

## PRÁTICAS TRANSGRESSIVAS DE JOVENS DA CLASSE MÉDIA E ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS

Maria Aparecida Morgado,<sup>1</sup>

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta<sup>2</sup>

**RESUMO:** *Práticas transgressivas de jovens da classe média são geralmente interpretadas como decorrentes de transtornos emocionais, como descaminhos educacionais da ordem de uma crise nos valores. Essas abordagens não correspondem à complexidade do fenômeno. Desde 1950, a juventude da classe média ocidental vem sendo associada a comportamentos vinculados à transgressão, tornados mais ou menos visíveis pelos veículos de comunicação. Entendida como prática de jovens oprimidos, com a intensificação do processo de modernização urbana e industrial a transgressão também passa a ser vinculada aos jovens da classe média. Depois das mobilizações estudantis e das manifestações pacifistas e contraculturais das décadas de 1960 e 70, da desmobilização político-cultural dos anos 1980, a transgressão adquire dimensão de problema social nos anos 90: não há necessidade ou causa aparente que explique a participação de jovens da classe média em crimes contra o patrimônio e contra a vida. Nos meios acadêmicos brasileiros predominam pesquisas sobre a juventude das camadas populares. Questões relativas à classe média e à transgressão juvenil vêm sendo colocadas pela intelectualidade européia e norte-americana há meio século. Este artigo analisa a transgressão juvenil na classe média dentro do contexto brasileiro.*

**UNITERMOS:** *Educação; juventude; classe média; transgressão.*

A aparente liberdade respeitada pelas medidas inoperantes nada mais é do que controle imperceptível.

(Skinner)

Com frequência práticas transgressivas de jovens da classe média são interpretadas como decorrentes de transtornos emocionais, ou, então, de descaminhos educacionais da ordem de uma crise de valores. Esse tipo de abordagem é freqüente em matérias jornalísticas. Tal interpretação do fenômeno não corresponde à complexidade dos fatos. Entende-se que o estudo da transgressão juvenil na classe média deve privilegiar um enfoque político-pedagógico.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela USP, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

A reflexão feita neste ensaio fundamentou o conjunto de estudos empreendidos no projeto de pesquisa Práticas Transgressivas de Jovens da Classe Média e Alternativas Educacionais, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Educação, Jovens e Democracia” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Desde a década de 50, a juventude da classe média ocidental vem sendo associada a comportamentos recorrentes vinculados à transgressão, tornados mais ou menos visíveis pelos veículos de comunicação (CARMO, 2001). A expressão do fenômeno na classe média norte-americana ganha dimensão cinematográfica no clássico *Juventude Transviada*. Até então associada quase tão somente a práticas de jovens de segmentos sócio-econômicos oprimidos, a transgressão juvenil também adquire a relevância de prática social típica de jovens da classe média no Brasil, a partir da intensificação do processo de modernização urbana e industrial.

Em termos bastante gerais, depois das mobilizações estudantis (IANNI, 1968) e das manifestações pacifistas e contraculturais das décadas de 60 e 70, da desmobilização político-cultural dos anos 80, a transgressão juvenil na classe média adquire dimensão de grave problema social nos anos 90 (ABRAMO, 1997).

Presentemente, mais do que presa da toxicomania, mais do que compelida à transgressão pela dependência química, fundamentalmente a juventude de classe média tem sido apresentada como um problema social, pois não há uma necessidade ou causa aparente para explicar, por exemplo, a freqüentemente noticiada participação de jovens da classe média em crimes contra o patrimônio (Folha de São Paulo, 15/02/2000, 1-4), ou, então, em crimes contra a vida dos próprios parentes nos quais o componente financeiro também parece estar presente (Folha de S. Paulo, 09/11/2002, C-3).

A apresentação da juventude de classe média como problema social é comum em matérias jornalísticas como se lê no exemplo a seguir. Educado em tradicional colégio alemão do Rio de Janeiro, o jovem F.B., de 17 anos, morador do bairro Laranjeiras, zona sul da cidade, teria começado a comprar drogas no vizinho morro do Cerro-Corá, aproximadamente três anos antes do início de fevereiro do ano 2000, quando foi assassinado junto de outros cinco jovens. Dois anos antes, F. B. saiu da casa da família, mudando-se para o morro, onde passou a trabalhar no tráfico de drogas. As inúmeras vezes que seus pais foram ao local, para lhe pedir que voltasse, não conseguiram persuadi-lo: escondia-se, entrando pelas vielas do morro. Foi morto no episódio que teria resultado da disputa entre grupos rivais de traficantes (Folha de S. Paulo, 21/02/2000, 1-7).

