

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE

HELENA RAYMUNDO

**UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PARA O
TRÂNSITO**

**SÃO PAULO
2010**

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE

HELENA RAYMUNDO

**UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PARA O
TRÂNSITO**

Monografia apresentada ao Instituto Sedes Sapientiae, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, sob a orientação de Marlene Coelho Alexandroff.

**SÃO PAULO
2010**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Fernando e Amélia que, sabiamente e com muito amor, me conduziram para a vida, possibilitando um aprendizado embasado em valores essenciais ao convívio humano: respeito, responsabilidade e autonomia.

Dedico também à minha filha Juliana com quem muito aprendi, e sem que ela mesma soubesse, estive ao meu lado em cada momento desta minha trajetória.

E ao meu marido Rubens, pelo apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Sedes, em especial à minha orientadora, Profª Marlene Alexandroff, que com muita capacidade e dedicação me abriram novas portas do conhecimento.

RESUMO

Esta monografia parte de uma pesquisa bibliográfica com enfoque sócio interacionista, para referenciar a hipótese de que o perfil imprudente e desrespeitoso do comportamento do brasileiro no trânsito tem uma relação direta com o ambiente escolar onde são desenvolvidos programas de Educação para o Trânsito, voltados para os jovens e as crianças, com o objetivo de formá-los para uma convivência segura na via pública.

Com base nas teorias de Vygotsky e Wallon em especial, enfatiza a importância do outro e da contextualização sócio temporal do sujeito no seu processo de formação e aprendizagem num processo que envolve a afetividade e a consciência.

Busca em Piaget fundamentação sobre o processo de construção do ato moral no sujeito, na medida em que a convivência no Trânsito exige o respeito a um conjunto de regras e leis de convívio social.

Aborda a qualidade do trabalho educativo no que se refere à competência do professor, sob a dimensão técnica e a dimensão política do seu trabalho. O descompromisso ético das autoridades públicas com a Educação mais o despreparo do professor como facilitador no processo de formação de comportamentos conscientes e autônomos, compatíveis com o respeito e a segurança no trânsito, se manifestam como um sintoma social que se revela nos altos índices de acidentes.

Apresenta a valiosa contribuição da Psicopedagogia para a reversão deste quadro, uma vez que esta trabalha a Educação como um processo, que se utiliza de metodologias capazes de despertar no sujeito a sua capacidade crítica e transformadora levando-o a exercer de modo ativo a sua cidadania.

Palavras Chave: educação, trânsito, comportamento, ensino/aprendizagem, psicopedagogia

ABSTRAT

This monograph starts from a bibliographical research focusing on social interacionism , in order to base the hypothesis that the brasilian profile of reckless and disrespectful behavior in traffic has a direct relationship with the school environment where programs on Traffic Education are developed especially for children and young people , in order to educate them for a safe coexistence on the streets.

Based on Vygotsky and Wallon theories especially, emphasize the importance of the other and also of the social and temporal context in which the subject is inserted in his process of training and learning, that involves emotion and consciousness. He searches in Piaget, reasoning about the construction process of the moral act in the subject, insofar traffic coexistence demands respect to one set of laws and rules of social life. Discusses the quality of educational work in relation to teacher competence, under the technical and political dimension of his work. The ethical disengagement of public authorities with Education plus teacher´s unpreparedness as a facilitator in the forming process of conscious and autonomous behaviors, compatible with the respect and safety in traffic , are manifested as a social symptom that reveals itself in high accident rates.

The Psychopedagogy provides a valuable contribution to this situation by reversing it, viewing education as a process, that uses methods capable of awakening in the subject his critical and transformative capacity and engage his citizenship in a pro active manner.

Keywords: education, traffic, behavior, teaching / learning, Psychopedagogy.

LISTA DE SIGLAS

ANTP – Associação Nacional dos Transportes Públicos

CET – Companhia de Engenharia de Tráfego

CNH – Carteira Nacional de Habilitação

CTB – Código Brasileiro de Trânsito

DENATRAN – Departamento Nacional de Trânsito

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS – Organização Mundial de Saúde

SUMÁRIO

1- Introdução _____	09
2- O Contexto Histórico _____	12
3- Um Olhar sociológico para o Trânsito _____	14
4- O Contexto Legal – A quem cabe educar para o trânsito _____	18
5- O Papel da Escola na Educação para o Trânsito _____	20
6- A Formação da Conduta Moral _____	30
6.1 – O aprendizado das regras e condutas do seu grupo _____	36
7- O Olhar Psicopedagógico para a Reversão da Acidentalidade no Trânsito _____	41
8 – Um Olhar Junguiano para as Relações do Homem e o Trânsito _____	50
9 – Considerações finais _____	54
10 – Referências Bibliográficas _____	61
11- Anexos _____	63

1- INTRODUÇÃO

O ponto de partida para a definição do tema deste trabalho se deve ao fato de que hoje, após 10 anos de vigência do Novo Código de Trânsito Brasileiro (CTB) que deu especial ênfase à Educação, ainda se constata uma grande insatisfação dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de programas e ações de Educação para o Trânsito em relação aos resultados observados e medidos por meio de levantamentos estatísticos de acidentes no Brasil. Diríamos que esta insatisfação fica evidenciada quando os próprios profissionais educadores de trânsito se questionam sobre a competência, abrangência e eficácia dos diversos trabalhos de educação, já implantados e em desenvolvimento, junto à população.

Estes trabalhos buscam em última instância, a conscientização dos sujeitos sobre os comportamentos adequados no trânsito no que se refere ao respeito pelo outro, pelo uso do espaço, pela sinalização e pela prevenção de acidentes.

Nosso propósito não será estudar e analisar o processo de formação de condutores e nem mesmo estudar e analisar os programas de Educação para o Trânsito já desenvolvidos ou em desenvolvimento, notadamente nos municípios brasileiros, onde se apresenta a instância de poder com a responsabilidade pela gestão do trânsito nas cidades. Nosso propósito é o de trazer uma reflexão sobre a eficácia dos trabalhos de Educação para o Trânsito desenvolvidos nas escolas, e a influência do ambiente escolar como entrave no processo de formação de uma cultura de respeito às leis e à coletividade e o padrão de comportamento das pessoas no trânsito, em especial dos jovens, cuja participação nas estatísticas de acidentes é bastante significativa.

A Escola é a instituição responsável pela transmissão da cultura e da formação de pessoas com capacidade de gerar mudanças em seu meio, e por se constituir um canal aberto e já estruturado para o trabalho de educação, quase sempre representa um dos mais fortes canais de comunicação das Secretarias Municipais de Transporte com a comunidade, em razão das facilidades e das possibilidades para a implantação dos diversos programas de Educação para o Trânsito existente.

Vale lembrar, que em muitos municípios, a própria Escola busca diretamente os trabalhos de Educação para o Trânsito, independentemente do envolvimento das Secretarias Municipal e/ou Estadual de Educação, que muitas vezes desconhecem estes trabalhos do ponto de vista da sua metodologia, sugerindo-nos um descumprimento da sua responsabilidade em supervisionar a qualidade do ensino na escola.

