqui.

Em função desse despreparo, aliado a um certo comodismo/conformismo, o professor não somente se contenta com o livro didático, como também o idealiza, tornando-o o seu único instrumento de trabalho. Essa situação está muito longe de ser a desejada, mas não seria a retirada dos livros e sim um quadro de professores muito bem preparado que poderia revertê-la.

Se pudéssemos pintar um quadro que retratasse a dinâmica daqueles três anos criada pela política educacional da SME e pela chegada do PNLD, teríamos que dividir a tela ao meio: de um lado as metas propostas e as ações desenvolvidas para a construção de uma escola crítica, democrática, competente na tarefa de ser um elemento de renovação social; do outro lado, sem solução de continuidade de cores ou formas, a prática educativa de milhares de professores e alunos, em suas salas-de-aula, planejando e reproduzindo o saber,

no seu dia-a-dia, de acordo com o livro didático utilizado.

Foi sob esse clima que se desenrolou o trabalho do grupo de professores que coordenava o PNLD no município do Rio de Janeiro.

Em função do trabalho que realizamos fomos identificados pela SME como meros agentes de programas sociais do governo federal, indivíduos que não trabalhavam a favor das mudanças, uns reacionários. Na verdade, o que denunciávamos todo o tempo era o obscurecimento dessa realidade.

No exercício das minhas atribuições, percorrendo as escolas dos 24 DECs do município, pude verificar que todas utilizavam o livro didático como principal recurso; a maioria dos planejamentos se baseava na sequência de conteúdos encontrada no livro adotado. Em nenhuma delas se aplicava integralmente o novo currículo, algumas tentavam, outras nem se importavam com ele. E essa realidade parece não ter sofrido grandes alterações até o momento em que dei início à busca de elementos que permitissem a elaboração deste trabalho, em 1991. Nesse sentido, transcrevo aqui alguns depoimentos recolhidos de professores, de diferentes áreas do currículo, que trabalham no 1º, 4º e 18º DECs, compreendendo parte da zona sul,

Ilha do Governador e parte da zona oeste, respectivamente. 36

Por exemplo, em relação ao material enviado pela SME: *Atualmente não me dou nem ao trabalho de ler. Com a outra professora planejamos e avaliamos.* (Prof.E.M./1º DEC - Novembro/91).

Algumas vezes, os comentários expressam críticas e sugestões: *A última novidade, que foi os "Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico", tão urgente, tão decantado, não alterou em nada a realidade; continuou sendo a mesma. Não são essas teorias que vão alterar a realidade concreta da situação que a escola vive; não adianta teorizar, venham ver a realidade dentro das salas-de-aula. Ai, sim, o trabalho pode funcionar.* (Prof. M.L.D.Q./4º DEC - Setembro/91).

Um outro professor observa em relação ao documento "Fundamentos Para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Rio de Janeiro": *Este livro que recebemos da SME parece muito bem elaborado, mas deve ser meio quixotesco.* (Prof. P.M.F./ 18º DEC - Setembro/91).

36

Esperava poder contar, para corroborar as afirmações que venho fazendo, com todo um material preparado pelo grupo que trabalhava com o PNLD na SME/RJ, onde constavam quadros de títulos utilizados por escolas, volumes distribuídos, observações quanto ao planejamento realizado pelas escolas etc. Lamentavelmente, depois de muitas investidas, fui informado por professores lotados no Departamento de Ensino da SME, que seriam muito remotas as possibilidades de se localizar tal material.

A frase seguinte atesta observações, comuns entre professores, que denotam senso crítico e, ao mesmo tempo, um certo desprezo por aqueles colegas que estão fora das salas-de-aula, em instâncias superiores, ditando normas esquecendo-se de considerar a realidade a que se destinam: *Não vejo nenhuma urgência ou sequer aplicabilidade efetiva nesta proposta de currículo. Eu não sei se estou sendo radical, mas às vezes eu fico pensando se não teria sido mais uma tarefa para aqueles que estão fora da sala de aula mostrar algum tipo de serviço.* (PROF. E.S.T. 1º/ DEC - Outubro/91)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais gostaria de acentuar que partilho da convicção de que, na crise social brasileira, o aspecto moral é um elemento importante. Diz respeito à coletividade, mas inegavelmente pela mediação dos indivíduos. Procurei mostrar que a categoria de cultura narcísica parece relevante para uma reflexão sobre as questões éticas na modernidade, na medida que orienta para a compreensão de um estado de coisas que abarca, sem dicotomia, sem opô-los, indivíduos e sociedade, pois torna-se indispensável, no caso, a consideração de características estritamente subjetivas, como, por exemplo, o individualismo ou narcisismo. No Brasil, ao explorar esses traços para reflexões críticas sobre a crise social brasileira, J. F. Costa os coloca em relação com o imaginário social. Por este se explicaria, em grande parte, a ética do "vale tudo": tolerância social relativamente às irresponsabilidades; a corrupção na esfera do poder público. Ninguém contesta que se dissemina um comportamento social que representa hoje vergonhoso rebaixamento da normatividade ética, tudo se justificando em face da ganância e sede de ganhos individuais. J. F. Costa vai direto a esse ponto. Na cultura narcísica, a repetição de certos padrões de

