

QUEM TEM MEDO DOS JOVENS?

Pedro Rodolfo Bodê de Moraes¹
Joyce Kelly Pescarolo²

*A compreensão que o ato anti-social é uma
expressão de esperança é vital (...).*

D.Winnicott.

Introdução

Quem tem medo dos jovens ou da juventude? Por que os jovens aparecem ora como *ameaça* ora como absolutamente *vulneráveis* ou *influenciáveis*? Por vezes as duas coisas ao mesmo tempo? Tentaremos, neste texto, apresentar alguns argumentos que problematizam a maneira como, na maioria das vezes, *representamos* os jovens. Ou seja, não o que os jovens são, mas o que achamos que eles sejam, e os possíveis motivos disto. Como dissemos, cremos que, parte dessa *representação* oscila fortemente entre ver o jovem como uma *ameaça* e por outro lado, o tomar quase como um incapaz, e, por isso, vulnerável. Tais percepções, assim como as suas conseqüências derivam, é claro, dos contextos sócio-históricos nos quais se processaram. Este trabalho privilegiará um recorte observando os elementos acima referidos e outros que passamos a definir.

Existem algumas premissas ou constatações que guiam a nossa análise e que gostaríamos de deixar, desde já, enunciadas. A primeira, e talvez a mais importante delas, é o fato de que os jovens são a *imagem e semelhança* da sociedade em que vivem e das instituições que freqüentam, vale dizer, dos processos de socialização e sociabilidade que juntos formam e atualizam os *seres sociais* (Durkheim, 1977 [1895]; Berger & Lukmann, 1985). Sendo mais objetivo, o(s) comportamento(s) dos jovens, seja lá qual for ou como o interpretamos, é resultado da socialização a que eles foram submetidos. Seus *defeitos* e virtudes espelham, portanto, o mundo dos adultos que os formaram.

O segundo elemento, que se encontra inextricavelmente ligado ao primeiro, está relacionado à responsabilidade pela *formação dos jovens*. Parte da resposta já foi dada, a *formação dos jovens* seria

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais/UFPR. Doutor em Sociologia. Coordenador do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos/UFPR. Membro da Comissão da Criança e Adolescente da OAB – Seção Curitiba/Pr.

² Psicóloga. Especialista em Sociologia Política. Mestre em Sociologia. Membro do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos/UFPR

responsabilidade de toda a sociedade. De forma mais precisa do conjunto de instituições que compõe a sociedade: família, escola, trabalho, etc. Talvez não precisássemos lembrar que a família ocuparia um lugar de destaque neste processo, motivo pelos quais sociólogos e psicólogos consideram-na um espaço de socialização primária. De qualquer forma a instituição familiar não é, para o bem ou para mal, a única responsável. Queremos com isto, problematizar a idéia de que, o suposto fracasso na formação dos jovens deve ser atribuído única e exclusivamente a uma destas instituições e não, ainda que com pesos diferentes, ao conjunto de instituições que os jovens freqüentam.

Em terceiro lugar, queremos salientar que, a formação dos jovens depende da capacidade da sociedade na qual ele vive de orientá-lo para o que é entendido como seus valores, sejam eles positivos ou negativos. Para tanto, são necessárias instituições e *figuras* apropriadas para este fim. A primeira qualidade que instituições e *pessoas* precisam ter é aquilo que conhecemos como *autoridade* que teria o papel de orientar e organizar os indivíduos e os grupos (Sennett, 2001). Curiosamente, principalmente nas sociedades contemporâneas, as figuras de autoridade serão alvos de constantes questionamentos por parte dos jovens. Segundo nosso entendimento, ao questionarem a *autoridade*, os jovens não estão fazendo mais do que testar a consistência da suposta autoridade. Esse tema será outro importante eixo da nossa discussão.

Postas as balizas da nossa argumentação passemos a aprofundá-las e analisá-las tomando por base casos concretos. Destacamos que é difícil, pelo menos para os fins que nos propomos, manter separada a análise sobre a juventude e adolescência de questões relativas à infância, até mesmo pelas dificuldades em estabelecer os limites estritamente etários-biológicos, questão que, diga-se de passagem, procuraremos relativizar. Dito de outra maneira não acreditamos que seja suficiente para fins da análise em curso, a classificação das idades segundo exclusivamente critérios biológicos. Desta forma estaremos tratando de crianças e adolescentes, assim como aqueles indivíduos que já ingressaram na maioridade, demarcando quando necessário, as diferenças entre estas categorias.

Definindo juventude

Como nos ensina Bourdieu (1983), *juventude* é uma daquelas palavras cuja definição se presta a todo tipo de manipulação, entre outras coisas, porque é uma categoria que tende a ser percebida e definida biologicamente, ignorando-se que “as divisões entre idades são arbitrárias” e “objeto de disputas em todas as sociedades” (Bourdieu, 1983, p. 112). Ou seja, muito para além do aspecto

biológico, a juventude e seus atributos seriam uma categoria socialmente construída e estruturada segundo condição de *classe*, proximidade do *poder*, *gênero* ou *raça* e que, por sua vez, “acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar” (Bourdieu, 1983, p. 112).

Vejamos, a título de exemplo e comparação, algumas formas de classificação etária. Começamos por Crouzet-Pavan (1996, pág. 192) que explica que na Antiguidade, “a *infantia* termina aos sete anos quando começa a *pueritia*. A mesma escansão delimita, entre 14 e 21 anos, a *adolescentia*. É então que a juventude começa”. A autora explica ainda que, “nenhum limite teórico marca seu término. Na prática, o vocabulário flutua, como flutuam um pouco estes limites”. (Crouzet-Pavan, 1996, pág. 192).

Ariès (1973, pág. 36) relata que na França do século XVI,

(...) as idades correspondem aos planetas, em número de 7:³ A primeira idade é a infância (...) [que] começa quando a criança nasce e dura até os sete anos (...). Após (...), vem a segunda idade... chama-se *pueritia* (...) e essa idade dura até os 14 anos. (...) Depois segue a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos... e pode estender-se até 30 ou 35 anos. (...) Depois segue-se a juventude, que esta no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de sua forças, e essa idade dura até 45 anos, segundo Isidoro, ou até 50, segundo os outros. (...) Depois segue-se a senectude (...). Após esta idade segue-se a velhice, que dura, segundo alguns, até 70 e segundo outros, não tem fim até a morte.