É importante salientar que não se deve levar em conta somente os programas desenvolvidos nas escolas como os únicos responsáveis pela formação de uma cultura que valorize a vida, a segurança e o respeito ao outro. Aspectos de natureza diversa também influenciam nesta formação, ou seja, a maneira como a família do aluno trata as questões relativas à segurança e o respeito ao outro; a dimensão técnica e política do processo educacional, considerando tanto a competência dos educadores como o papel da escola como

transmissora da cultura do seu tempo; a força dos interesses econômicos que mobilizam o desenvolvimento urbano e a adoção de políticas públicas que privilegiem o uso do automóvel; e por fim, a qualidade e intensidade dos processos de comunicação, utilizando fortes apelos e estratégias que complementam tais interesses, conduzindo as pessoas a almejarem a compra do automóvel como um bem essencial de consumo.

Este trabalho objetiva, portanto, trazer um olhar psicopedagógico para a questão da Educação para o Trânsito na Escola, tendo como ponto de referência a matriz de aprendizagem do sujeito, o conceito vygotkiniano de que o homem é um ser histórico, sócio cultural, que se estrutura pela relação com o ambiente e demais sujeitos, cuja capacidade de se emocionar, de sentir, de imaginar, de sensibilizar e o mais importante, de desejar, o impulsiona para o aprendizado. E ao desenvolver este olhar, considerar os aspectos afetivos relacionados aos estágios de desenvolvimento do sujeito, conforme nos apresenta Wallon.

Busca-se em Piaget estudar o processo de formação de uma conduta adequada no trânsito e o conceito de formação do juízo moral no sujeito, e por fim, relacionar o conceito junguiano fundamentado nos arquétipos ao se estabelecer a correlação entre o símbolo do grande herói ao desempenho do jovem no trânsito.

Partimos da seguinte indagação para o desenvolvimento desta pesquisa teórica: se os comportamentos adequados no trânsito, estão diretamente associados aos valores culturais de cidadania, de coletividade e de segurança, estará a escola dando conta de cumprir o seu papel, o de desenvolver o conhecimento e a formação de valores éticos e de coletividade, em última instância o de formar cidadãos responsáveis, livres e autônomos para o convívio em sociedade?

Embora seja possível constatar em toda a rede pública e particular de ensino, escolas descompromissadas com o saber e com a formação da cidadania, é importante ressaltar, que não se pode, de modo algum, generalizar, pois muitos profissionais e instituições educacionais vêm cumprindo dignamente o seu papel.

2- O CONTEXTO HISTÓRICO

Os dados apontados pelos levantamentos demográficos nacionais revelam que, há décadas, vem se acentuando a tendência de concentração da população em áreas urbanas. Hoje 82% da população brasileira vive nestas áreas. (IBGE).

Com isso a qualidade de vida nas cidades vem se deteriorando em razão do lento processo de adequação, pelo poder público, no atendimento das necessidades de infra-estrutura, de saúde, de educação de transporte e de segurança.

Em relação ao trânsito, os acidentes constituem um gravíssimo problema em razão da inadequação do comportamento humano, demonstrado pelo desrespeito às regras, pela imprudência, pela negligência e pelas condições da infra-estrutura de trânsito e transportes, manifestas pela política de ofertas pelo poder público para atendimento da demanda de circulação das pessoas e das mercadorias que ficam evidenciadas pelas más condições da fluidez, da segurança e da acessibilidade no trânsito.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) nos informa que esta realidade se apresenta em todo o mundo, comprovada pelos levantamentos estatísticos para qualificação das mortes no planeta. Hoje o trânsito ocupa o 9º lugar na relação das maiores causas de mortalidade, todavia a projeção para o ano de 2020 é de que as mortes no trânsito passarão a ocupar o 3º lugar das causas de mortalidade no mundo.

No Brasil, um dos recordistas mundiais de acidentes de trânsito, segundo dados do Departamento Nacional de Trânsito do Ministério das Cidades, DENATRAN, o número de mortes por ano é de 20 mil, porém se comparados às estatísticas do Ministério da Saúde que incorporam os dados do sistema de saúde, onde são computadas as mortes pós-acidentes, que tenham como causa as seqüelas advindas dos acidentes de trânsito, estes dados chegam a 30 mil mortes por ano.

Um dado bastante alarmante é o de que deste número de mortes 30% do total, refere-se a jovens, considerando que nas estatísticas demográficas o número de jovens corresponde a 10% (OMS).

Por esta razão, dentre outras medidas de segurança que envolvem os aspectos da engenharia de tráfego e da fiscalização de trânsito, a Educação tem papel fundamental. Esta afirmação tem como substrato a análise das pesquisas recentes que nos trazem como informação, que 42% dos jovens que dirige atualmente, não têm carteira de habilitação (CNH). Na faixa entre 16 e 17 anos, 20% declarou que costuma guiar mesmo sem ter idade legal, e dentre as causas que geraram o acidente as principais são: a desatenção ou a imprudência do condutor (57%), o excesso de velocidade (15%) e o consumo de bebida alcoólica (9%).

(Volvo, MS, 2007)

Na busca de experiências educacionais, desenvolvidas pelos órgãos gestores de trânsito, voltadas para escolares entre cinco e dezoito anos, pode-se constatar que em vários municípios brasileiros, em especial nas capitais que agregam a maior concentração de veículos da frota nacional e o maior número de habitantes, verificou-se que muitos trabalhos de educação para o trânsito são desenvolvidos utilizando estratégias vivenciais como os chamados “Espaços Vivenciais” ou “Mini- Cidades”, que se consistem em espaços com traçados que simulam vias sinalizadas e calçadas, e se destinam em sua maioria, ao atendimento de alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de levar a criança/jovem a vivenciar situações simuladas de trânsito. Outras estratégias também muito aplicadas são as de Teatro, Contadores de História como atividades levadas até as escolas e desenvolvidas com crianças do Ensino Infantil e Fundamental.

Em alguns municípios antecedem o desenvolvimento destas ações um Programa de Orientação aos Professores com treinamentos e fornecimento de material didático e pedagógico, para complementação do trabalho de Educação para o Trânsito no cotidiano da escola.

3- UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA O TRÂNSITO

O parágrafo 1º, do Artigo 1º do Código de Trânsito Brasileiro define Trânsito como a “utilização das vias por pessoas, veículos e animais para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga e descarga” (CTB, 9). Todavia, não se pode acreditar que a dinâmica de uso das vias se dê da mesma forma em todo o lugar. Isto porque os sistemas de transporte e trânsito sofrem o impacto direto do modo como ocorreu o desenvolvimento urbano das cidades, como se deu o processo de ocupação do solo, o seu posicionamento geográfico, a sua topografia e as relações sociais que determinam a interrelação do trânsito com a vida da cidade. Portanto trânsito não é uma entidade abstrata, mas sim relações concretas ligadas diretamente à vida da cidade e das pessoas que ali coexistem.

A caracterização do trânsito e a maneira como as pessoas se relacionam na condição de usuários estão diretamente associadas à relação que se estabelece entre determinada cidade e esta no país, ou melhor dizendo, um olhar para a cidade como um elo na rede das relações econômicas e sociais do país. A sua capacidade de gerar serviços, que por sua vez geram viagens, entendendo-se por viagem, todo deslocamento gerado de um ponto ao outro na cidade utilizando qualquer um dos meios de transporte disponíveis: viagens a pé, de carro, de ônibus, de metrô, de moto, de bicicleta. As viagens podem ser geradas para o deslocamento da própria pessoa, deslocamento direto, ou dos bens e mercadorias, denominado deslocamento indireto. Estudos comprovam que para uma cidade de um milhão de pessoas a média de viagens/dia é de 1,8 milhões. (Fonte ANTP). Quanto maior o número de viagens geradas, maior será o volume de tráfego daquela cidade.