*conduta impregnam o imaginário social e condicionam, generalizadamente, comportamentos e interpretações de mundo.* <sup>37</sup>

Não se pode esquecer, entretanto, que esses problemas cujo agravamento observamos hoje no Brasil também ocorrem em outras culturas. Até mesmo, pela sua generalidade, são muitas vezes estudados em suas relações com a dinâmica da modernização, da instauração da economia e sociedade burguesas. Comenta-se, por exemplo, que esse novo modo de produção, pelas suas próprias características estruturais subleva todas as formas de vida pessoal e social que desde há séculos se assentavam em valores tradicionalmente estabelecidos pelos quais se pautava toda a vida social em suas diferentes dimensões.

M. Berman, entre outros críticos da modernidade, colocam em relação a crise de valores contemporânea e a emergência do capitalismo. Em seu livro "Tudo que é Sólido Desmancha no Ar", ressaltando em Marx o crítico da modernidade, ele mostra que no Manifesto Comunista, Marx, começando por exaltar o papel revolucionário da burguesia, o seu poder de produção, o triunfo de sua tecnologia e de sua organização social, salientará, entretanto, o aspecto paradoxal latente a

<sup>37</sup>

COSTA, Jurandir Freire. Por uma questão de vergonha: Psicanálise e Moral. São Paulo, EDUC. 1989. pg. 43.

esses novos valores que eclodiram nos processos, nos poderes, nas expressões de vida humana então emergentes. E culminará pelo vaticínio de que nesses mesmos motivos de exaltação, de esperança, a nova ordem viria a encontrar as razões de sua ruína.<sup>38</sup> Inclusive porque, apesar das "maravilhas" realizadas pelo ativismo burguês, este não revelava potencialidades em termos de um enriquecimento humano, traduzido em crescimento ético ou cultural. Ao contrário, frisa Berman, a única atividade que de fato conta para seus membros é fazer dinheiro, acumular capital, armazenar excedentes; todos os... empreendimentos sendo apenas meios para atingir esse fim... Os burgueses teriam-se estabelecido como a primeira classe dominante cuja autoridade se baseia não no que seus ancestrais tinham sido, mas no que eles próprios efetivamente fazem. Eles teriam produzido novas imagens e paradigmas da vida boa como a vida de ação. Teriam provado que é possível, através da ação organizada e concertada, realmente mudar o mundo.<sup>39</sup> Não importa a que preço.

Berman focaliza, assim, a permissividade moral em sua inerência ao próprio capitalismo e em sua força constitutiva das subjetividades: *Quem quer que esteja ao*

<sup>38</sup>

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo, Companhia das Letras. 1986. pg. 93.

<sup>39</sup>

Ibidem. pg. 92.

alcance dessa economia se vê sob a pressão de uma incansável competição, seja do outro lado da rua, seja em qualquer parte do mundo....qualquer espécie de conduta humana se torna permissível no instante em que se mostre economicamente viável, tornando-se valiosa; tudo o que pagar bem terá livre curso. <sup>40</sup>

E' por algumas considerações sobre essa subversão de valores generalizada por diferentes sociedades que quero concluir este trabalho, procurando reportá-la a nosso caso particular. Há um século a nossa sociedade vivencia o seu processo de modernização. E é desoladora a nossa situação nas estatísticas mundiais. O Brasil apresenta um quadro dramático de degeneração social, decorrente da desigualdade com que se distribui o produto econômico. O mais grave desse quadro é a forma desigual como se reparte a renda nacional entre os trabalhadores e os donos do capital. Ao mesmo tempo que é recordista na mortalidade infantil, o Brasil é também campeão mundial na taxa de lucro das suas empresas. <sup>41</sup>

Convivemos hoje no Brasil com a destruição do meio ambiente, com o acinte da riqueza ao lado da miséria, com a corrupção dos quadros dirigentes, com a

<sup>40</sup>

Ibidem. pg. 93 e 108.

<sup>41</sup>

BUARQUE, Cristovam. O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991. pg. 116.



violência generalizada. Acentua-se assustadoramente, como já foi dito, o individualismo, o oportunismo, o descompromisso social. Mesmo por uma observação superficial, pode-se chegar à conclusão de que se combinam no brasileiro de hoje traços típicos do burguês das sociedades capitalistas mais avançadas com outros que a crítica social e a literatura apontam como constitutivos de um modo de ser mais generalizado do brasileiro desde os primórdios da nossa colonização.