Já na sociedade camponesa francesa do séc. XIX, as faixas etárias estavam assim divididas: “1) primeira infância (da concepção ao fim do aleitamento); 2) as crianças; 3) a) os jovens, b) as jovens; 4) os recém-casados; 5) os pais e mães de família; 6) os viúvos e as viúvas; 7) os velhos; 8) os falecidos” (Varagnac, 1968, pág. 18 e 19).

No caso do Brasil Colônia, Gilberto Freyre (1987 [1933], pág. 411), partindo da descrição de viajantes e outros documentos, fala-nos dos “homenzinhos à força desde de os nove ou dez anos”. Aliás, o texto de Freyre é rico ao relatar a violência que marcou, e de certo modo ainda marca, a sociedade brasileira fundada no binômio latifúndio – escravidão, que por sua vez, produziu uma tradição conservadora que “sempre se tem sustentado no sadismo do mando disfarçado em ‘princípio de Autoridade’ ou ‘defesa da Ordem’” (Freyre, 1987 [1933], pág. 52). Esse autor demonstra como tais relações violentas compunham o cotidiano das relações sociais nos primórdios da *civilização*

³ Daqui para frente, Ariès está citando o *Le Grand Propriétaire de toutes choses*. Segundo esse autor, “tratava-se de uma compilação latina do século XIII, que retomava todos os dados dos escritores do Império Bizantino” (1973, pág. 34). A edição utilizada por Ariès datava de 1556.

brasileira. O primeiro grande alvo desta violência era, claro, o negro, que sequer era visto como humano, mas escravo, propriedade do senhor e objeto de toda sorte de sadismo por parte deste. Violência que, por vezes, era igualmente ou mais intensa com as crianças, jovens e mulheres negras.

Em níveis diferentes, as mulheres, crianças e jovens brancos também sofriam as conseqüências daquela violência assentada na perversidade das relações escravocratas. Socializados nesta sociedade,

Transforma-se o sadismo do menino e do adolescente no gosto de mandar dar surra, de mandar arrancar dente de negro ladrão de cana, de mandar brigar na sua presença capoeiras, galos e canários – tantas vezes manifestado pelo senhor de engenho quando homem feito; no gosto de mando violento ou perverso que explodia nele ou no filho bacharel quando no exercício de posição elevada, política ou de administração pública (...). (Freyre, 1987 [1933], pág. 52).

Este cenário é fundamental para que entendamos a sociedade brasileira contemporânea e a sua relação com os jovens e com todos aqueles em posição de *inferioridade* social. Não são mera coincidência as semelhanças observadas, ou melhor, a *continuidade* de padrões de sociabilidade violenta⁴ entre a sociedade escravocrata e a sociedade brasileira atual.

A *construção* do jovem e da juventude no mundo ocidental contemporâneo foi igualmente, e não poderia ser diferente, fortemente marcada pela dinâmica da industrialização e de especialização da mão-de-obra. Essa por sua vez, foi acompanhada por processos de disciplinarização e normatização, que terão na escola, um de seus principais pilares. A adequação ou não dos trabalhadores em geral, e dos jovens em particular, será fundamental na atribuição de sentido para esse período da vida caracterizado como *juventude*.

Por fim, destaquemos que tudo leva a crer que, de maneira geral e pelo menos no mundo ocidental contemporâneo, há uma percepção de que “a juventude se caracteriza por seu marcado caráter de *limite*”, situada que está “no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da vida adulta” (Levi & Schmitt, 1996, p. 8)⁵. Tal processo remeteria à construção da identidade, cuja dinâmica constituiria, em muitos casos, uma identidade mesma que teria como marca distintiva a provisoriidade. Parecendo ser exatamente esta característica que remeteria à juventude, e mais particularmente à adolescência nas sociedades ocidentais modernas, para um espaço de

⁴ Sobre esta discussão cf. Machado da Silva, 1999.

⁵ Para que não se tenha qualquer dúvida em relação à *determinação* social do fenômeno, Levi & Schmitt (1996, p. 8) destacam que “nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado”.

“irresponsabilidade provisória”, uma vez que “estão numa espécie de *no man’s land* social” conforme a definição de Bourdieu (1983, p. 114).

A negação da infância e da juventude: o menor

Talvez poucos exemplos históricos sobre a maneira como no Brasil tratamos os jovens sejam tão esclarecedores como aqueles que levaram à emergência do termo *menor*, que, como explicaremos, muito diferentemente do que possamos imaginar, tem por função negar a infância e a juventude, na medida mesma em que cria uma categoria de jovem que, todavia, não possui o mesmo *status* que indivíduos da mesma faixa etária originários, porém, de outra classe e/ou população étnico-racial. A análise da categoria *menor* é da máxima pertinência inclusive porque ele tem sido utilizado de forma intensa pelos operadores jurídicos e por todo um conjunto de profissionais responsáveis pela melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes⁶.

Podemos começar pensando porque não chamamos as crianças e jovens que fazem parte dos nossos círculos familiares de *menores*. Esta terminologia aplica-se exclusivamente às crianças e jovens tomados, na prática e não nas intenções, como problemas. Não problemas quaisquer, mas aqueles derivados da pobreza ou de aspectos étnico-raciais devidamente estigmatizados por intermédio de processos e dinâmicas criminalizadoras. Expliquemos melhor.

Ao que tudo indica, o processo que leva à emergência do termo *menor* foi enormemente influenciado por idéias que “circulavam na Europa e na América do Norte” em fins do século XIX, como explica Rizzini (1997, pág.214). Esta autora, ao comentar o processo de implantação da *justiça de menores* no Brasil, ressalta que ela foi:

Concebida com um escopo de abrangência bastante amplo, seu alvo era a infância pobre que não era contida por uma família considerada habilitada a educar seus filhos, de acordo com os padrões de moralidades vigentes. Os filhos dos pobres que se encaixavam nesta definição, portanto passíveis de intervenção judiciária, passaram a ser identificados como “*menores*”. (Rizzini, 1997, pág.214).