Portanto, o primeiro fator a se considerar no entendimento do trânsito da cidade é a sua

posição nas relações sócio-econômicas do país, em outras palavras, como ela se posiciona e se relaciona no universo das necessidades de circulação de pessoas e mercadorias e na sua oferta de serviços.

Um segundo aspecto é a sua política pública de trânsito/transporte. A partir dos anos cinqüenta o automóvel ganhou importância relevante advinda do desenvolvimento econômico que gerou novas atividades e possibilitou a ampliação da classe média, que passa a ver no automóvel um símbolo de ascensão social. Já nos anos setenta, em especial no Brasil, a adoção de uma política pública que deixa de lado os investimentos na ferrovia e passa a canalizá-los para a ampliação dos sistemas rodoviários, criando o favorecimento e a indução ao uso do automóvel, cujos reflexos ainda hoje se podem observar.

O posicionamento geográfico da cidade também determina o perfil do seu sistema de circulação. Existem cidades que se localizam em rotas que ligam dois pontos de interesses, sejam eles econômicos ou turísticos, absorvendo o chamado “trânsito de passagem”, que é suficiente para modificar o cotidiano da cidade, cujos reflexos se manifestam na minimização da segurança e da qualidade do trânsito local.

Também interfere na constituição do perfil urbano das cidades a acolhida de correntes migratórias que adensam a cidade, muitas vezes abruptamente, na busca de melhor oferta de trabalho. A população migrante traz uma bagagem cultural própria, pois, muitas vezes, oriundos de espaços rurais ou de pequenos aglomerados desprovidos de sinalização viária ou até mesmo de asfalto, o que acarreta em relacionamentos sociais e com o espaço de modo peculiar, causando impactos tanto naquele que chega, como na cidade que o recebe, principalmente pelas diferenças sociais e econômicas, tendo a cidade que se reorganizar, gerando transformações específicas nas suas relações, e até mesmo criando locais onde o potencial de acidentes é grande em função do despreparo destes grupos no que se refere ao conhecimento, ao entendimento sobre o funcionamento e a finalidade de determinados equipamentos urbanos, e, principalmente, o desconhecimento da maneira segura de circular neste novo ambiente.

A oferta de transporte público também é um dos fatores determinantes na caracterização do trânsito da cidade, na medida em que há uma relação direta entre causa e efeito, pois quanto maior a oferta de diferentes modais de transporte público, ou de um maior número de alternativas de deslocamento, menor será o uso das vias ao transporte particular, que em outras palavras significa a minimização dos padrões de congestionamentos e da potencialidade de riscos à sua população.

Outro aspecto a considerar para o entendimento do contexto do trânsito das cidades é o valor e o uso do solo e a sua relação com o demanda de circulação. O valor do solo urbano está associado aos serviços disponíveis no seu entorno (infra-estrutura de água e esgoto, acesso ao transporte público, outros) e o seu uso ao tipo de edificação construída em sua superfície. Exemplificando, uma área cujo uso do solo tem a predominância de residências terá um sistema de circulação mais rarefeito se comparado a áreas cujo solo tem um uso comercial, atraindo grande movimentação de veículos e pedestres durante o dia e movimento de carga e descarga de mercadorias à noite ou em horários pré-determinados. E assim sucessivamente para escolas, grandes shoppings, restaurantes, e outros.

Ainda, o trânsito, ou a dinâmica de circulação de pessoas e mercadorias, tem em seu cerne dois tipos de conflitos básicos, o primeiro de ordem física, dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar ao mesmo tempo e o segundo de ordem psico-social, que se manifesta pelos interesses e necessidades das pessoas. O que isso significa?

No trânsito o sujeito desempenha dois papéis fundamentais: o de pedestre e o de condutor/passageiro. Em cada um desses papéis o sujeito se relaciona de diferente maneira com o trânsito, portanto gerando diferentes demandas.

O pedestre deseja andar por calçadas largas, limpas confortáveis e em bom estado de conservação. Ao atravessar a rua deseja fazê-lo com segurança, num tempo adequado ao seu passo. O condutor por outro lado, deseja chegar ao seu destino no menor tempo possível. Para que isso ocorra, necessita de vias livres que lhe permitam maior fluidez.

Estes aspectos evidenciam as duas questões que caracterizam a primeira contradição básica inerente ao trânsito: a segurança versus a fluidez. Tem-se aqui um primeiro conflito de interesses. Importante salientar que pedestre e condutor são papéis desempenhados por uma única pessoa em diferentes momentos. Isto significa que os interesses, ou os desejos das pessoas mudam dependendo da condição em que ela se encontra no trânsito. O mesmo raciocínio deve ser aplicado ao se observar o desempenho dos demais papéis do homem no trânsito: usuário do transporte coletivo, usuário do transporte particular, agentes ativos (pedestre/condutor) e agentes passivos (moradores/comerciantes).

Esta maneira de olhar o trânsito como um universo de relações humanas, de onde emergem papéis sociais específicos, nos possibilita avaliar o quanto as políticas públicas pautadas em valores, interferem no ambiente quando estabelecem medidas e dotam recursos que venham a favorecer um determinado grupo, determinado papel social, como o condutor de veículo particular, por exemplo. Tais ações que naquele momento priorizaram o atendimento das necessidades deste grupo acabarão por interferir na qualidade de vida dos demais sujeitos.

Vale lembrar, que quando se fala de interesses individuais, há que se considerar a sua importância e relevância como absolutamente verdadeiros, e que a dinâmica de troca de papéis se dá a cada momento, simultaneamente por todos os usuários do trânsito. Cabe aos responsáveis estabelecer o balanceamento de interesses e necessidades propondo soluções mais adequadas, de modo que o direito coletivo de ir e vir das pessoas, se sobreponha aos seus interesses individuais.

Esta contextualização do trânsito, ainda que de modo superficial, se faz necessária para o seu entendimento e mais, para que se possa manter a coerência com as linhas teóricas de Vygotsky, Piaget e Wallon, que subsidiarão este trabalho. Tais autores delegam ao homem a sua condição de um “ser social” que se define pelas suas características psicológicas e de interação com o mundo, e todo o seu processo de aprendizagem, se dá levando-se em conta estas duas características. E também a teoria psicodramática de Moreno, (1993) que dá relevância ao desempenho dos papéis sociais, por entender que é na prática das relações que são passados ao sujeito os valores, normas de conduta e costumes do seu grupo.

Serão estes os aspectos que nortearão a condução deste trabalho, a relação do homem com o ambiente e os processos de ensino e a aprendizagem.

4- O CONTEXTO LEGAL - A QUEM CABE EDUCAR PARA O TRÂNSITO

O atual Código de Trânsito Brasileiro, em seu Cap. VI – Da Educação para o Trânsito- (CTB, 34) estabelece sete pontos fundamentais para a legitimação de uma política nacional permanente de Trânsito, com vistas a solidificar a base de conhecimento da sinalização, das regras e dos conceitos de segurança, buscando com isso alcançar um novo padrão de comportamento da população, que em última instância, reverterá na minimização do atual quadro de acidentes no país.