Será então que nosso comportamento social é comprometido por outros fatores além daqueles relacionados à crise de valores comum ao mundo moderno? No nosso caso, agravantes histórico-culturais teriam influenciado nossos condicionamentos ético-morais? Quais as relações entre a nossa construção sócio-histórica e nossa problemática social?

Geralmente quando se trata de pensar sobre a constituição histórica da subjetividade brasileira, Sérgio Buarque de Holanda é dos mais citados, pela sua contribuição em "Raízes do Brasil". Ele, remontando ao Brasil colônia, refere-se a comportamentos, práticas e atitudes que, essencialmente, não se diferenciam do que observamos no Brasil moderno. Essa identidade básica no modo de ser do brasileiro, da colônia até os dias de hoje, é ressaltada por Roberto DaMatta, em vários de seus estudos mais recentes, bem como por Cristovam Buarque, particularmente em seu livro "O colapso da modernidade brasileira".

Na interpretação de Sérgio Buarque de Holanda, o brasileiro afeito aos quadros da estrutura familiar peculiar à formação de nossa cultura, dificilmente poderia assimilar normas de comportamento como, por exemplo, as pressupostas pelas exigências de relações impessoais características do Estado moderno. Não seria fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade formados por tal ambiente interiorizarem e objetivarem em sua prática política a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. O autor emprega os conceitos de patrimonialismo e burocracia a fim de elucidar esta questão e fundamentar sociologicamente a caracterização do *homem cordial*, visceralmente inadequado às relações impessoais que decorrem da posição e da função do indivíduo, e não da sua marca pessoal e familiar, das afinidades nascidas na intimidade dos grupos primários. Ao que se poderia chamar "mentalidade cordial" estão ligados vários traços importantes, como a sociabilidade apenas aparente que na verdade não se impõe ao indivíduo e não exerce efeito positivo na estruturação de uma ordem coletiva. Decorre deste fato o individualismo, que se manifesta como relutância em face da lei que o contrarie. Ligada a ele, a falta de capacidade para aplicar-se a um objetivo exterior.<sup>42</sup> Raramente teria havido um sistema

42

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro, José Olimpio Editora, 1982. pg. 106.

administrativo e um corpo de funcionários dedicados a interesses objetivos. Ao contrário, a gestão política se apresenta como assunto de interesse particular do funcionário, ao qual Holanda denomina de patrimonial. Para o funcionário patrimonial, as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem, relacionam-se com seus direitos pessoais e não com interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurar garantias jurídicas aos cidadãos. Aqui também aparece um aspecto da vida brasileira que se manifesta pela resistência em reconhecer qualquer forma de convívio que não tenha um fundo emotivo, que exclua os chamados *contatos primários*, dos laços de sangue e de coração. O *homem cordial* precisa, por exemplo, de prolongar o seu ambiente familiar para a repartição, a fim de suportar o pavor de viver consigo mesmo, ao lado de outros que não os familiares, uma vez que seu papel social tende a ser reduzido pela máquina burocrática.

Vemos hoje, inflado e camuflado pela urbanização, o conceito de patrimonialismo trabalhado por Sergio Buarque de Holanda em "Raízes do Brasil", relativamente ao Brasil Colônia, desembocando em práticas nepotistas, clientelistas e corruptas.

O Estado brasileiro, diz Critovão Buarque, tem tradicionalmente agido e age cada vez mais de forma nefasta para a maioria da população, com o propósito de

servir aos interesses de grupos e minorias, e o tem feito de forma "competente". Temos, cada vez mais, um Brasil apartado, com uma estrutura social que separa, econômica e juridicamente, uma parte de privilegiados da maioria da população. Estas duas nações sobrepostas, interligadas por um colonialismo interno, tiveram origem nessa busca de modernização que conduziu, na razão direta de sua concretização, ao empobrecimento e à marginalização do povo brasileiro.

Ao longo de uma sofrida trajetória modernizadora, o Estado foi privatizado no pior sentido da palavra, diz Roberto DaMatta, em artigo no *Jornal do Brasil*: *O Estado é tomado por grupos que só pensam em roubar para si e para os amigos mais próximos. É um sistema personalizado em todos os níveis. O cidadão cuida de sua casa, mas destrói o ônibus e a escola. O brasileiro não é socializado do ponto de vista público.*<sup>43</sup> Também para ele, o Brasil sempre conviveu com patronato, nepotismo e corrupção, mas a partir de uma maior abertura dos meios de comunicação essa situação começou a se tornar mais explícita. O dilema brasileiro reside no fato de que há leis, mas quem não as respeita se dá muito bem: *... não adianta, então, mudar o governo. Nem as leis. Se o sistema é personalizado, a repressão também o é. Dela só escapam aqueles que têm amigos no poder.*<sup>44</sup>

<sup>43</sup>

DaMATTA, Roberto. Que estado é esse?. *Jornal do Brasil*. Caderno B. pg. 21. 8 de julho de 1992.