Sem que ficasse devidamente explicitado no discurso dos teóricos e juristas que participaram deste processo, podemos observar que eles estabeleciam uma *colagem*, ou melhor, uma relação de causalidade ente *déficit* material e *déficit* moral: “ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade” (Rizzini, 1997, pág. 223). Esta relação é facilmente

⁶ Cf. Gadelha, 1998.

observável nas reflexões de um dos mais importantes teóricos europeus que muito influenciou a discussão brasileira. Referimo-nos ao criminalista italiano Césare Lombroso e a sua noção de “*infância moralmente abandonada*” (Rizzini, 1997, pág. 198). Tal raciocínio encontra-se, por sua vez, perfeitamente encaixado nas formulações mais gerais de Lombroso, dentre as quais destaca-se a teoria do *criminoso nato*.

É neste contexto que surge um conjunto de leis e instituições que serão responsáveis por tutelar as crianças e os jovens pobres portadores de um suposto *déficit* material e moral. No vocabulário daquelas instituições as crianças e jovens até dezessete anos são denominados **menores** como uma derivação da expressão *menor de idade*, ou seja, *menor de dezoito anos*. A palavra **menor**, no entanto, passa a ser utilizada de forma isolada, supondo que quem a utilize estaria fazendo-o no sentido anteriormente sinalizado. Eis que o termo não somente se autonomizou como foi re-significado e, neste processo, estigmatizado, passando agora, efetivamente, a associar pobreza com o perigo e o crime. Assim, o **menor** passa a figurar como um *pequeno adulto* capaz de cometer crimes como adultos e podendo ou devendo ser tratado como tal.

Na lista de instituições que passam a utilizar o termo **menor** destacam-se: em 1923, aparece na Justiça do Distrito Federal o Juiz de Menores; em 1924, é instituído o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores; em 1926 o decreto de criação do Código de Menores.

Deixemos claro que estamos de acordo que a função do Estado é, ou deveria ser, proteger por meio de regulamentações diversas, os mais vulneráveis, criando condições de acesso a bens como trabalho, educação, saúde e justiça, processo este que tem sido chamado de Bem-estar Social. Entendemos ainda que, a diminuição das desigualdades sociais é um passo decisivo na consecução dos ideais de justiça social. Isso, no entanto, é muito diferente do projeto que estava sendo elaborado e que acreditamos, encontra-se fortemente enraizado na sociedade atual. O que vemos como correto é que a proteção social é fundamental à manutenção do equilíbrio social, por que a falta dela sim é indicativa da falta de moralidade do sistema. O que, no entanto, acreditamos, tenha sido posto em andamento foi um processo de tutela por parte do Estado daqueles que eram e são visto como *incapazes*, mas principalmente como *ameaças* potenciais, portando graus diferenciados de *periculosidade*. Um conjunto de leis e instituições incorporou uma percepção negativa da infância e juventude pobres e os colocou em operação. Este elemento é o ingrediente mais importante e decisivo na tomada de posição daqueles que acreditavam estarem *protegendo* os *menores*, e os pobres em geral, enquanto, na verdade davam continuidade ao processo de exclusão.

A prática daqueles e dos atuais operadores e profissionais que herdaram aquela visão, na verdade, no máximo reside naquilo que Szasz (1994) chamou de *cruel compaixão*⁷. Não pretendiam, efetivamente, proteger ninguém além de si mesmo e do sistema do qual eram parte ou representavam, da suposta ameaça que os marginalizados significavam. O discurso da *proteção* advindo do mesmo sistema que marginalizava a pobreza, sua criatura mais temida, entre meio culpado e meio bem-intencionado, continuava, agora por outros meios, a fazer o que sempre fez: excluir pela criminalização.

Mesmo porque, o *deve ser* da *proteção* era e é muito diferente da realidade no interior das instituições de *tratamento dos menores*. A maior parte delas eram depósitos de crianças que davam continuidade à experiência do abandono, algumas outras, verdadeiros circos de horrores, como aquelas exemplificadas pela famigerada e de triste lembrança, Fundação Nacional de Bem Estar do Menor.

Parece que a nossa sociedade, somente consegue olhar para os jovens pobres e negros em uma atitude máxima de benevolência, traduzindo o que primeiro vem à cabeça, a saber, o **menor**, por jovem ou coisa parecida. Em geral, ainda se olha para o jovem sem se conseguir ver outra coisa que o **menor**.

Em outra ocasião (Moraes, 2005) tivemos a oportunidade de desenvolver um pouco mais sobre como o medo dos jovens, assim como o medo do crime e do sobrenatural processa, ou melhor, serve para objetivar medos difusos que no atual momento histórico estão ligados a incertezas em relação ao futuro em função da precarização do trabalho e da previdência social (Castel, 1998; Sennett, 1999). Mas, o que queremos ressaltar, é que uma política fundada no medo dos jovens, na visão deles como ameaça, porque membro das *classes perigosas*⁸, parece não ter outro destino que não o das soluções repressivas ou permeadas por uma *cruel compaixão*.

⁷ Szasz (1994, pág. 32) argumenta que a “compaixão nem sempre, ou necessariamente, é uma virtude”, principalmente quando partindo do que ele chama de “altruísmo coercitivo”. Para ele neste tipo de comportamento o indivíduo “precisa convencer-se de que está agindo em benefício do outro”. Mas como ele pode fazer isto considerando que um dos efeitos de sua ação poderia ser um sofrimento maior ainda para aquele que é objeto de sua compaixão? Szasz argumenta que o “altruísta coercitivo” precisa “fechar os olhos para o sofrimento que ele causa. A melhor forma de fazer isto é deixar de respeitar o seu beneficiário-alvo como pessoa e, ao invés disto, trata-lo como um membro de um grupo específico”. No caso concreto por ele investigado, o *paciente mental*, mas que creio podemos generalizar para o grupo analisado neste artigo, o procedimento básico “estimula a compaixão abstrata para como ele com paciente e a indiferença concreta para com ele como pessoa.” (Szasz, 1994, pág. 24).