Ressaltamos três destes pontos que estão diretamente associados ao nosso foco de atenção:

- O estabelecimento de Educação de Trânsito nas Escolas de Educação Infantil ao 3º grau;
- A inserção do tema segurança de trânsito, em todos os níveis de ensino, como um conteúdo interdisciplinar;
- A elaboração de um plano de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito.

Um dos fatores fundamentais para os responsáveis pela implantação da Educação como um dos vértices do tripé do trânsito - engenharia, educação e fiscalização - é o entendimento do seu significado e abrangência no contexto da Municipalização.

Se a Municipalização do Trânsito, um dos maiores eixos do novo Código, trouxe ao Município a autoridade para cuidar dos problemas de sua cidade, possibilitando maior agilidade e soluções mais adequadas aos seus problemas, a introdução da Educação como item obrigatório, amplia radicalmente o entendimento do significado do conceito trânsito, de modo a dar ao vértice Educação, a capacidade alavancadora de reversão dos índices de mortes ou gravidade dos acidentes, uma vez que o seu foco de intervenção é o HOMEM, único elemento que tem a capacidade de decisão no momento da ação, portanto, de modificar o seu comportamento.

A partir dessa visão, é que a autoridade de trânsito deverá pensar a Educação. Isto significa que não se poderá atingir bons resultados se os investimentos humanos e materiais nesta área, não estiverem nivelados aos mesmos dados à engenharia e à fiscalização, que até hoje ainda recebem os maiores investimentos, revelando na prática profissional, a cultura da valorização estratificada dada ao conhecimento onde as áreas das ciências exatas são mais valorizadas do que as áreas humanas. Isto nos permite reafirmar o quanto o ambiente – tempo/espaço - interfere em todo o universo de relações e das escolhas na busca de resultados.

Há que se ter em mente que os problemas de trânsito agregam um conjunto de fatores que a engenharia ou a fiscalização por si só, não são capazes de solucionar.

O bom funcionamento de qualquer sistema só se dá a partir do equilíbrio entre suas partes. A educação deverá manter-se no mesmo patamar de envolvimento e participação nos

problemas da cidade. Deverá caminhar junto da engenharia e da fiscalização nas investigações e análise dos problemas, bem como nas propostas de solução.

Quanto mais minuciosa for a investigação das causas e a análise dos problemas sob a ótica da educação, da engenharia e da fiscalização de trânsito, mais eficazes serão as soluções. Portanto, para a solução dos problemas de trânsito da cidade é necessário que se tenha o olhar para os três aspectos fundamentais:

- o comportamento, a segurança, as necessidades e os anseios do homem - papel da Educação;
- a infra-estrutura da malha viária X fluxos, da segurança e da sinalização - papel da Engenharia de Tráfego.
- o cumprimento das leis - papel da Fiscalização.

Com este propósito os órgãos do Sistema Nacional de Trânsito têm promovido parcerias principalmente com as Secretarias de Educação do Estado e do Município, que já possuem uma estrutura definida, que possibilita o acesso à população infantil e jovem, para o desenvolvimento de trabalhos educacionais. E em menor escala, parcerias com as Secretarias de Saúde, Universidades, Empresas, Entidades e Órgãos não Governamentais, com o propósito de desenvolver ações e programas de Educação para o Trânsito.

5- O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

Para se abordar a questão da Educação para o Trânsito nas escolas, é necessário primeiro refletirmos sobre o panorama da Educação no Brasil, no que se refere à função social da Educação e o papel da escola.

Nas décadas de 70 e 80 a política educacional brasileira enfatizou as oportunidades de acesso à escola básica. A Lei Federal nº 5692 de agosto de 1971, em vigor até dezembro de 1996, estabeleceu como objetivo “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. (Introdução PCN, 13)

Até a implantação da referida lei, a escola atendia somente a uma minoria privilegiada. Após 1971, a escola deveria estender-se também às classes menos favorecidas da sociedade. Isto levou a um processo de modificação do ensino de sete a catorze anos, de modo a garantir a finalidade do ensino que considerasse os fatores heterogêneos da condição sócio-econômica e cultural de seus alunos.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei Federal de Diretrizes e Bases, nº 9394 que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação, e dá especial ênfase ao ensino fundamental conforme Art. 22 dessa lei, que estabelece que a educação básica deva assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Introdução PCN, 14)

“O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

“I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da

escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

“IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (art. 32).

Esta mesma lei fixa as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo em seu artigo 1º que:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Em 9 de janeiro de 2001 a Lei Federal nº 10172 aprova o Plano Nacional de Educação e define:

“educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (Lei Federal nº 10172).

Durante estes períodos, foram várias as metodologias adotadas, tais como a “Pedagogia Tradicional”, em que a relação ensino/aprendizagem está centrada no professor, pois é ele quem detém o conhecimento e o transmite ao aluno de maneira hierarquizada.

Mais adiante houve a implantação da chamada “Pedagogia Renovada”, com base no movimento da Escola Nova. Esta metodologia privilegia o aluno que passa a ser o centro das atividades escolares. Valoriza-se o processo de aprendizagem baseado no interesse do aluno que aprende pela sua experiência. Neste caso o papel do professor é o de um facilitador.

Nos anos setenta, o método adotado teve como base as teorias behavioristas de aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino. Valoriza a tecnologia e não o professor, embora seja ele quem controla e dirige as atividades, numa proposta pedagógica em que cabe ao aluno responder a atividades com respostas já esperadas.

Nos anos oitenta, com o fim do regime militar, adota-se a chamada “Pedagogia Libertadora”, com base nos movimentos de Educação Popular, que se propunha a desenvolver uma educação crítica como subsídio às transformações sociais, políticas e econômicas com vistas a superar as desigualdades sociais. A função do professor é a de coordenador de atividades.

Nesta mesma época surge a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” que trabalha com conhecimentos sistematizados e os alunos devem ter total domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que possam interpretar sua condição de vida e defender os seus interesses de classe.

A partir dos anos oitenta buscou-se integrar os aspectos positivos de cada uma dessas abordagens, algumas com um foco mais pedagógico e outras com um foco mais sociológico. Neste momento destaca-se a psicologia genética que busca entender a maneira

como se dá o desenvolvimento do sujeito e a aprendizagem, a importância das relações interpessoais no processo de ensino/aprendizagem e a adequação da ação educativa às características da atividade mental construtiva do aluno.

Atualmente, o processo de ensino tem como base os “Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo eixo central é o desenvolvimento do aluno e trabalham os “conteúdos curriculares não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades”. (PCN – Introdução). Esta proposta está assentada na teoria sócio interacionista, de Vygotsky, que pressupõe a interação do homem com o mundo e do sujeito com o objeto, mediados pelo outro.

Para que se possa atingir tais objetivos, estes parâmetros adotam a implantação de metodologias que conduzem o aluno à construção de estratégias e comprovação de hipóteses, ao desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico, da capacidade de argumentação, e o descobrimento das potencialidades, que o levam à autonomia.