O caso da jovem Suzane von Richthofen, de 19 anos, também não é raro. Conforme foi noticiado, na noite de 30 de outubro de 2002 a estudante de direito da alta classe média paulistana participou do assassinato dos pais junto com o namorado Daniel, de 21

anos, e de Christian, irmão de Daniel. Seus pais, Manfred e Marísia, foram assassinados com golpes de bastão de ferro enquanto dormiam, na casa situada no bairro Brooklim. A jovem teria declarado às autoridades policiais que eram freqüentes as desavenças entre ela e o pai que se opunha a seu namoro com Daniel. Também teria declarado que, tendo somente mais um irmão menor de idade, pretendia viver com o namorado depois que recebesse sua herança. Desde as primeiras notícias jornalísticas, o episódio foi objeto de análises de teor psicopedagógico (Folha de S. Paulo, 09/11/2002, C-3).

Nos meios acadêmicos, predominam pesquisas focalizadas na juventude das camadas populares. É o que se pode ler em publicações das quais os livros a seguir constituem exemplos: *Ideais na adolescência: falta de perspectivas na virada do século*; *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*; *Gangues, galeras, chegados e rappers*. O primeiro resulta de pesquisa realizada com jovens da periferia de São Paulo. Os dois últimos resultam, respectivamente, de estudos desenvolvidos em Brasília e no Rio de Janeiro e que foram *replicados* em outras capitais brasileiras.

Questões relativas à classe média e às práticas transgressivas de seus jovens filhos vêm sendo colocadas em relevo pela intelectualidade européia e norte-americana há décadas. Os dois clássicos *A nova classe média (White Collar)*, de C. Wright Mills, e *Transgressão e controle*, de Albert Cohen, são conhecidos do público acadêmico brasileiro desde, pelo menos, as décadas de 1950 e 1960. A recente edição brasileira do livro *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, de Richard Sennett, reaviva o debate iniciado há meio século.

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, em *Educação após Auschwitz*, Theodor Adorno sentencia:

Para a educação, a exigência de que Auschwitz não se repita é primordial. Precede de tal modo quaisquer outras, que, creio, não devam nem precise ser justificadas. Não consigo entender como tenha merecido tão pouca atenção até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso em face da monstruosidade que ocorreu. Mas que a exigência e os problemas decorrentes sejam tão subestimados testemunha que os homens não se compenetraram da monstruosidade cometida. Sintoma esse de que subsiste à possibilidade da reincidência, no que diz respeito ao estado de consciência e inconsciência dos homens. Todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste — que Auschwitz não se repita. Foi a barbárie, à qual toda educação se opõe (1994, p. 33).

Em *Eros e civilização*, inicialmente publicado em 1955, Marcuse vincula as

tendências anticivilizatórias da cultura de massas à descentralização das funções da família, ocorrida nas sociedades capitalistas mais avançadas. Interpreta o fenômeno enquanto aperfeiçoamento dos mecanismos de dominação: na família burguesa dos períodos anteriores, pai e mãe eram facilmente identificados como agentes da dominação, o que produzia, ao mesmo tempo, as condições da submissão e as condições da revolta. Agora:

(...) a dominação torna-se cada vez mais impessoal, objetiva, universal, e também cada vez mais racional, eficaz e produtiva. (...) A sociedade emerge como um sistema duradouro e em expansão de desempenhos úteis; a hierarquia de funções e relações adquire a forma de razão objetiva: a lei e a ordem identificam-se com a própria vida da sociedade. No mesmo processo, também a repressão é despersonalizada: a restrição e arregimentação do prazer passam agora a ser uma função (e resultado 'natural') da divisão social do trabalho (MARCUSE, 1969, p. 91).

A despersonalização da repressão também resulta em uma fria dinâmica da destruição através da tecnologia, praticamente impossível de ser atingida por qualquer medida pedagógica.

E o fato da destruição da vida (humana e animal) ter progredido com o progresso da civilização, da crueldade, o ódio e o extermínio científico do homem terem aumentado em relação à possibilidade real de eliminação da opressão — essa característica dos estágios mais recentes da civilização industrial possuiria raízes instintivas que perpetuam a destrutividade para além dos limites de toda a racionalidade (Op.cit. p. 90).