⁸ Guimarães (1981, p. 01 e 02) explica que o termo “*classes perigosas (dangerous classes)*” indicava “um conjunto social formado à margem da sociedade civil, surgiu na primeira metade do século XIX”. Seu uso foi registrado no *Oxford English Dictionary*, na edição de 1859, mas o termo já havia sido utilizado no título de uma obra sobre um reformatório para jovens em 1849. Uma importante autora de “trabalhos sobre matéria criminal”, a saber, Mary Carpenter, utilizava este *conceito* para denominar os grupos formados “pelos pessoas que houvessem passado pela prisão ou as que (...) já vivessem notoriamente da pilhagem”, convencidos de que poderiam “ganhar mais praticando furtos do que trabalhando”.

Pensamos, que os efeitos das percepções e das *políticas públicas* derivadas da visão do jovem como ameaça podem ser observados por intermédio do exame das taxas de homicídios e do encarceramento dos jovens, os quais passamos a analisar.

Dados da Unesco (cf. tabela 1) indicam que se a taxa total de homicídio manteve-se basicamente a mesma entre 1993 e 2002, houve em contrapartida, um enorme incremento de mortes entre jovens de 15 a 25 anos. Como explica Waiselfisz (2004), “os avanços da violência homicida das últimas décadas no Brasil são explicados, exclusivamente, pelos incrementos dos homicídios contra a juventude”. Em dados estatísticos, isto significa que se para a população total, entre os anos 1993 e 2002, a taxa de homicídios por cem mil habitantes variou de 21,3 para 21,7, em relação ao grupo etário entre 15 e 25 anos, nota-se um aumento de 30,0 (por cem mil jovens), em 1993, para 54,5 (por cem mil jovens), em 2002. E ainda, se os homicídios são responsáveis por 62,3% dos óbitos na população total, correspondem, por sua vez, a 88,6% da causa da morte entre jovens. Se considerarmos o item *raça* separadamente, nota-se que os homicídios de jovens pardos e negros são 65,3% maiores que os homicídios de jovens brancos.

Destaque-se, finalmente, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o número de homicídios, somado aos de acidentes de trânsito envolvendo jovens, impactam nossa expectativa de vida em até três anos. Ou seja, não fossem estes índices escandalosos, os brasileiros teriam sua expectativa de vida aumentada de 71,3 anos para 74,3 anos.

Em relação ao encarceramento de jovens⁹, constatamos que a grande maioria encontra-se nesta condição por ter cometido furtos e pequenos roubos e apenas um pequeno grupo, por homicídio. No caso dos *internos* na Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor de São Paulo, roubos e furtos somam a maioria dos *crimes*, a saber, 70,6%. Por sua vez, os homicídios perfazem 8,0%¹⁰.

Aquelas taxas alarmantes de homicídios de jovens refletem vários componentes, no entanto, é impossível não relacioná-los a uma certa indiferença ou naturalização daqueles homicídios, que nos levam a pensar que na sociedade brasileira atual, os jovens poderiam ser incluídos na categoria do *homo sacer*, como sugerido por G. Agambem (2004, pág. 79), ou seja, aqueles “que qualquer um

⁹ O *Estatuto da Criança e do Adolescente* denomina as punições aplicadas aos jovens como *medidas socioeducativas*, e o encarceramento deles uma *medida socioeducativa* que implica na *internação do delinqüente* (Art. 90, inciso VII do ECA). Acreditamos, outrossim, que o que está posto é a mesma lógica punitiva imposta aos adultos, configurando, na expressão de Sérgio Adorno, uma “experiência precoce de punição” e, completariamos, de encarceramento.

¹⁰ Onde 100% = 21146. Levantamento feito pela FEBEM/SP em 2000. Não conseguimos dados mais recentes e de uma amplitude maior. Cremos, no entanto, que não haveria diferenças expressivas para a realidade nacional.

podia matar impunemente”, vale dizer, aqueles cuja morte não tinha qualquer consequência jurídica¹¹.

Outro importante indicativo da visão do jovem como *ameaça* é maneira como boa parte da população brasileira, inclusive muitos dos responsáveis em lidar com os jovens, concebe o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA). Primeiro devemos destacar que o referido estatuto é como tantas outras leis, desconhecido da maioria das pessoas e de muitos profissionais que trabalham com jovens. Os professores talvez sejam o caso mais comum. O desconhecimento objetivo daquele estatuto é, no entanto, substituído por interpretações do mais absoluto senso comum e *má vontade*. Para muitos, o ECA é um dos maiores responsáveis pelo suposto aumento da indisciplina e da delinquência juvenil. Esta ignorância, repetimos, é certamente, um dos resultados daquela percepção satanizada da juventude, pois como é possível que pessoas que não estudaram ou sequer folhearam o referido estatuto podem concebê-lo como um instrumento facilitador da indisciplina e delinquência, senão por meio daquela predisposição sócio-cultural que percebe os jovens como uma ameaça? Longe desta leitura, o ECA, tenta sim proteger, no melhor sentido do termo, os jovens dos perigos a que estão submetidos. O ECA é ainda um instrumento rigoroso instrumento no que diz respeito à punição dos delitos cometidos pelos jovens.

Autoridade, autoritarismo e limites.

O que entendemos por autoridade? Gostaríamos de iniciar salientando que em países, assim como o nosso, cuja tradição autoritária viceja, tende-se, com frequência, a confundir autoridade com autoritarismo, enquanto na verdade, o autoritarismo é o oposto da noção de autoridade. Passemos a definir o sentido do termo a partir da construção do conceito no interior da reflexão sociológica.

Weber (1984 [1922]a e 1984 [1922]b) acredita que a autoridade é uma qualidade derivada da legitimidade, esta por sua vez seria construída com base na *crença* ou percepção de que as leis ou orientações legítimas são boas e, por isto, referências para a ação de indivíduos ou do grupo. Por isto mesmo é que as pessoas submetidas àquela autoridade obedecem-na, não porque a temam, ainda que o medo possa ser um dos elementos presentes, mas porque acreditam e sentem que os valores que a autoridade representa contribuem para ordenar ou organizar suas existências. Neste sentido, a violência física é tão somente uma possibilidade raramente utilizada porque os indivíduos estão

¹¹ O extermínio de crianças e adolescentes não se constitui novidade alguma no cenário brasileiro, muito pelo contrário, é um fenômeno recorrente como atestam, além da já citada pesquisa de Waiselfisz, Pinto, 1991; Minayo, 1991; Alvim, 1992; OAB, 1993; Cedeca, 1999.

convencidos do papel positivo da autoridade. Como já dissemos anteriormente, citando Freyre, a autoridade legítima não se confunde com “sadismo do mando disfarçado em ‘princípio de Autoridade’ ou ‘defesa da Ordem’” (Freyre, 1987 [1933], pág. 52).