Embora seja muito positivo o investimento baseado na política de inserção da criança à escola, e ainda tendo como dado que nas quatro últimas décadas a taxa de analfabetismo no Brasil tenha passado de 39,5 para 20,1% (PCN, p.23) é possível inferir que o nível do ensino ainda deixa a desejar. Isto fica evidenciado pela alta taxa de repetência, e ainda pelos comportamentos dos alunos em relação à valoração do seu processo de aprendizagem, evidenciada pelo seu geral desinteresse pelo trabalho escolar, pela sua motivação estar centrada unicamente na nota e na promoção, pelos problemas de disciplina e pelo esquecimento precoce dos assuntos estudados. (PCN p.24)

Viana, (1986) elenca uma série de questões que dizem respeito à falta de coerência entre o que se objetiva com a função social da Educação, o papel da escola e a sua prática metodológica.

Esta incoerência é perceptível nos vários aspectos:

- Na forma de tratar o aluno: o aluno nunca é consultado sobre como, quando, o quê e por que aprender. Seu papel é o de calar, ouvir, obedecer, ser julgado e desenvolver mecanicamente o aprendizado;
- Na ação do educador: o professor é aquele que sabe, ordena, decide, julga, anota e pune, desconsiderando os interesses de sua clientela;
- Nos objetivos propostos para o trabalho escolar: inadequados e dificilmente renovados, não acompanhando os processos acelerados de mudança da sociedade atual;
- No conteúdo a ser trabalhado pela escola: selecionado, geralmente, sem significado ou utilidade mediata ou imediata aos alunos. Sempre selecionado pelo professor de modo fragmentado, sem interação entre eles;
- Na metodologia utilizada pelos professores: geralmente a transmissão do conhecimento de modo hierarquizado, ainda ao estilo da pedagogia tradicional, professor sabe, aluno não sabe, só recebe, de modo a criar o imobilismo do aluno através de aulas expositivas;
- Nos recursos disponíveis para efetivação do trabalho escolar: muitas vezes, ao usar de recursos audiovisuais o faz em exagero, deixando de lado a vivência do aluno de modo a

potencializar os seus recursos perceptivos e sensoriais;

□ No processo de avaliação das atividades escolares: o aluno vai à escola para ser avaliado – aprovado ou reprovado- de modo ameaçador e gerador de medo, quase que criando uma inversão de valores, a avaliação se sobrepujando aos aspectos da formação. Importante salientar que este é um

dos itens avaliados no PCN, como uma inadequação do aluno frente à aprendizagem.

- Na administração do sistema escolar: normalmente a administração escolar é um conjunto de normas e regulamentos impostos de cima para baixo deixando os seus profissionais inseguros, frustrados e ameaçados;
- No planejamento das atividades escolares: normalmente desvinculado da realidade pessoal e social da escola, sem uma pesquisa prévia de necessidades. Este é um aspecto muito freqüente nos trabalhos de Educação para o Trânsito, que são desenvolvidos por órgãos gestores situados em centros urbanos maiores.
- Na supervisão escolar: limita-se aos aspectos da fiscalização burocrática e não avalia a qualidade dos programas e ações que a escola mesmo gere ou acolha de outras instituições, como no caso os Programas de Educação para o Trânsito.
- No sistema escolar: o baixo nível cultural de grande parte dos professores, o descrédito, a má remuneração e valorização dos aspectos burocráticos da ação pedagógica.

Neste contexto fica difícil um processo de aprendizagem que possibilite a formação de uma consciência crítica que gere transformação, aspecto inerente à educação. Verifica-se a multiplicação de modelos repetitivos onde a informação é passada de modo a manter uma postura contemplativa do aprendiz, levando-o a se sentir impotente diante da sua capacidade de ação transformadora da realidade.

O desafio está em tornar a escola um local onde se processa o desenvolvimento da espontaneidade, energia mobilizadora da criatividade, conforme nos conceitua Moreno (1942), do senso crítico, do processamento do conhecimento visando levar a formação de indivíduos capazes de transformar uma realidade, como auto realizados e exercitores da cidadania.

A partir deste panorama atual das escolas brasileiras, a defasagem entre a teoria e a realidade e o papel da Educação como agente de mudança de atitudes, valores e comportamento humanos, parece-nos difícil acreditar que a escola, sem alterar os seus princípios metodológicos, venha a cumprir um papel eficaz na sua colaboração no processo da Educação para o Trânsito.

Acrescenta-se a estas questões um olhar para a escola do ponto de vista da ética, do respeito à comunidade escolar e ao próprio patrimônio público. Como se pode esperar que um aluno transfira o aprendizado, que por ventura tenha recebido, sobre os padrões de comportamento adequados e colaborativos no Trânsito, se o ambiente escolar apresenta-se cotidianamente sujo, com paredes pichadas, banheiros em péssimas condições de uso, sem ao menos papel e sabonete para que a criança e o jovem usufruam o direito à higiene, e incorporar hábitos adequados, éticos e compatíveis com a prática cidadã? Da mesma forma, como fica este mesmo sujeito quando usuário do transporte coletivo, como pedestre, como

passageiro ou como futuro condutor? Terá ele tido a oportunidade a partir da carência escolar, de incorporar um modelo de respeito ao ambiente, ao patrimônio público e ao cidadão?

Se a escola em sua trajetória evolutiva perdeu-se no caminho entre o autoritarismo e o laissez-faire e se, por outro lado a família em que muitas vezes a anomia se estabelece, a criança e o jovem vêem-se diante de uma liberdade que não dão conta de lidar.

Tanto a escola como a família assumiu muito mais um papel maternal do que o paternal, haja vista a interação entre aluno e professor, passando este a ser chamado de “tio (a)”, o que dá à criança uma possibilidade ambígua no entendimento dos papéis na escola e na família.

A ausência de regras e limites firmes, claros e coerentes dá à criança/jovem além de um sentimento de desproteção, um aprendizado e leitura da realidade de que tudo é possível fazer, de que nada tem conseqüências, portanto em nada ele é responsável, quer seja a sua ação construtiva, ou transformadora, e assim se reforça a conserva de uma cultura paternalista onde se delega ao outro ou ao Estado a responsabilidade, num movimento de desconstrução da formação cidadã.

Moreno aborda a formação do sujeito a partir do conceito de Matriz de Identidade, denominada por ele de “a placenta social da criança, o lócus em que ela mergulha suas raízes” (pg 114), conceito advindo da analogia à condição fisiológica de formação do feto no útero materno, local de onde o feto tira os nutrientes e é dependente para a sua sobrevivência. Da mesma forma, o sujeito que tem inata, a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade, é em determinado ambiente, que ele constituirá a sua matriz, ou em outras palavras, é o ambiente que lhe dá a condição de absorção da cultura de seu grupo, é ele que dará a segurança e a orientação à criança, na fase em que se forma a sua matriz. Assim sendo, o aspecto social é um dos aspectos fundamentais da formação da personalidade do sujeito, além da hereditariedade, e da espontaneidade. Na medida em que o sujeito cria autonomia, esta matriz se dissolve.