Em *Infância e sociedade*, publicado em 1963, Erik Erikson analisa que, a partir da adolescência, o papel da sociedade, em geral, e da história contemporânea à vida individual constituem forças cruciais na determinação do destino pessoal. Em *Identidade, juventude e crise*, publicado no emblemático ano de 1968, o autor avalia o inconformismo exibicionista e perigoso, manifesto por grupos de jovens motociclistas, como aproximação “da identidade potencialmente criminosa, que se alimenta da rejeição pelos outros” (p. 26). Critica a forma como o comportamento dos jovens é apresentado pelos veículos de comunicação: “E, de fato, é assim (como invasores vindos de um outro planeta) que a juventude está sendo atualmente retratada nos meios de comunicação de massa. E esses meios, devemos sublinhar, já não se contentam em ser intermediários da

comunicação; impertinente e eficazmente, arvoram-se em mediadores entre as gerações” (p. 29). Conforme Erik Erikson, eximindo-se da sua função educativa de mediadores, porque “fascinados e absorvidos num mundo de invenções mecânicas e de poder de compra”, os pais escapam à “formidável questão do novo significado das gerações num universo tecnológico” (p. 29). Preconiza:

(...) enquanto uma nova ética não alcançar o progresso, pressentimos o perigo de que os limites da expansão tecnológica e da afirmação nacional talvez não sejam determinados por fatos ou considerações éticas conhecidos ou, em resumo, por uma certeza de identidade, mas por uma caprichosa e despreocupada verificação do alcance e do limite da supermaquinaria que, assim, toma o lugar que, em grande parte, cabia à consciência humana (ERIKSON, 1987, p. 33).

As reflexões dos autores acima referidos e o fenômeno social que anima esta exposição impõem algumas indagações. Que lições as instituições da sociedade ocidental tiraram de tragédias genocidas, como o holocausto nazista, como o intervencionismo norte-americano? Que lições tiraram de *O mal-estar na civilização*, no qual, já em 1930, Sigmund Freud mostra a ação anti-social da “humana inclinação para a agressão e para a destruição”, como expressão da falta de racionalidade da sociedade que lhe é contemporânea e como obstáculo contra o qual a civilização muito terá que lutar? Que lições essas instituições tiraram do Maio de 1968, da juventude francesa, da Primavera de Praga, da juventude eslováquia, da desobediência civil dos jovens norte-americanos, que se recusaram a ir para a Guerra do Vietnã? Que lições tiraram da ascensão do autoritarismo militar na América Latina, entre as décadas de 1960 e 1970? Que lições tiraram do enfrentamento de jovens brasileiros à Ditadura Militar, instalada em 1964?

Sobre o declínio da mediação reguladora na socialização realizada pela instituição escolar, em 1973 Georges Snyders pergunta *Para onde vão as pedagogias não diretivas?*

Receamos que a não diretividade, apesar das aparências paradoxais, não consiga dar liberdade bastante ao aluno, autonomia bastante à classe; receamos que seja infinitamente menos revolucionária do que julga ser, do que pretendia ser. (...) É por isso que as nossas críticas não têm qualquer ponto comum, não querem ter qualquer ponto comum, com a consciência tranqüila e satisfeita que ainda não percebeu, ou que tenta mascarar, a realidade dos problemas criados pelos não diretivistas — consciência tranqüila que não

se abriu à exigência dos alunos e de jovens, ou que julga poder responder a isso por alguns compromissos: um pouco de liberdade, uma dose de amabilidade, bastante ‘aperto’. O sucesso das teorias não diretivistas, a tentação que constituem para um grande número de professores, e dos mais apaixonados, são testemunho da realidade das contradições que denunciam: mas é também a confusão daqueles que são levados a receber uma palavra nova como se fosse a única possível (SNYDERS, 1978, p. 09-10).

Em carta a um colega de escola Freud fala de sua experiência como aluno do Liceu onde estudou na juventude. Em artigo escrito para o volume comemorativo do aniversário de cinquenta anos de fundação desse Liceu vienense, lembra a carta ao colega e, com profunda sensibilidade, já refletira sobre a importância educativa da autoridade pedagógica.

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre escolar adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos — porque não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada”(FREUD, 1914, v. XIII, p. 286).