Richard Sennett (2001, pág. 27) também nos fornece alguns elementos interessantes para pensarmos o tema. Ele principia seu texto sobre a autoridade informando que “A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem”. Referindo-se a imagem que para ele melhor representava uma autoridade, Sennett invoca a figura de um maestro e professor de suas relações que, diferentemente de outros maestros-professores que tentavam impor “disciplina mediante a inspiração do terror”, detinha “um ingrediente essencial da autoridade: alguém que tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência de um padrão superior” (Sennett, 2001, pág. 30). Definição que, como podemos ver, aproxima Sennett da formulação feita por Weber.

Sennett, porém, aprofunda a sua discussão e para isto, coloca em diálogo Weber e Freud, chamando atenção para outro elemento fundamental que, segundo ele, não estaria presente na análise weberiana, até porque, cremos, Weber estaria pensando em processos macro-sociais, enquanto Freud estaria mais preocupado com questões relativas a dinâmicas individuais¹². Sennett salienta que Freud observava que os adolescentes “rebelam-se contra a obediência aos pais, mas, apesar disso, querem que os pais cuidem deles toda vez que se sentem necessitados” (Sennett, 2001, pág. 38). Nós não iremos acompanhar toda a linha de argumentação de Sennett, uma vez que ele distancia-se um pouco da direção que pretendemos tomar, mas vamos partir desta sugestão do Sennett leitor de Freud para refletirmos porque os jovens tendem a desobedecer e a se rebelar, não somente contra a autoridade paterna, mas contra figuras de autoridade em geral, dentre as quais destacamos os professores.

Tomemos para tanto as sugestões do psicanalista inglês Donald Winnicott. Este autor em uma passagem exemplar de um de seus livros sobre o universo infantil, descreve a *criança normal* de uma maneira que muito contraria nossas expectativas sobre como uma *criança normal* deveria se comportar. Winnicott provoca-nos chamando atenção para o que poderíamos considerar o comportamento normal de uma *criança*. Ele indaga se ela seria aquela criança que “come, cresce e sorri com meiguice?”. Mas logo em seguida responde:

Não, ela não é assim. Um criança normal, *se tem confiança no pai e na mãe*, provoca

¹² Destaque-se, todavia, que Sennett pretende utilizar os dois autores de forma complementar.

constantes sobressaltos. No decorrer do tempo, procura exercer o seu poder de desunião, de destruição, tenta amedrontar, cansar, desperdiçar, seduzir e apropriar-se das coisas. (...) *Se o lar pode suportar com êxito* tudo o que a criança fizer para desuni-lo, *ela acaba por acalmar-se* através das brincadeiras; *mas, em primeiro lugar, devem-se realizar testes, especialmente se existirem algumas dúvidas quanto à estabilidade do ambiente paterno e materno* (...). (Winnicott, 1977, 256 e 257). [Grifamos].

Interpretamos que, entre os elementos que constituem a *confiança* da criança e a *força* dos pais, destaca-se a autoridade. E o que a criança estaria fazendo quando “testa a estabilidade do ambiente paterno e materno”, estaria também testando se a autoridade de seus pais é suficientemente forte para vivenciar a agressão, sentimento absolutamente normal, e seguir sendo um elemento de orientação para a sua vida.

Generalizando a reflexão acima, por mais que pais e professores tenham construído um adolescente ideal, os adolescentes normais com frequência escapam daquela idealização. Mesmo porque, sendo a adolescência um período de transformações, de passagem para a vida adulta, é necessariamente um período de questionamentos - alguns preferem falar em *crises* - que dão continuidade à construção da sua identidade com a redefinição de alguns de seus elementos. Este processo dar-se-ia de forma ambígua e complexa, colocando em interação tanto a *imitação* quanto a *negação* do mundo adulto. A ambigüidade é instaurada exatamente porque o adolescente começa a deixar de ser criança, mas também começa a tornar-se parecido com o alvo dos seus questionamentos, os adultos, principalmente pais e professores. Como explica Carvajal (1998, pág. 111), para a construção da sua identidade, do seu *eu*, o adolescente, “Deve se rebelar: romper com eles [os adultos]. (...) Deve ser ao mesmo tempo a negação da criança e um ‘anti-adulto’”. O autor continua a explicar que naquele processo de constituição do seu *eu* “o adolescente vai se contrapor a tudo de superegótico que estiver no ego ou projetado no objeto externo, mas que não pertence ao *self*, e que esta freqüentemente condensado nos pais ou professores ou em qualquer figura de autoridade” (Carvajal, 1998, pág. 124).

Um dos elementos que transforma a escola em cenário de *crises* diversas é que ela, pelo menos também idealmente, seria o passaporte para a vida profissional adulta, assim “pedagogos e pais são o alvo de seu [do adolescente] ataque rebelde contra a autoridade, através de algo que considera como pertencente a eles e não a ele: o estudo” (Carvajal, 1998, pág. 125).

Poderíamos afirmar que pais e professores que realmente se constituem como autoridades são

fortes o suficiente para lidar com os questionamentos e desafios postos pelos jovens¹³. Todavia não é isto que, com frequência, os adultos fazem. Estes tomam o comportamento questionador em seus diferentes níveis, ou seja, desde um comentário jocoso até uma explosão de raiva, como um ataque a sua inatacável autoridade e tendem a responder de maneira autoritária. Como já dissemos quem ocupa e representa o papel de autoridade, vale dizer, quem é responsável por organizar e dar direção, deveria ter equilíbrio suficiente para uma resposta adulta, quer dizer, fundada na certeza de que ser *alvo* daquele comportamento, que pode ser até chato e indesejável, faz parte do processo por intermédio do qual os jovens constroem suas identidades e testam a consistência da autoridade do adulto. As saídas autoritárias, sejam elas quais forem, são uma negação mesma da sua autoridade, e o pior, exigirão sempre mais autoritarismo, constituindo-se num beco sem saída marcado pela infelicidade e a impotência. É exatamente neste contexto que se chegou, no caso do Estado do Paraná, a transformar problemas pedagógicos e de conflito no espaço escolar, em caso de polícia.