O homem é um ser essencialmente social, porque ele nasce em sociedade, tendo além das necessidades fisiológicas e psicológicas as necessidades sociais. E é na família, ou junto àquele(s) que desempenha a função do primeiro grupo de vivência social da criança, que ela se constitui, construindo a sua Matriz de Identidade. É neste ambiente que a criança assimila e desenvolve os papéis do seu grupo, fundamentais para a sua interação com o mundo e fundamental também para que ela se sinta protegida e se desenvolva harmonicamente.

Portanto, a Matriz de Identidade traz as marcas da transmissão da herança cultural do grupo que acolhe o sujeito preparando-o para que esteja apto a ser incorporado à sociedade.

O sujeito, para Moreno, não é um ser isolado, ele vive em um grupo regido por leis e normas sociais que determinam condutas e compromissos específicos em um determinado lugar e em determinado tempo, é isto que origina a sua história.

Esta transmissão da herança cultural se dá então, por meio da representação de papéis sociais existentes em cada Matriz de Identidade. Imaginemos um grupo de indígenas, um grupo habitante dos pólos, um grupo habitante do sertão nordestino e um grupo que habita um grande centro urbano. Os papéis sociais existentes em cada um destes grupos são distintos, com desempenhos e valores culturais diversos.

Há um aprendizado para o desempenho dos diferentes papéis em diferentes culturas. Este aprendizado se dá pelas relações e vínculos entre a criança, o seu grupo e o ambiente, e uma das etapas deste aprendizado é a imitação.

Por que trazemos a teoria da Matriz da Identidade de Moreno como contribuição à nossa reflexão?

Podemos dizer que a escola é o primeiro universo formal onde se dá o processo de formação da Matriz de Aprendizagem do sujeito. Evidentemente que a aprendizagem dos valores do seu mundo já começou desde os primeiros momentos pós-nascimento da criança. Porém hoje, é a escola a instituição responsável pela passagem da herança cultural do nosso grupo ou valendo-nos da teoria de Moreno, a passagem da “*conserva cultural*” (Moreno, 1993) que são os aspectos arraigados de uma sociedade sob o ponto de vista dos seus valores morais, hábitos e costumes já incorporados pelos seus membros.

E aí cabe a pergunta, quais os princípios e valores vivenciados hoje na escola que a criança/jovem possa transferir para a vida, como um aprendizado útil a ser incorporado ao seu cotidiano, se ele não pode aprender, vivenciar, ver e perceber como exemplo, e conseqüentemente, não lhe foi dada a oportunidade de introjetar valores como o respeito pelo outro, pelo coletivo, pelo cuidar de um patrimônio que é de todos, pelo respeito às regras de convívio, que se poderia transferir para as relações de interação no trânsito?

Se partirmos do núcleo central da teoria moreniana que é o conceito da *espontaneidade*, que permite ao sujeito a expressão de uma resposta adequada a uma situação nova ou uma nova resposta a uma situação antiga, veremos que o modelo educacional vivenciado pela população adulta hoje, atuou como um processo inibidor do fator espontaneidade, portanto comprometendo a capacidade que o sujeito tem de responder criando um processo de transformação. Como isso se deu?

Desde cedo ouvimos frases como “não ponha a mão”, “olhe com os olhos”, “é feio cheirar o alimento antes de comer”, “é falta de educação espreguiçar-se na frente dos outros”, “não ponha a mão no prato”, “boneca é brinquedo de menina”, “homem não chora” e tantas outras.

O efeito que este processo tem no indivíduo é primeiro o de tolher a sua espontaneidade, e segundo, o de impedir o desenvolvimento da sua capacidade perceptiva, a partir da subutilização de todos os sentidos para a captação do mundo e do outro.

Os próprios movimentos corporais são o tempo todo tolhidos e refilados. Desaprendemos de dar ao corpo as necessidades que ele pede, espreguiçamos moderadamente, tensionamos os músculos grande parte do tempo, agredimos o corpo com exercícios exagerados para um

ajustamento ao modelo estético deste tempo. Quando comemos, por exemplo, utilizamos todos os sentidos, escolhemos os alimentos do prato pela cor, pela disposição em que estão colocados, pela consistência e sabor. Bastaria que comessemos com os olhos vendados para, sem dúvida, confundirmos alimentos com sabores semelhantes. Portanto, “olhar se faz com os olhos” é uma premissa relativa, a percepção e a introjeção de um objeto se faz sempre se utilizando de todos os nossos sentidos, e do significado deste objeto para o seu grupo.

As metodologias aplicadas em muitas situações de ensino/aprendizagem, embora contrárias ao proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não estimulam a criança ou o jovem a desenvolver-se em sua plena capacidade. Poderíamos estereotipar dizendo que a escola exige do aluno um aprendizado somente “pela cabeça”, isto é, não lhe dá a oportunidade de trabalhar os seus sentidos vivenciando situações em que ele possa interagir com o objeto do conhecimento e fazer descobertas.

Isto ao longo dos anos tolhe a capacidade nata do sujeito que é a espontaneidade e conseqüentemente a sua capacidade criativa, a ponto de ouvirmos frases como, “não dou para isso”, “não sei fazer isso” sem que ele tenha, algum dia, tido a oportunidade de experimentar fazer, ou vivenciar o novo.

De que maneira isto interfere no comportamento no trânsito?

Um importante aspecto é que o aprendizado tenha sentido na prática cotidiana e seja útil para que o aluno possa levá-lo para a vida adulta.

Muitas ações e programas de Educação para o Trânsito trabalham as regras somente como comportamentos adequados para prevenir um acidente, tratam a regra como no modelo de coação segundo Piaget, (Taille, 1942) em que se respeita a regra sem questioná-la, e não avançam no estudo da sua contextualização no tempo e no espaço, de modo a ampliar o olhar do sujeito para a razão da existência de tal regra. A quem ela favorece, o porquê é adequada num contexto multi e interdisciplinar, levando o sujeito a um processo de conhecimento e de vivência que favorecerá à sua adesão e comprometimento ao respeito à regra.

Outro aspecto é que no trânsito necessitamos de uma percepção bastante aguçada, para que o ver as condições do ambiente e da sinalização, para que o ouvir os sons que lhe informam sobre determinada situação, para que o julgar se está ou não em segurança e para que o decidir a ação a tomar, tenham sido devidamente treinados, a partir de estratégias vivenciais e complementadas por um processo de estímulo à reflexão sobre as interveniências e conseqüências da sua tomada de decisão.

Esta metodologia propiciará coerência e credibilidade ao conteúdo trabalhado com base no exemplo positivo do adulto, mas que exigirá dos responsáveis uma atuação no ambiente oferecendo uma infra-estrutura de segurança viária, e muito significativamente, de um ambiente escolar onde prevaleça o respeito ao outro, o respeito às regras, o estabelecimento de limites, e o respeito pelo coletivo.

6- A FORMAÇÃO DA CONDUTA MORAL

A vivência social no trânsito implica no sujeito agir conforme um código de regras morais e legais de conduta. Buscamos em Piaget e Durkheim referenciais teóricos para o entendimento do processo de formação do juízo moral no sujeito.

Piaget, 1992, ao estudar como se processa no sujeito a formação do que ele denominou “Juízo Moral”, traz a discussão sobre como a afetividade e a razão/cognição se manifestam na sua constituição. Busca em Durkheim, dentre outros estudiosos, alguns aspectos de reciprocidade e de contraposição à sua teoria.