Em *A cultura do narcisismo*, analisando a “abdicação da autoridade” implicada em propostas de natureza não diretiva, entendidas como a correspondência da esfera da produção nas demais esferas da vida social, em 1983 Christopher Lasch considera:

A aparência de permissividade esconde um sistema de controle rigoroso, tão mais efetivo porque evita confrontações diretas entre autoridades e as pessoas sobre as quais procuram impor sua vontade. Porque as confrontações provocam discussões a respeito de princípios, as autoridades, sempre que possível, delegam a disciplina a terceiros, de modo que possam ficar como conselheiras, ‘pessoas do recurso’ e amigas”(1983, p. 223).

Alguns anos depois, o mesmo fenômeno é problematizado no Brasil. Nicolaci-da-Costa vê nessa “aparência de permissividade” a ausência “de uma linha divisória entre o público e o privado”; analisa que isso potencializa formas de controle jamais alcançadas por quaisquer pedagogias tidas como tradicionais: “Ao se expressarem livremente na presença de observadores atentos e treinados (professores e seus assistentes), e que dispõem de tempo, as crianças facultam a seus agentes socializadores uma observação minuciosa e penetrante de todos (ou quase todos) os aspectos de seu *fazer* e de seu *ser*” (NICOLACI-DA-COSTA, 1987, p. 87).

Em *Da sedução na relação pedagógica*, publicado em 1995, Morgado considera que as formas dissimuladas, sedutoras, de exercício abusivo da autoridade derivam sua eficácia da negação sistemática de afetos originários inconscientes que concorrem para estruturar a relação professor-aluno.

(...) a sedução na relação pedagógica não se deve ao campo transferencial e sim à maneira como esse campo se estrutura e se mantém. Professor e aluno têm corpos, têm emoções: seria pedir-lhes demais que compartilhassem somente interesses intelectuais. (...) Existe um ponto em que o campo transferencial favorece os objetivos da relação pedagógica. Trata-se daquele ponto em que o professor aceita a transferência mas não reage a ela da forma que o aluno gostaria. Aceita sua ternura respeitosa e afetuosa para ajudá-lo a trabalhar; e no lugar da sedução contratransferencial, ao amor exacerbado e ao ódio, põe o conhecimento que legitima sua autoridade pedagógica”(MORGADO, 2002, p. 122 a)

Sobre a socialização, no sentido lato, em *O mínimo eu*, Christopher Lasch analisa que a vida cotidiana na sociedade pós-industrial “passa a ser um exercício de sobrevivência” — *sobrevivência psíquica em tempos difíceis* —, em que “raramente se olha para trás, por medo de sucumbir a uma debilitante nostalgia; e quando se olha para frente, é para ver como se garantir contra os desastres que todos aguardam”. Conforme o autor, nesse cenário em que se perdeu a confiança no futuro, sitiado, “o eu se contrai” (1986, p. 09); preconiza que

uma nova cultura (...) deve se fundamentar num reconhecimento destas contradições na experiência humana (tensão entre aspirações ilimitadas e compreensão limitada, entre imortalidade e finitude cativa, entre unidade e separação), não em uma tecnologia que tenta restaurar a ilusão de auto-suficiência; ou, por outro lado, em uma recusa radical da individualidade que procura restaurar a ilusão da

unidade absoluta com a natureza (Op.cit. p. 14).

Já em 1946, no ensaio *Eclipse da Razão*, Max Horkheimer advertira sobre a aparência de objetividade da denominada razão instrumental, forma irascível da aparente racionalidade voltada para fins imediatos: “O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização”. Entende que “a tendência moderna para traduzir qualquer idéia em ação (...) é um dos sintomas da atual crise da cultura: a ação só pela ação de modo algum é superior ao pensamento e talvez lhe seja até inferior” (p. 06). Sobre a exigência de flexibilidade imposta pelo “modo contemporâneo da produção”, avalia que também “maiores são as exigências de adaptação (...) às condições mutáveis”; essa facilidade de transição de uma atividade à outra de modo algum se traduz “em maior tempo para a especulação”: desgarrado de “padrões absolutos de conduta, de ideais universalmente estabelecidos”, o homem contemporâneo tornou-se “tão completamente livre que não precisa de padrões, exceto o seu próprio”; paradoxalmente, “esse aumento de independência conduziu a um aumento paralelo de passividade” (p. 107-108). Considera que a “crise da razão se manifesta na crise do indivíduo”; nesse momento social de “autopreservação”, em que não existe “um eu a ser preservado”, a máquina expeliu o maquinista, pois “a razão tornou-se irracional e embrutecida” (p. 139). Como consequência, “o cego desenvolvimento da tecnologia reforça a exploração social” e pode “transformar o progresso em seu oposto, o barbarismo completo” (p. 145). O autor vê a existência de “uma moral em tudo isso: a individualidade é prejudicada quando cada homem decide cuidar de si mesmo. À medida que o homem comum se retira da participação nos assuntos políticos, a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios de individualidade” (p. 146).