No Paraná, criou-se uma patrulha escolar¹⁴, com quadros da Polícia Militar, cuja função seria a de “consultora de segurança” da escola. A patrulha escolar foi e tem sido utilizada para resolver conflitos e problemas que deveriam ser objeto de tratamento pela escola e pelos professores, uma vez que costumam ocorrer problemas de indisciplina e conflitos absolutamente comuns ao universo escolar, o que é muito claramente percebido pelos próprios policiais¹⁵.

Esses policiais também são responsáveis por *gerais*, ou seja, *revistas* feitas em estudantes, na sala de aula, em horário de aula. Destaque-se que tal procedimento tem o apoio da maioria de pais e professores e autorização do juízo correspondente. Nestas revistas, tesouras e compassos são *transformados* em armas e apreendidos, alguns jovens são mais detidamente revistados que outros em função de seus *perfis*. Além da ilegalidade flagrante de alguns desses procedimentos e na sua questionável eficácia no que diz respeito ao controle das supostas violência e criminalidade existentes na escola, ela aprofunda a estigmatização e a *criminalização da juventude* pobre, na medida em que trata a todos como suspeitos e, como sabemos, nestes casos, os suspeitos são culpados até que provem o contrário.

Existe uma série de elementos que impedem que pais e professores sejam capazes de

¹³ A este propósito cf. Winnicott, 1999.

¹⁴ Na verdade, a *patrulha escolar* foi constituída em 1992, mas sua ação foi intensificada a partir de 2002, no atual governo, que transformou a referida unidade policial em uma importante peça publicitária.

¹⁵ Como colocou uma policial membro da patrulha escolar “(...) nós fazemos a função de orientadora, supervisora, eles não dão conta dos alunos. Ai eles querem e muitas pedem que a gente vá pôr medo nos alunos ou então alguma solução. (...) Então nós fazemos muito essa função, até nas escolas nós atendemos, não precisa de orientação, principalmente de orientadora, porque elas... nós fazemos a função delas” (Apud Sallas, 1999, p. 197).

constituírem-se e manterem-se como autoridades, capazes de organizar e dar direção aos jovens, ou para utilizar uma linguagem mais na moda, estabelecer limites. Chamar a polícia não resolve. Mas vejamos quais são os problemas a nos referimos na continuidade da nossa análise.

Precarização, esvaziamento institucional e crises de autoridade.

Iniciamos reafirmando que um dos maiores problemas na realização efetiva de uma relação de autoridade entre jovens e adultos diz respeito ao processo, já aludido, no qual os jovens, principalmente os pobres e negros, são vistos como ameaça. Neste quadro em que se considera o jovem como um criminoso ou delinqüente potencial - não porque eles efetivamente eles sejam assim, mas por conta de dinâmicas sociais excludentes e criminalizadoras - a possibilidade da existência da autoridade é muito mais complexa, e praticamente impossível de ser invocada nos termos que estamos sugerindo.

Ressaltemos ainda que não acreditamos que alguém possa destituir a autoridade de quem quer que seja. Acreditamos sim, que a perda da autoridade é resultado de um processo anterior de esvaziamento da autoridade. Os jovens não seriam os responsáveis por *tirar* a autoridade de alguém, pais ou professores, na verdade, eles já não a detinham ou já não reuniam as qualidades para constituírem-se enquanto autoridades. Vejamos dois exemplos sobre como isto pode ocorrer.

Bruno Bettelheim (1988), em seu belo trabalho sobre a educação de crianças e jovens, principia o capítulo sobre a disciplina citando o pensador francês Joseph Joubert, que em 1842, professava que “As crianças precisam de modelos mais do que de críticos” (Bettelheim, 1988, pág. 84). Bettelheim demonstrará como jovens que conseguiram internalizar positivamente formas de autocontrole e autodisciplina tiveram antes de tudo figuras de autoridade que eram exemplos do que falavam. Citando um estudo sueco de 1973, por intermédio do qual as autoridades daquele país tentavam compreender o que elas entendiam como um aumento exagerado dos casos de delinqüência infantil, Bettelheim relata que a pesquisa constatou que “nem antecedentes materiais nem classe social exerciam influência estatisticamente relevante” que explicassem o comportamento anti-social dos jovens. Outrossim, chegou-se à conclusão de que,

Os pais mais bem sucedidos na criação de filhos disciplinados eram pessoas responsáveis, integras e autodisciplinadas, exemplos vivos dos valores que abraçavam (...). Mais ainda, esse estudo descobriu que as crianças-problema não vinham necessariamente do que se

poderia considerar lares indisciplinados ou desorganizados, nem tinham pais visivelmente anti-sociais – as que tinham não foram estudadas. Ao contrário, descobriu-se que os pais desses jovens anti-sociais freqüentemente tinham relações desarmoniosas devidas a desacordo sobre valores ou, com mais freqüência, inconsistência com relação a isso; não viviam conforme os valores que professavam e nos quais procuravam manter os filhos. Embora tivessem tentado disciplinar seus filhos e ensinar-lhes o que consideravam valores e comportamentos corretos, as crianças não conseguiram internalizar esses valores, precisamente porque os identificavam com as inconsistências de seus pais. (...) Um estudo posterior também revelou que, no tocante a saber se as crianças estavam bem protegidas contra cair num comportamento anti-social, pouco importavam quais valores específicos os pais defendiam – fossem eles conservadores ou progressistas, estritos ou permissivos. O que estabelecia a diferença era o quanto os pais viviam em conformidade com seus valores declarados e com aqueles que tentavam ensinar a seus filhos. (Bettelheim, 1988, págs. 88/89).

Ou seja, a primeira das qualidades fundamentais da autoridade é ser capaz de viver segundo aquilo que apregoa. Dito de outra maneira, seus atos devem ser coerentes com o seu discurso.