<sup>44</sup>

Idem



Concluiríamos que parece plausível supor que modos de ser antagônicos a um projeto democrático de vida reforçam a formação sócio-histórica do homem brasileiro. Não haverá então, em nosso caso, lugar para esperança? Nesse sentido, tem-se que assinalar as perspectivas que se abrem no caso de que persistam movimentos sociais de reação ética para cuja importância política a sociedade brasileira atual parece que começa a despertar. Eles dão margem à esperança quando se orientam num sentido crítico, libertário e democratizante.

Relativamente a essa característica libertária, gostaria, nestas considerações finais, de salientar a necessidade de uma profunda transformação cultural da sociedade brasileira no sentido de uma reestruturação do código de valores da vida política.

Uma descrença generalizada sobre a possibilidade de moralização da vida pública brasileira perpassa hoje a sociedade. O povo percebe que o discurso das elites e o de importantes segmentos da própria sociedade sobre a questão da moralidade pública representa mais uma homenagem verbal às virtudes morais do que normas interiorizadas de comportamento político e social. Trata-se de um culto formal dos valores morais que, no caso dos políticos, muitas vezes parece ter como finalidade apenas escamotear a sua falta de ética, a sua irresponsabilidade no trato com a coisa pública. O certo é que esses discursos têm consequências nefastas,

confundindo a opinião pública, anestesiando-a quanto aos absurdos dos regimes de privilégios e quanto ao próprio sentido da palavra justiça.

Diante do quadro atual, cabe uma interrogação: como se têm caracterizado, historicamente, as relações do Brasil com a ética? A esse respeito seria oportuno lembrar Vicente Barreto <sup>45</sup>, que focaliza, em matéria publicada na imprensa, uma particularidade sobre o ensino de ética na Universidade de Coimbra, justamente no período em que nela se formaram as primeiras elites brasileiras. Conta que o Marquês de Pombal, entre outras medidas destinadas a modernizar o reino de D. José I, promoveu a exclusão da ética moderna das disciplinas a serem estudadas nessa Universidade, sob alegação de que embora prestigiados nos demais países europeus, esses estudos, pela sua temática, poderiam colocar em risco a tranquilidade do absolutismo português, pois viriam trazer à tona precisamente o problema da legitimidade e da moralidade do poder público. Quanto ao Império e à República, o autor chama a atenção para fenômenos que revelam, senão a mesma preocupação de obscurecimento em relação às questões éticas socialmente consideradas, pelo menos, com certeza, um total descaso a respeito. Durante o Império, a discussão do problema moral se limitou a aspectos da moralidade pessoal, naquilo em que são

<sup>45</sup>

BARRETO, Vicente. Triste fim de um país imoral. Jornal do Brasil. Caderno Idéias. pg.4. 15 de setembro de 1991

compatíveis com o individualismo burguês. A República trouxe consigo a ética do lema "ordem e progresso" que, como sabemos, serviu à construção do alicerce da aliança entre o autoritarismo militar e a tecnocracia, na década de 60.

Poderíamos inferir que vivemos num contexto histórico pouco favorável à problematização da questão da moralidade pública e a consequência da sua importância para a vida coletiva. Resulta daí que as normas de convivência social e de trato com a coisa pública só poderiam mostrar-se socialmente confusas e, no máximo, figurar em textos legais, sem consequências práticas. Assim, não é tão estranho que encontremos na administração pública brasileira práticas criminosas que, algumas vezes, nem são caracterizadas como tal, porque o legislador assim não o estabeleceu no Código Penal.

Tudo sempre fica ao sabor de critérios pessoais. Não há uma ética coletiva. Segundo Vicente Barreto, ter-se-ia oficializado no Brasil a má tradição de que o exercício do poder não é necessariamente ético. Isso dependeria da índole do eventual detentor do poder. Evoca, como argumento, o célebre "rouba mas faz" que se tornou uma prática no mundo político nem sempre repudiada pela sociedade.

Dentro de um certo contexto cultural, como é que vêm a surgir, a prevalecer, a ser internalizado pela

maioria dos indivíduos um determinado código de valores?