Tangenciamento das contradições inerentes à experiência humana; crescente eficácia da dominação dissimulada na impessoalidade da autoridade; desvanecimento da linha divisória entre a vida pública e a vida privada; ação irrefletida mascarada na aparência de objetividade da razão instrumental; cultura da personalidade em detrimento dos ideais e padrões universais de conduta; tentativa de resgatar a impossível auto-suficiência por meio da tecnologia; adaptação à progressiva exigência de flexibilidade mascarada em independência; crise da individualidade, no desprezo por assuntos políticos institucionais, na hipervalorização das idiosincrasias, na busca de restauração da ilusória unidade absoluta com a natureza, na vida social cada vez mais atomizada; descentralização das funções da família, acompanhada da atrofia de funções das outras instituições mediadoras tradicionais da sociedade; crescente interferência dos veículos de comunicação nos modos de interação social.



Esses históricos traços culturais da sociedade capitalista contemporânea, que também vieram estruturando-se na sociedade brasileira, ficam ainda mais evidenciados com a implantação do denominado modelo neoliberal, intensificado na década de 1990. Richard Sennett aponta que as características predominantes desse “novo capitalismo” se estendem da esfera do trabalho para as demais esferas da vida social, conformando o próprio caráter individual.

Figura de autoridade é alguém que assume responsabilidade pelo poder que usa. Numa hierarquia de trabalho do velho estilo, o chefe pode fazer isso abertamente declarando: ‘Eu tenho o poder, sei o que é melhor, me obedecem.’ As modernas técnicas de administração buscam fugir do aspecto ‘autoritário’ de tais declarações, mas fazendo isso os administradores conseguem escapar também de ser responsáveis por seus atos. (...). O repúdio da autoridade e da responsabilidade nas próprias superficialidades do trabalho em equipe flexível estrutura a vida de trabalho diária (...). Esse jogo de poder sem autoridade na verdade gera um novo tipo de caráter. Em lugar do homem motivado, surge o homem irônico. (...). Uma visão irônica de si mesmo é a consequência lógica de viver no tempo flexível, sem padrões de autoridade e responsabilidade (SENNETT, 1999, p. 136-137).

A nova faceta do modo de produção capitalista não apenas isenta o Estado da função de regulação da sociedade, como também deixa a mediação antes exercida pelas instituições socializadoras tradicionais por conta da mesma auto-regulação. Pode-se dizer que o fenômeno corresponde à prevalência, à reprodução e à intensificação da vertente histórica dos valores liberais de não limitação aos interesses do mercado sobre a vertente histórica do ideário liberal representada pela cultura iluminista de civilização.

O entendimento iluminista, que concebe o ideário liberal vinculado a raízes mais democráticas, pode ser encontrado na primeira metade do século XX na obra de intelectuais como Bertrand Russell e Harold J. Laski. Mais recentemente, essa idéia está presente em *A democracia liberal: origens e evolução*, prestigiado texto de C. B. Macpherson. No Brasil, essa posição política é defendida por Sérgio Paulo Rouanet, em *As razões do iluminismo*.

A aparente flexibilização do controle social dissimula uma pluralidade de controles ainda mais severos e eficazes advindos de todas as direções. A mediação das relações travadas na vida social pela autoridade visível e limitada é suplantada pela abdicação dessa autoridade em favor de incontáveis autoridades invisíveis e ilimitadas regidas pela

batuta aparentemente neutra e apolítica do denominado mercado. Isso se dá na direção inversa àquela em que, retirado da sua natureza biológica, animal e instintual, o indivíduo foi introduzido na história das relações que engendram a sociedade humana.