Mais uma vez, o universo de estudo de Piaget, foi à observação do comportamento das crianças numa situação de jogo em que está presente o respeito às regras.

A partir do estudo sobre o comportamento infantil no que se refere ao respeito às regras, estabelece que o sujeito evolua na prática e na consciência da regra, em três etapas: a da *anomia*, nas crianças de até cinco ou seis anos, quando ainda não são capazes de seguir regras coletivas, a da *heteronomia*, típica nas crianças de seis a nove/dez anos, que se relacionam com as regras como se elas fossem impostas por uma autoridade, como se fossem regras sagradas e por assim ser, não têm a capacidade de legislar sobre ela. São regras impostas pela tradição e não como necessárias para regular ou harmonizar as ações de um grupo, e desta forma entendidas como imutáveis por aqueles que estejam submetidos. E por fim, a etapa da *autonomia*, que corresponde à concepção adulta do respeito às regras cujas funções são a de legislar determinado grupo, a partir da sua aceitação pelo próprio grupo.

A criança inicia a sua relação com o dever, a partir da interação com os seus pais ou adultos que lhe impõem deveres morais, o que é certo ou errado fazer. A criança aceita como inquestionáveis, pois as regras advêm de uma autoridade e respeitá-las significa um ato bom, e não porque entenda a função social da regra. A isto Piaget denomina de “realismo moral” (1992, Taille, p.51). O descumprimento da regra nesta fase pressupõe uma sanção expiatória, aquela cuja qualidade é estranha ao delito (p.54). Neste aspecto é importante ressaltar que o desenvolvimento de atividades de aprendizagem das regras e dos conceitos de segurança no trânsito é mais fácil nesta faixa etária, pelo fato da criança não insurgir contra eles.

Já a partir dos nove ou dez anos aproximadamente, este realismo moral é superado. A criança começa perceber que a regra pode ser questionada, se for injusta, e até mesmo ser descumprida. Isto quer dizer que ela já é capaz de separar a noção da justiça da noção de autoridade, essencial à noção da autonomia moral.

Durkheim entende que todo ato moral tem na sua concepção a noção do dever e do bem, como aspectos indissociáveis. O primeiro refere-se ao sentimento de obrigatoriedade e o segundo ao da desejabilidade, ou seja, o dever para que seja obedecido precisa, de alguma forma, aparecer como atraente, como bom. Neste ponto fazemos uma referência à

Vygotsky, quando trata da questão da volatividade, do desejo de conhecer o objeto do aprendizado, como atraente e útil. Embora os contextos em que os aspectos da desejabilidade são mencionados sejam absolutamente diferentes entre um autor e outro, Durkheim referindo-se ao aspecto do ato moral e Vygotsky ao aprendizado, chama-nos a atenção a importância do envolvimento da vontade e da afetividade do sujeito na sua ação, para que se estabeleça um movimento pro ativo no ato de aprender, ou no ato de respeito às regras.

Todavia, Durkheim se contrapõe a Vygotsky e Piaget no que se refere ao entendimento de que a afetividade e a razão caminham juntas, pois para ele o ato moral é imposto pela sociedade e não construído por ela.

Vygotsky entende o homem como um ser em constante interação com o mundo, e por esta razão ele vive, todo o tempo, num processo de aquisição e reorganização da sua história, isto significa que o conjunto de normas sociais é algo dinâmico por estar atrelado à capacidade que tem o homem de reconduzir a sua história.

Neste sentido Durkheim, descarta a noção de autonomia moral proposta por Piaget, mesmo admitindo que a educação moral deva estar incluída em toda a relação do sujeito com a escola, como parte integrante da construção da vida em coletividade. Para este autor, a fonte da moral está na sociedade, entendida por ele como uma entidade poderosa e superior, alheia ao indivíduo, à qual ele deve respeitar a sua autoridade, sem que tenha a capacidade de modificá-la. É somente pela razão que o sujeito é capaz de compreender as suas regras, e por poder entendê-las, é capaz de respeitá-las.

Piaget por sua formação construtivista tem uma visão antagônica à Durkheim em relação à construção do ato moral, da moralidade, pois para ele o indivíduo participa ativamente do seu desenvolvimento moral e intelectual, embora concorde com Durkheim de que a moral é um fato social, e exatamente por ser um fato social, não pode ser pensado isoladamente do indivíduo, como uma entidade que se sobrepõe a ele.

A construção do ato moral, segundo Piaget, se dá de duas formas: pela *coação* ou pela *cooperação*.

Na relação de coação, há uma imposição ao outro na forma de pensar suas verdades, não há reciprocidade, portanto os sujeitos são impedidos de legislarem sobre as suas regras, não por tirania, mas sim por tradição, o que impede o desenvolvimento intelectual das pessoas que ali estejam submetidas. Este modelo gera a *heteronomia moral*, aquela onde o sujeito aceita as regras sem que se sinta com poder de modificá-las, impede o desenvolvimento intelectual das pessoas e reforça o egocentrismo, dificultando que a pessoa se coloque no lugar do outro.

Algumas escolas reproduzem este modelo, na medida em que não estimulam as discussões e as reflexões que possibilitem a abertura do olhar para o objeto do conhecimento como algo que se relaciona no tempo, no espaço e com outros aspectos da aprendizagem. Mais uma vez, reforça-se aqui o quanto isto impede um olhar para as questões do trânsito de modo mais abrangente, como um universo de relações humanas contextualizadas, cujo

princípio da equidade se sobreponha ao modelo vigente da supremacia da máquina no uso do espaço. Em outras palavras, atua e reforça as relações de poder na sociedade, manifestas num modelo hierarquizado segmentando aqueles que têm, dos que não tem.

Ao inverso do modelo de coação em que o respeito se dá de modo unilateral, sem que, muitas vezes, a razão das regras é compreendida, Piaget entende que a relações interindividuais, que segue a categoria do tipo *cooperação*, onde as regras são construídas pelo grupo, é que será possível o desenvolvimento intelectual e moral, pois exige que o sujeito saia da postura egocêntrica para enxergar o ponto de vista do outro num movimento de reciprocidade, o que acaba por gerar o respeito mútuo e a autonomia.

Ao entender o trânsito como um espaço onde as pessoas desempenham diferentes papéis cujas necessidades e anseios se apresentam de diferentes formas, é essencial este olhar o outro e percebê-lo como um sujeito com os mesmos direitos e deveres, e não como um rival que compete ao mesmo tempo pelo mesmo espaço, e desta forma entender que as regras de trânsito são essenciais para a segurança e harmonização do seu próprio sistema ou como nos diz Piaget que o sujeito sinta que as regras são obrigatórias, subjetivamente necessárias, a partir da tomada de consciência advinda do processo de discussão e de racionalidade.

É exatamente nesta forma de interpretação que Piaget se diferencia de Durkheim. Enquanto este identifica uma única origem do dever e do bem, em razão de entender a sociedade como um “ser”, que está fora do indivíduo, Piaget coloca o dever no tipo de relação: por *coação*, assentada no sentimento de obrigatoriedade, enquanto que a noção de bem, como produto da *cooperação*, aparece como uma aspiração, como um ideal, de modo a coordenar o ponto de vista próprio com o do outro, o que lhe dá a possibilidade de renovação.