Para Castoriadis, os valores são socialmente engendrados. As sociedades os criam como núcleo de sua instituição, pólos de orientação do fazer e do representar sociais.<sup>46</sup> Entretanto, segundo este mesmo autor, nas sociedades capitalistas contemporâneas os valores dominantes parecem orientar-se em sentido contrário àqueles exigidos para a criação política de uma sociedade democrática. Isto é, compatíveis com as exigências que viabilizem a instituição de uma sociedade... na qual indivíduos autônomos, livres e iguais, vivem no reconhecimento recíproco, que não é simples operação mental mas, sobretudo, afeto.<sup>47</sup> Pelo contrário, nas sociedades contemporâneas geralmente predominam valores que orientam o fazer dos indivíduos para a maximização antagônica do consumo, do poder, do status, do prestígio, ao mesmo tempo que os subordinam de forma excludente à dominação da racionalidade da técnica, da ciência, da produção e da organização como fins em si.

Castoriadis sugere a instauração de uma nova ordem social que represente uma substituição progressiva dos valores hoje determinantes. Dessa nova criação

<sup>46</sup>

CASTORIADIS, Cornelius - Os destinos do totalitarismo e outros escritos - Porto Alegre, LPM Editores, 1985. pg. 290.

<sup>47</sup>

Ibidem. pg.291



cultural, constaria uma transformação das estruturas psíquicas e mentais dos indivíduos de modo a facilitar a criação de espaços sociais onde o exercício da convivência política se faria em função de valores de sentido essencialmente social. A construção desses valores morais, fundadores de uma nova ordem política e jurídica, estaria em relação com as práticas democráticas, não sendo, portanto, produto nem de uma adesão cega ao estabelecido, ao tradicional, nem de criações arbitrárias das forças socialmente dominantes ou de indivíduos isolados. A moralidade pública é, deve ser, uma construção coletiva.

Um trabalho pedagógico ou político deve atuar no sentido da elucidação do social que inclua a compreensão de que *indivíduos e coisas são criações sociais*. (E só) não é social no indivíduo o núcleo da psique, ou a "monada psíquica", a qual também seria incapaz de sobreviver psiquicamente sem a violenta imposição sobre ela da forma social "indivíduo". <sup>48</sup>

Com essa observação reatamos o fio com a questão de formação sócio-cultural do Brasil. Como uma sociedade estrutura a sua forma própria de ser?

Durante o processo de socialização, o ser

48

CASTORIADIS, Cornelius - Os Destinos do Totalitarismo e Outros Escritos - Porto Alegre, LPM editores, 1985 - Pg.27

humano vai interiorizando necessariamente um número imenso de pressões externas que passam a fazer parte da sua psique e o levam a reconhecer a existência de outros seres humanos, diferentes dele, com desejos que freqüentemente se opõem aos seus. Nas palavras de Castoriadis, ele interioriza a *totalidade da instituição dada da sociedade e, mais especificamente, o magma de significações imaginárias sociais que organizam, em cada sociedade particular, o mundo humano e não humano, e lhe dão sentido.* 49

Esse magma representa a teia de significados incorporados na instituição de uma dada sociedade, ou seja, sua língua, suas normas, seus valores, etc, que, por sua vez, são produtos da capacidade criadora da coletividade anônima, a qual Castoriadis denomina de *imaginário radical*, de *imaginário social instituinte*.

Entretanto, instituições e significações imaginárias sociais historicamente estabelecidas não aparecem a cada um, de modo imediato, como criações da própria sociedade. Sacralizadas por efeito da alienação individual ou social, elas atuam no sentido de agravar essa mesma alienação. Um olhar crítico sobre o panorama político brasileiro, por exemplo, no presente momento, bem como em todo o nosso passado, mostra bem, através de atitudes e discursos populistas típicos dos nossos

49

CASTORIADIS, Cornelius - As Encruzilhadas do Labirinto III - O Mundo Fragmentado - Paz e Terra - Rio de Janeiro - 1992. pg 157

políticos, a manipulação da consciência popular no sentido de mantê-la a-crítica, alienada.

O poder político atua no Brasil em relação às classes populares como se de fato soubesse que a fabricação de "indivíduos conforme", dóceis, submissos, como nos diz Castoriadis, é um instrumento potente e eficaz de autoperpetuação das sociedades em estado de heteronomia. O poder sabe que é da sua conveniência que o povo não perceba que o héteros, o outro, aquele que deu a lei não é ninguém mais do que a própria sociedade instituinte, da qual cada um é parte integrante.

Nesse processo instituinte é que temos a possibilidade de aproximação do trabalho psicanalítico, do trabalho político e do trabalho pedagógico.