Esse modo de funcionamento social facilita o caminho para práticas anticivilização justamente porque se baseia em normas aparentemente reguladas por forças naturais e impessoais contra as quais nenhuma ação humana limitante é possível. Richard Rorty assinala as decorrências dessa dinâmica para a educação: “Não posso imaginar uma cultura que socializou sua juventude de maneira a deixá-la continuamente em dúvida sobre seu próprio processo de socialização” (1989, p. 73-74).

Para os jovens, cuja experiência passada é breve e cujo futuro está todo por construir, a inexistência de mediações e o progressivo afrouxamento das relações sociais a que estão expostos parece resultar numa vivência cujo impacto é aterrador. Submetidos a um jogo no qual as regras em permanente mutação nunca são previamente conhecidas, qual é o horizonte possível? O horizonte juvenil pode deslocar-se para o passado, para a visada retrospectiva, para a transgressão das normas do jogo em desuso cujo funcionamento é conhecido.

Qual é o projeto da sociedade brasileira para a educação das gerações mais novas? Permissivas na aparência, despóticas na raiz, o que suas instituições têm feito quando as pretensas intervenções *educativas* falham? Nos anos 1950, apelou-se para a moral e os bons costumes piedosos. Depois, apelou-se para o psicólogo. Isso, na classe média. Das camadas empobrecidas e miseráveis sempre se soube o destino social: não houve projeto civilizatório que as incluísse.

Filhos da omissão, os jovens brasileiros são candidatos a quê? Filhos da permissividade autoritária são educados para quê? Filhos da despótica razão embrutecida, são formados para quê? Para um suposto lugar social do qual são excluídos antes mesmo da maturidade? Levantamentos apontam jovens entre 15 e 29 anos como a faixa etária mais atingida pela morte por causas violentas: homicídios, acidentes e suicídios. Os mesmos levantamentos indicam que os jovens de classe média vêm sendo *incluídos* nessas estatísticas (MORGADO, 2002 b).

Porém, como se viu, é mais no noticiário policial que nas páginas acadêmicas que jovens da classe média podem ser localizados. Não é sem estupefação que os autores das matérias jornalísticas comentam o envolvimento desses jovens no tráfico de drogas e em crimes contra o patrimônio. É o que se pode ler na reportagem denominada *Crise de valores leva classe média ao crime, diz antropólogo* (Folha de S. Paulo, 21/02/2000, 1-7). Na visão usual, jovens que têm suas necessidades fundamentais atendidas não teriam motivos para praticar esse tipo de transgressão.

Entretanto, o predomínio do biológico sobre o histórico, do instintual sobre o social, tem correspondência nos funcionamentos subjetivos individual e coletivo orientados para a descarga imediata de impulsos primitivos. A expressão desse funcionamento psíquico — comum aos seres humanos, em geral, e não aos desvalidos, em particular — parece ganhar em recorrência quanto mais são atrofiadas as instâncias mediadoras da vida social (MORGADO, 2001). Em termos psicossociais, as práticas transgressivas de jovens da classe média em foco podem então ser entendidas como decorrentes da descarga destrutiva sem a mediação dos processos psíquicos secundários que refreiam e sublimam a descarga pulsional imediata.

A regulação imperceptível, sem regras explícitas, exercidas pelo aparato de que se valem as elites privilegiadas políticas e economicamente, caminha no sentido inverso ao da civilização: resulta em opressão tanto mais eficaz quanto mais dissimulada em liberação. Como mostrou o criador da Psicanálise, o sofrimento social produz o mal-estar do indivíduo.

Em circunstâncias que lhe são favoráveis, quando as forças mentais contrárias que normalmente a inibem se encontram fora de ação, ela (a inclinação para agressão) também se manifesta espontaneamente e revela o homem como uma besta selvagem, a quem a consideração para com sua própria espécie é algo estranho (FREUD, 1930, v. XXI, p. 133-134).

Em 11 de setembro de 2001, a destruição das duas torres do World Trade Center, em Nova York, e de parte do Pentágono, em Virgínia, levou o governo dos Estados Unidos da América do Norte a iniciar ofensiva militar contra o Afeganistão, país do oriente médio, onde estaria sediada a liderança supostamente responsável pelos ataques. Com a chancela política da maior parte das autoridades governamentais do planeta, jovens foram mandados para um combate genocida, cujas maiores vítimas foram famintos adultos e crianças afegãos.