Se a proposição acima tem alguma procedência, e cremos que sim, estaríamos vivendo em uma sociedade com um déficit crônico de exemplos, com uma enorme inconsistência - pelo menos na percepção dos jovens - entre o que mundo adulto fala e o que ele faz. Parece que a tal “crise de valores” que atinge os jovens tem sua gênese, na crise de valores que atinge o mundo adulto.

O quadro que se coloca é o seguinte: como vimos: é normal que os jovens se rebelem contra o mundo adulto e isto é fundamental na construção da sua identidade. No entanto, o mundo adulto parece não possuir a consistência necessária para lidar com aquela rebeldia porque, dentre outras coisas, não sabe exatamente quais valores valem. Os adultos vivem como que perdidos, por exemplo, entre pregar solidariedade e a submissão de si mesmos e dos jovens às regras de um sistema econômico que freqüentemente se comporta de forma imoral. O que, na prática, pode ser observado pela precarização das condições de trabalho, no desmonte da previdência social e na produção de uma enorme incerteza em relação ao futuro. Pesquisas têm demonstrado o quanto a incerteza em relação ao futuro é vista pelos jovens como uma violência em si, como ausência de respeito, com impacto imediato sobre sua disponibilidade subjetiva para freqüentar ambientes escolares¹⁶.

Os professores talvez estejam entre as categorias profissionais que mais sofreram as violências da precarização das condições de trabalho, condições estas, que por sua vez produziram um declínio da sua qualidade de vida. Seja pelo estado precário do trabalho que são refletidas em baixos salários e conseqüente aumento da carga horária, assim como sucateamento das escolas e, o pior, o esvaziamento

¹⁶ Para aprofundar este assunto cf. Sallas, 1999, principalmente o capítulo relativo à escola.

do sentido moral e cognitivo desta instituição. Tudo indica que o cenário acima descrito acabou por concorrer para o esvaziamento da autoridade do professor. Os professores, por sua vez, parecem colocar toda ou quase toda a responsabilidade, e por que não dizer culpabilizar, os jovens pelo cenário anteriormente descrito. Isto se deve ao fato de que, primeiro, são os jovens que, primeiro, mais imediatamente se relacionam com eles, professores, e, segundo, por aquela característica questionadora *natural* aos jovens e à juventude.

É claro que, considerando o nosso passado autoritário, que perpassa todas as nossas instituições, parte da falta de autoridade do professor está relacionada à confusão, que, como vimos, é geral, entre o que seja autoridade e autoritarismo. Na verdade, muitos professores seguem acreditando que aluno bom é aquele que não cria *problemas*, o que, de maneira geral, é difícil sopesando nossa argumentação anterior. No entanto, as condições objetivas em nada facilitam a inversão desta tendência. Assim, aprofundemos um pouco mais a relação entre declínio da autoridade e precarização das condições de trabalho.

O *mal estar docente*, expressão utilizada por Esteve (1999)¹⁷ ao analisar a realidade espanhola, certamente pode ser aplicada ao caso brasileiro. Este autor explica que a principal razão para aquele sentimento estaria relacionada “à acelerada mudança do contexto social, em que o ensino apresenta, a cada dia, novas exigências” (Esteves, 1999, pág. 13). Uma das novas exigências estaria, por sua vez, associada à *massificação* do sistema educacional, ou seja, há um aumento no número de vagas e de estudantes que chegaram à escola. É claro que isto, a saber, a *democratização* no acesso à escola, constitui-se um dos elementos do acesso ao bem estar social. No entanto, o que ocorreu foi o que poderíamos definir como um *inchamento* da escola, uma vez que a ampliação do número de alunos, motivo de brio de muitos governos, não foi acompanhada de investimentos que acompanhassem aquele crescimento.

Aquele *inchamento* do sistema de ensino é o mesmo que produziu o que Pierre Bourdieu chamou de **exclusão no interior**, ou seja, as pessoas passaram a ser incluídas no sistema escolar, mas este sistema parece que é incapaz de produzir os efeitos de inclusão que dele se esperavam, o que associado à precarização mais geral das condições de trabalho, acabou por produzir um efeito no qual os indivíduos passaram a ter acesso ao que se dizia ser fundamental à melhoria das suas condições de vida. Mas, a instituição escolar encontrar-se-ia, como dissemos, incapacitada para cumprir tal

¹⁷ O autor explica que “*da mesma forma que na bibliografia de língua francesa introduziu-se o conceito de **malaise enseignant**, que se tem traduzido em espanhol por **malestar docente**, na bibliografia anglo-saxã, aparece o termo **burnout** (...)*” (Esteves, 1999, pág. 56).

promessa até porque ela foi uma das instituições mais atingidas pelos referidos processos de precarização. Acreditamos que foi exatamente esta incapacidade de cumprir a promessa de mobilidade social um dos principais aspectos associados ao declínio da autoridade docente ou à impossibilidade mesma dela vigorar efetivamente.

Conclusão

A nossa análise e a maioria das conclusões são, como se podem observar, eminentemente negativas, ou seja, de crítica ao modelo existente, de tentativa de diagnóstico, sem maiores preocupações com a indicação de soluções. Tal postura deve-se ao fato de que acreditamos que um diagnóstico bem feito já aponta por si mesmo algumas alternativas. Assim, passemos a algumas conclusões que têm mais claramente a forma de proposições.

É necessário que a conduta juvenil não seja tomada como uma ameaça como temos feito. É claro que não se mudam condutas, culturais e socialmente validadas, de uma ora para outra. A condição da mudança fica prejudicada inclusive pelo fato de que escola, *locus* privilegiado para a produção da mudança, não consegue romper o círculo vicioso da precarização, declínio da autoridade e criminalização da juventude.

Some-se a isto o fato que mundialmente tem sido observado um avanço de uma *moral* punitiva e criminalizadora, que ao que tudo indica, é efeito do desmonte das condições de bem estar, que por sua vez, produz mais medo e insegurança, que se tem acreditado que serão resolvidos com aumento da punição, da repressão policial e intensificação de saídas militarizadas.

Neste cenário, os operadores da justiça ocupam, juntamente com os professores uma condição privilegiada. Mas eles, de maneira geral, também se encontram aprisionados em concepções derivadas dos processos já citados. No entanto, são os professores e os operadores da justiça que também reúnem as condições, pequenas que sejam, para mudanças no *beco sem saída* em que nos encontramos.