*Onde Eu sou/é, o Id também deve emergir.* <sup>50</sup> Castoriadis afirma ter cunhado esta expressão a partir de uma definição, entre outras, que Freud deu à análise: "onde o Id era, Eu devo/deve vir a ser". Explicitando: o objetivo da análise é alterar a relação entre essas instâncias: o Eu altera-se ao receber e admitir os conteúdos do inconsciente, ao refleti-los e ao tornar-se capaz de escolher lucidamente os instintos e as idéias que tentará atualizar. Em outras palavras, o Eu tem que vir a ser uma subjetividade capaz de refletir, capaz de deliberação e de vontade. A subjetividade aqui é

<sup>50</sup>

CASTORIADIS, Cornelius - A Instituição Imaginária da Sociedade - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982 - Pg. 126

essencialmente um processo, não um estado atingido definitivamente. Mas, para que o sujeito possa entrar nesse processo é necessário que ele esteja engajado num projeto para sua própria transformação, o qual Castoriadis chama de projeto de autonomia ao nível do ser humano singular.

A contribuição da psicanálise neste processo de construção do indivíduo autônomo é salientada: a psicanálise é uma atividade prático-poiética, onde os dois participantes são agentes. O paciente é o principal agente do desenvolvimento da sua própria atividade. Eu a chamo de poiética pois ela é criadora: seu êxito é (dever ser) a auto-alteração do analisando, isto é, falando com todo rigor, o aparecimento de um outro ser. E eu a chamo de prática, pois chamo de práxis a atividade lúcida, cujo objeto é a autonomia humana, e pela qual o único "meio" de atingir esse fim é essa própria autonomia.<sup>51</sup>

O sentido que Castoriadis dá ao termo práxis é fundamental para a educação e a política: um fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia.<sup>52</sup> Esse fazer

<sup>51</sup>

CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto*, III - O Mundo Fragmentado - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992 - pg. 156.

<sup>52</sup>

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade - Rio de Janeiro Paz e Terra, 1982 pg. 94



social não vem orientando as ações dos nossos educadores e dos nossos políticos, talvez porque eles próprios não acreditem na possibilidade de liberdade e democracia, como vítimas que também são do "pânico narcísico". Pelo contrário, suas práticas ignoram a virtualidade da totalidade representada pelo indivíduo e se aproveitam da dominação, do alheamento do povo, a fim de conceberem ações conservadoras, reacionárias, contrárias à luta pela desalienação da sociedade.

Nessas circunstâncias onde as resistências se ampliam e as mudanças são naturalmente lentas, é fundamental que se tenha confiança e perseverança num trabalho político-educacional. Não se pode abdicar da realização da práxis defendida por Castoriadis e, para tanto, tem-se que reconhecer o grupo com o qual se vai trabalhar, a forma pela qual ele foi criado.

Durante o processo psicanalítico, o Eu concreto do paciente representa a instituição existente. Esse Eu é uma fabricação social: é construído para funcionar num dispositivo social dado, isto é, as instituições existentes. Estas instituições não se conservam pela violência e coerção explícitas, mas sobretudo por sua interiorização pelos indivíduos fabricados por elas. Quando a psicanálise visa ajudar o indivíduo a tornar-se autônomo, capaz de atividade refletida e de deliberação, ela se insere na imensa corrente social-histórica que se

manifesta num projeto emancipatório ao qual pertencem também a democracia e a filosofia.

Desse ponto de vista, a posição da educação é muito próxima à da psicanálise, devendo desenvolver a atividade própria do sujeito, utilizando essa mesma atividade própria; desenvolver sua capacidade de aprender: *aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar.* <sup>53</sup>

Uma educação que não seja cerceadora, pois, em o sendo, resulta sempre, do ponto de vista do indivíduo, em obstáculo à capacidade de reflexão, e do ponto de vista social-histórico, serve à perpetuação da sujeição do indivíduo ao já instituído.

Chegamos aparentemente a uma antinomia: como poderá surgir a autonomia de dentro de uma sociedade onde prevalece a alienação? Nesse momento, Castoriadis nos conduz à política: ao projeto de autonomia como projeto necessariamente social e nunca simplesmente individual.

No caso da heteronomia, a estrutura rígida da instituição e o desconhecimento dos poderes do imaginário radical, instituinte, correspondem à rigidez do indivíduo socialmente fabricado e ao recalque da imaginação radical

<sup>53</sup>

CASTORIADIS, Cornelius - Os Destinos do Totalitarismo e Outros Escritos - Porto Alegre/RGS - LPM Editores, 1985 - Pg. 23.

da psique: ao adulto alienado e submisso que não contesta as leis, mas as teme, mesmo quando não as obedece. Na perspectiva do projeto de autonomia, a psicanálise e a educação teriam dois grandes objetivos: primeiramente, a instauração de outro tipo de relação entre o sujeito reflexivo e o seu inconsciente; em segundo lugar, a liberação da sua capacidade de fazer e de formar um projeto aberto para a sua vida e trabalhar nele.