Na manhã de 20 de março de 2002, a despeito do veto da maioria dos países integrantes do Conselho de Segurança das Nações Unidas (ONU), da oposição da maioria dos governos de todas as nações do planeta, do repúdio do Vaticano e a despeito do rechaço dos milhões de participantes da maior manifestação popular mundial de que já se teve notícia, os Estados Unidos da América do Norte iniciaram uma ofensiva militar contra o Iraque, também situado no Oriente médio, a pretexto de ali instaurar a democracia.

Ao abordar que a repetição de eventos na história da humanidade é apenas apa-

rente, Karl Marx (1978, p.17), considera que “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” .

A reconhecida crueldade do extermínio em massa e as chagas sociais deixadas pelo holocausto nazista ainda não parecem ter alcançado a força pedagógica de conter o recurso ao imediatismo militarizante como meio de resolução finalista dos conflitos políticos. Quais lições a sociedade ocidental poderá extrair dos recentes episódios belicosos maniqueístas, anticivilização, em que novamente os jovens são ordenados a matar? Auschwitz está repetindo-se como farsa trágica e as conseqüências disso para a educação das novas gerações são, talvez, bem mais óbvias do que se poderia supor.

No campo político democrático, à direita e à esquerda, há mais de um século a obviedade está sendo enfatizada por intelectuais e militantes, do movimento operário, dos movimentos sociais, do movimento sindical e dos partidos políticos. No momento em que a Segunda Grande Guerra Mundial do Século XX era iminente, Harold J. Lascki refletiu sobre o que estava levando ao fracasso da Paz de Versalhes:

Não o previram; e, no entanto, estava escrito na história do liberalismo. Como doutrina, era, efetivamente, um subproduto do esforço da classe média para ganhar o seu lugar ao sol. Ao realizar sua emancipação, esqueceu não menos completamente do que os seus predecessores que as reivindicações de justiça social não estavam esgotadas com sua vitória (LASCKI, 1973, p. 183)”.

O contexto considerado, em vez de apontar para uma crise de valores, revela que a transgressão juvenil na classe média brasileira mais parece sintonizada com o esgotamento civilizatório das propostas sócio-educativas burguesas contemporâneas. Tais propostas ascenderam e se globalizaram em contraposição ao ideário burguês ocidental predominante no período iluminista, que enfatizava a universalização dos valores democráticos de liberdade, igualdade e fraternidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: nº 5/6, 1997, p. 25-36.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. IN: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno. Sociologia*. Trad. de Flávio R. Kothe e outros. 2. ed. São Paulo: Ática: 1994, v. 54, p. 33 a 45.

CARMO, P. S. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: Senac, 2001.  
COHEN, A. K. (1966). *Transgressão e controle*. Trad. de Miriam L. Moreira Leite. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1968.

ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade*. Trad. de Gildásio Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. *Identidade, juventude e crise*. Trad. de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro, 1987.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914) IN: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XVIII, p. 281-288.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização (1930). IN: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XXI, p. 73-171.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

IANNI, O. O jovem radical. *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. 01, p. 225-241.

LASCH, C. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Trad. de Ernani Pavanelli Moura. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LASKI, H. J. *O Liberalismo Europeu*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1973.

MAGALHÃES, M. Crise de valores leva classe média ao crime, diz antropólogo. *Folha de São Paulo*, 21/02/2000, 1-7.

MARCUSE, H. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Trad. de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MARX, K. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Trad. de Leandro Konder e Renato Guimarães. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MORGADO, M. A. *A lei contra a justiça: um mal-estar na cultura brasileira*. Brasília: Plano, 2001.

\_\_\_\_\_. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002 a.

\_\_\_\_\_. Segurança nas universidades públicas: um caso para a polícia? *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, Ano XI, nº 26, 2002, p. 65-72 b.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

RORTY, R. *Contingence, irony and solidarity*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press, 1989.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. 1ª imp. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUSSELL, B. *História da Filosofia Ocidental*. Trad. de Brenno Silveira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, v. III.

SAYÃO, R. Filhos devem se transformar em seus próprios pais. *Folha de São Paulo*, 09/11/2002, C-3.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SKINNER, B. F. *O mito da liberdade*. Trad. de Leonardo Goulart e Maria Lúcia Ferreira Goulart. 2 ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* Trad. de Ruth Delgado.

2. Ed. Lisboa: Moraes, 1978.

WRIGHT MILLS, C. (1951). *A nova classe média*. Trad. de Vera Borda. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.