É fundamental que possamos avaliar se as formas de controle social atualmente existentes têm produzido os efeitos que desejamos, dentre os quais, a necessária sensação de segurança. Caso não esteja assim acontecendo é necessário também que tenhamos coragem para tentar mudá-los, e não estamos falando de alterações cosméticas, mas de outras mais profundas que devem começar por nós mesmos. Não aceitar soluções que supomos rápidas (por exemplo, chamar a polícia) ou que repetem *mais do mesmo* (por exemplo, resolver o problema da insegurança com mais polícia, mais prisão,

enfim mais repressão). Os *simples* deslocamentos destas premissas certamente podem produzir alterações significativas, principalmente quando partindo de atores sociais que ocupam posição privilegiada neste debate.

Diferentemente da crítica, é bastante difícil elaborar sugestões ou propostas que não tenham um caráter normativo. No entanto, se os leitores deste texto puderem dialogar com a tentativa de diagnóstico construída, já nos sentiremos satisfeitos e consideraremos que os problemas aqui levantados cumpriram o seu papel.

Referências bibliográficas

- Agambem, G. (2004). **Homo sacer – o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte/MG: Ed. UFMG.
- Alvim, M.R.B. (coord.) (1992). **Da violência contra o menor ao extermínio de crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Ação Social/CBIA.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1985). **A construção social da realidade**. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bettelheim, B. (1988). **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus.
- Bourdieu, P. (1983). *A “juventude” é apenas uma palavra*, in **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro:Ed. Marco Zero.
- Carvajal, G. (1998). **Tornar-se adolescente – a aventura de uma metamorfose**. São Paulo: Cortez Ed.
- Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará. (1999). **À espera de justiça: assassinato de crianças e adolescentes na Grande Fortaleza**. Fortaleza/CE: Cedeca. Ed. Marco Zero.
- Crouzet-Pavan, E. (1996). *Uma flor do mal: os jovens na Itália Medieval (séculos XIII – XV)*, In Levi, G. & Schmitt, J-C. (Org.), **História dos jovens 1 – da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Cia das Letras.
- Dolto, F. (1990). **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.
- Durkheim, E. (1977 [1895]). **As regras do método sociológico**. São Paulo: Cia Ed Nacional.
- Esteve, J.M. (1999). **O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru/SP: Edusc.
- Gadella, S.S. (1998). **Subjetividade e menoridade – acompanhando o devir dos profissionais do social**. São Paulo: AnnaBlume.
- Guimarães, A. P. (1981). **As classes perigosas: banditismo urbano e rural**. Rio de Janeiro: Graal.
- Levi, G. & Schmitt, J. C. (1996). **A história dos jovens – da antiguidade à era moderna (vol. 1)**. Cia das Letras: São Paulo.
- Minayo, M.C.S. (coord.) (1991). **Levantamento sobre extermínio de crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: Ministério da Ação Social/CBIA.
- Moraes, P.R.B. (2005). *Juventude, medo e violência*. Curitiba: Digit. Ciclo de Palestras **Direito e Psicanálise**.
- Ordem dos Advogados do Brasil/Comissão de Direitos Humanos. (1993). **Execução sumária de menores em São Paulo**. São Paulo: Departamento Editorial OAB-SP.

- Pinto, L. (coord.)** (1991). **Extermínio de crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Ação Social/CBIA.
- Sallas, A.L.F. (coord.)** (1999). **Os jovens de Curitiba : esperanças e desencantos**. Brasília/DF: Unesco.
- Sennett, R.** (1999). **A corrosão do caráter – conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record.
- Sennett, R.** (2001). **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, L.A.M.** (1999). *A criminalidade violenta: por uma nova perspectiva de análise*. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, número 13, págs. 115 –124.
- Szasz, T.** **Cruel compaixão**. São Paulo: Campinas.
- Varagnac, A.** (1968). *As categorias de idade numa sociedade tradicional*, In Britto, S. (org.), **Sociologia da juventude, III – a vida coletiva juvenil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Waiselfisz, J.J.** (2004). **Mapa da violência IV: os jovens do Brasil**. Brasília: Unesco.
- Weber, M.** (1984 [1922]a). *Conceptos sociológicos fundamentales*, In **Economia y sociedad**. México: Fondo de Cultura Economica.
- Weber, M.** (1984 [1922]b). *Sociología de la dominación*, In **Economia y sociedad**. México: Fondo de Cultura Economica.
- Winnicott, D.W** (1977). **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Winnicott, D.W.** (1999). **Privação e delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes.

Tabela 1

EVOLUÇÃO DOS ÓBITOS POR HOMICÍDIOS - FAIXA ETÁRIA: POPULAÇÃO TOTAL

PERÍODO: 1993/2002

Área	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	% aumento
BRASIL	30.586	32.603	37.128	38.888	40.507	41.916	42.914	45.343	47.899	49.640	62,3
Capitais	11.911	13.019	16.009	16.694	17.251	17.860	18.046	19.099	19.075	18.907	58,7
Reg. Met.	16.348	18.295	21.738	22.390	23.732	24.214	24.776	25.454	26.179	26.374	61,3

EVOLUÇÃO DOS ÓBITOS POR HOMICÍDIOS - FAIXA ETÁRIA: 15 a 24 ANOS

PERÍODO: 1993/2002

Área	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	% aumento
BRASIL	10.173	11.330	12.603	13.186	14.264	15.267	15.765	17.494	18.121	19.188	88,6
% do total	33,3	34,8	33,9	33,9	35,2	36,4	36,7	38,6	37,8	38,7	
Capitais	4.566	5.142	6.051	6.212	6.652	7.146	7.280	8.128	7.888	8.043	76,1
% do total	38,3	39,5	37,8	37,2	38,6	40,0	40,3	42,6	41,4	42,5	
Reg. Met.	6.122	7.023	8.111	8.229	9.137	9.449	9.667	10.505	10.512	10.920	78,4
% do total	37,4	38,4	37,3	36,8	38,5	39,0	39,0	41,3	40,2	41,4	

Fonte – DataSus/Unesco.