De maneira semelhante, os objetivos da política seriam, segundo Castoriadis, a instauração de outro tipo de relação entre as leis existentes e a atividade reflexiva e deliberativa do corpo político, como também a liberação da criatividade coletiva, no sentido da construção de projetos coletivos para empreendimentos coletivos. Este projeto de autonomia, visando coletividades que se auto-instituem e se auto-governam, pressupõe o desenvolvimento da capacidade de todos os seus membros participarem nas suas atividades reflexivas e deliberativas. Melhor dizendo, depende de um regime democrático que não pode existir sem indivíduos democráticos.

Este aspecto paradoxal da política, segundo o qual uma sociedade autônoma, na visão do autor, implica indivíduos autônomos, serve-nos como o desafio de um enigma cuja solução, a princípio sugerida por ele, estaria na ajuda prestada à coletividade no sentido de se criar instituições cuja interiorização pelos indivíduos

não limitasse mas ampliasse a sua capacidade de se tornarem autônomos. E aqui o papel da educação é fundamental: como poderia haver uma coletividade reflexiva sem indivíduos reflexivos?

*...isto implica uma educação no sentido mais profundo, uma "paidéia" que forme indivíduos com a possibilidade efetiva de pensar a si mesmos... Acrescentemos que pensar por si mesmo é impossível, psiquicamente, não somente se alguém designado (aqui em baixo ou no céu) for estabelecido como fonte de verdade, como também se aquilo que ou que não se pensa pouco importar e não fizer diferença - dito de outra maneira, se não nos tomarmos por responsáveis, não somente pelos nossos fantasmas, mas também pelos nossos atos e palavras.* <sup>54</sup>

Poderão estas palavras de Castoriadis representar um estímulo aos educadores, muitas vezes desanimados diante da ausência generalizada de responsabilidades de uma sociedade onde se tornam tão agressivos os traços cínicos da cultura narcísica?



## BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Manoel Mauricio de. Pequena História da Formação Social Brasileira. 4ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 728 p.
- BARBOSA, Livia. O Jeitinho Brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros. Rio de Janeiro, Campos, 1992. 153p.
- BARROS, Enaide Bezerra. Eu Narciso outro Edipo. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1991. 106 p.
- BAUDRILLARD, Jean. América. Rio de Janeiro, Rocco, 1986. 110p.
- BARRETO, Vicente. Triste fim de um país imoral. Jornal do Brasil. Caderno Idéia. pg.4. 15 de setembro de 1991.
- BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo, Companhia das Letras. 1986. pg. 93.
- BIRMAN, Joel. A razão da impostura. In: O objeto na teoria e na prática psicanalítica. Rio de Janeiro, Campus, 1984.
- BIRMAN, Joel, coord. Percursos na História da Psicanálise. Rio de Janeiro, Livraria Taurus, 1988. 261 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Informe FAE, Brasília, (48), jun. 1985.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (53), jul. 1985.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (57), ago. 1985.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (60), ago. 1985.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (62), set. 1985.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (72), nov. 1985.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (94), maio 1986.

- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (106), ago.1986.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (117), out.1986.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (125), dez.1986.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (130), jul.1986.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (136), mar. 1987.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (139), abr.1987
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (144), maio 1987.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, (147), ago.1987.
- \_\_\_\_\_. Informe FAE, Brasília, Edição Especial, maio 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional do Material Escolar. Educação. Brasília, 6(24):117-28, abr./set.1977.
- BUARQUE, Cristovam. O Colapso da Modernidade Brasileira e uma Proposta Alternativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991. 128 p.
- CADERNOS DE PESQUISA. Livros didáticos; análises e propostas. São Paulo (63):103-5, nov.1987.
- CARDOSO, Ruth, org. A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.156 p.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Ensaio Racionalistas. Rio de Janeiro, Campos, 1988. 117 p.
- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. As Encruzilhadas do Labirinto - III: O Mundo Fragmentado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. p.156.

-\_\_\_\_\_. Os Destinos do Totalitarismo e Outros Escritos. Porto Alegre, LPM, 1985. p.27.

-CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1990. 310 p.

CHAUI, Marilena. Público, Privado, Despotismo. in Ética - Adauto Novaes,org. São Paulo, Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p.387.

-COMPARATO, Fábio Konder. Educação, Estado e Poder. São Paulo, Brasiliense, 1987. 120 p.

-COSTA, Jurandir Freire. Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 189 p.

-\_\_\_\_\_. Narcisismo em tempos sombrios. In: Percursos na história da Psicanálise. Rio de Janeiro, Taurus, 1988.

-\_\_\_\_\_. Por uma questão de vergonha: Psicanálise e Moral. São Paulo, EDUC. 1989. pg.43.

-CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo, Cortez; Niterói, UFF; Brasília, FLACSO do Brasil, 1991. 495 p.

DaMATTa, Roberto. Que estado é esse?. Jornal do Brasil. Caderno B. pg. 21. 8 de julho de 1992.

-\_\_\_\_\_. Conta de Mentiroso. Oito ensaios da antropologia brasileira. Rio de Janeiro, Rocco, 1992. 207 p.

DESSUANT, Pierre. O Narcisismo. Rio de Janeiro, Imago, 1992. 104 p.

-EDUCAÇÃO DE HOJE. O Livro didático. Rio de Janeiro, (7): 4-7, jul/ago.1987.

-FERRICH, E. Livros didáticos; agora quem escolhe é você. Nova Escola, São Paulo, 1(2):36-7, abr.1986.

-FOLHA de São Paulo, São Paulo, 11 abr. 1987. p.A-15.

- FREITAG, Barbara. Escola, Estado & Sociedade. 6ª ed. São Paulo, Moraes, 1986. 142 p.
- FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F. O estado da arte do livro didático no Brasil, INEP, REDUC, 1987. 127p.
- FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975. 39:7-44.
- \_\_\_\_\_. A História do Movimento Psicanalítico. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975. 39:49-94.
- \_\_\_\_\_. Esboço da Psicanálise. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975. 39:103-50.
- \_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud - vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago, 1974.
- GALEANO, Eduardo. As Veias Abertas da América Latina. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 307 p.
- GADOTTI, Moacir. A Educação Contra a Educação. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. 172 p.
- GAY, Peter. Freud. Uma Vida Para o Nosso Tempo. São Paulo, Companhia das Letras. 1989. 719 p.
- GEHLEN, Arnold. Moral e Hipermoral: uma ética pluralista. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984. 202 p.
- GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo, Cortez, 1987. 104 p.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e Ciência enquanto Ideologia. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975. 48:303-333.
- HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 121 p.
- HILLMAN, James. Paranóia. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993. 877p.



-HOLANDA, Sergio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro, José Olimpio Editora, 1982. pg. 106.

-JANIK, Allan & TOULMIN, Stephen. A Viena De Wittgenstein. Rio de Janeiro, Campos, 1991. 357 p.

-KDESTLER, Arthur. Jano: uma sinopse. São Paulo, Melhoramentos, 1981. 359 p.

-KUJAWSKI, Gilberto de Mello. A Pátria Descoberta. Campinas, Papirus, 1992. 158 p.

-LAJOLO, M.P. O livro didático: velho tema revisitado. Em Aberto, Brasília, 6(35):1-9, jul/set.1987.

-LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. Vocabulário da Psicanálise. 11ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1951. 552 p.

-LASCH, Christopher. A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro, Imago, 1983. 320 p.

-LUCAS, Sora. O Mínimo Eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1990. 286 p.

-LEAL, Maria Cristina. O impacto das práticas clientelistas sobre os recursos públicos da educação de 1º e 2º graus no Brasil contemporâneo. Relatório de pesquisa. UFRJ/FAPERJ. 1990.

-INTERAÇÃO. Livros, livros às mancheias! São Paulo, 2(14):9-11, set.1985.

-LWY, Michael. Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez, 1988. 112 p.

-MAZZOTTI, M.A. O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar. São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, 1986. 158p. Dissertação de Mestrado.

-MELLO, Mario Vieira de. O Conceito de Uma Educação da Cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. 286 p.

P A R E C E R

A Comissão de Exame, designada pela Resolução nº 26/1993, do Coordenador Geral do IESAE/FGV, para julgar a dissertação intitulada: "CULTURA NARCISICA E MALOGROS NA EDUCAÇÃO", de autoria do aluno ÁLVARO RODRIGUES JÚNIOR e composta pelos abaixo assinados, após a apresentação pública da mesma pelo candidato e de ter este respondido às arguições que por seus membros foram feitas, concorda em que a referida dissertação merece ser aprovada com louvor, sendo sugerida a sua publicação.

Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 1993

Flávio Xavier de Almeida

Luiz Roberto Bunch

Antonio Flavio Leoni

Dissertação apresentada aos Srs.:

Nome dos

Zilah Xavier de Almeida

Componentes da

Zilah Xavier de Almeida  
(Orientadora)

Banca Examinadora

Anna Maria Bianchini Baeta

Anna Maria Bianchini Baeta

Antonio Flávio Barbosa Moreira

Antonio Flávio Barbosa Moreira

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 06 / 12 / 1993

Newton Sucupira

Newton Sucupira

Coordenador Geral do IESAE