Piaget avança em sua teoria questionando se uma pessoa que tenha desenvolvido um bom comportamento moral, não possa cometer atos ilícitos. Esta é uma indagação que envolve o questionamento entre a afetividade e a razão, e tem como dado de realidade a relação do homem como sujeito informado e com uma moralidade bem constituída, e o seu comportamento inadequado e imprudente no trânsito, um modelo a ser investigado.

Para Piaget, este comportamento pode até ser possível, pois o “sujeito autônomo não é um sujeito reprimido, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade “adere” espontaneamente aos seus ditames.” (Taille, p.70), porém a probabilidade de cometimento de atos ilícitos é menor naquele que tenha vivido o modelo de cooperação do que outro que tenha vivenciado um modelo de coação.

Isto nos possibilita dizer que por esta razão, um aluno que tenha vivenciado na escola, modelos com imposição de regras, sem que tenha tido a oportunidade de participar do seu processo de construção, e as regras a ele impostas não tenham sido estabelecidas pelo grupo como contrato entre pares, onde cada um será igualmente beneficiado, terá menor probabilidade de interiorizar os comportamentos que pressupõem o respeito às regras, pois não foram por ele legitimados como fazendo parte do conjunto de valores que ele atribui

como positivos a si e à sociedade, e como necessários ao grupo.

É só pela opção autônoma do sujeito, advinda da harmonia entre razão e afetividade que permite ao sujeito aderir e se comprometer com a escolha dos seus atos.

A premissa de que a Educação para o Trânsito deva ser trabalhada tendo como princípio que *segurança* é um *valor*, uma necessidade de convívio social no mundo moderno, e que o comportamento humano é a soma dos conhecimentos adquiridos mais os valores que o sujeito tem como positivos para si, trabalhar no sentido de mudar um padrão de comportamento inadequado no trânsito, significa trabalhar com os valores éticos e com o conhecimento, o que significa difícil ser a tarefa da Educação para o Trânsito.

E quais os caminhos a percorrer?

Em primeiro lugar buscar desenvolver metodologias que estimulem a busca de conhecimento, a elaboração de hipóteses e a construção de proposições, de modo a ir criando uma rede de pensamento capaz de tornar o trânsito uma questão social que possibilite o brotar de uma vontade política que conduza a implantação e manutenção de políticas públicas que privilegiem a educação e a saúde, uma vez que são as áreas em que acidentes de trânsito tem uma interface mais direta.

Segundo, informando aos educadores e alunos sobre as regras e conceitos de segurança, a partir de metodologias que despertem no sujeito os valores coletivos, os valores positivos, que estimulem o uso dos sentidos e a ampliação da percepção, já que estes são fundamentais para o momento da decisão nas diversas situações no trânsito, e ainda, adotar metodologias que ampliem a auto-estima, o valor à vida e estimulem a reflexão.

Sabe-se que somente o acesso à informação não é suficiente para que o sujeito mude, é preciso que ele a compreenda e mais, faça a sua adesão e se comprometa com a informação recebida. E para que isso aconteça, é necessário que o trabalho de Educação para o Trânsito atue no campo cognitivo, com dados que demonstrem e provem a(s) razão(s) do ganho na adoção de comportamentos preventivos como um ganho individual e coletivo, mas que também atue no campo afetivo sensibilizando o outro à mudança. Em outras palavras, trabalhar no processo de convencimento e de persuasão, conforme Aurélio *convencer* “persuadir com razões, argumentos ou fatos a reconhecer alguma coisa e *persuadir* “levar a crer ou acreditar”.

Esta convergência de idéias entre Piaget e Vygotsky, a de que a liberdade e a autonomia do sujeito levam-no a aderir e se comprometer com o respeito à regra por entendê-la e referendá-la como socialmente útil, é que dá ao homem a sua condição de ser social, com capacidade de transformação da realidade. E por assim ser, define-se como um ser histórico.

6.1 - O APRENDIZADO DAS REGRAS E CONDUTAS DO SEU

GRUPO

Escolhemos dentre outros autores, Vygotsky, como referencial teórico para o embasamento da nossa hipótese de que o degradado ambiente escolar que se apresenta com muita frequência na realidade brasileira, notadamente nos grandes centros urbanos, interfere na má formação dos sujeitos no que se refere aos princípios da cidadania, e da participação responsável na vida social, por compartilharmos da idéia de que o homem é um ser histórico, é um ser inteiro e integrado, dotado de razão e emoção, que vive num ambiente sócio-espacial em interação com outras pessoas, em determinado momento.

Vygotsky (1995) como Piaget, considera que o processo de desenvolvimento do sujeito se dá pela maturação do organismo humano. Porém, Vygotsky vai além. Para ele não basta a maturação do organismo humano para que se dê espontaneamente o aprendizado, mas é essencial que o sujeito se relacione com o outro e com o mundo para que a aprendizagem aconteça. O processo de construção do ser psicologicamente único, passa pelo desenvolvimento individual, num ambiente social e com a presença do outro.

Nesta abordagem - sócio interacionista (1995) - as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, mas resultam da interação dialética do homem e o seu meio sócio-cultural. O ambiente é um dos fatores determinantes na constituição do sujeito. Ele é fruto das relações, dos valores e da cultura vigente, fruto do contexto social de sua época e de sua origem. Isto pressupõe pensar o homem a partir de uma visão sistêmica, a partir do princípio da totalidade e do entrelaçamento e integração entre suas partes.

No entanto, o homem, não é um sujeito passivo em relação às verdades sociais. Ele interage absorvendo e reconstruindo culturas e valores resultando num movimento dinâmico e dialético de reconstrução. O homem faz a história, ou seja, ao mesmo tempo em que recebe as influências do meio, ele as reelabora e as modifica num movimento espiral, é isto que o caracteriza como um ser histórico, sócio cultural, que se estrutura pela relação com o ambiente e demais sujeitos.

As diferentes culturas determinam os diferentes funcionamentos psicológicos. São os grupos sociais que interferem no modo de pensar e agir do indivíduo. É a partir da mediação dos instrumentos reais e dos instrumentos simbólicos transmitidos pela linguagem em especial, que o indivíduo internaliza os valores, as crenças e costumes de seu grupo. Este movimento se dá a partir dos processos psicológicos da intersubjetividade e da intrasubjetividade.

A mediação é, conseqüentemente, um conceito fundamental na teoria vygotskyniana sobre o funcionamento psicológico do indivíduo. É chamada de mediação, a intervenção de um elemento intermediário numa relação.

No processo de desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas se sobrepõem às relações diretas. São elas que sempre estão presentes nas funções psicológicas superiores, ou seja, nas funções psicologicamente conscientes – atividades voluntárias, intencionais,

controladas pelo próprio indivíduo, o que o distingue dos animais.

O aprendizado e o desenvolvimento humano são aspectos extremamente importantes na teoria de Vygotsky. A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento como processos distintos, mas interdependentes, que se interrelacionam de modo que um torne o outro possível. Parte do processo do desenvolvimento é definida pelo processo de maturação do organismo humano, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento. Este aprendizado se dá pelo contato com o outro, e com o ambiente cultural. (Rego,1995)

Neste movimento, está contido o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que significa o movimento que o sujeito faz entre o nível de desenvolvimento real, aquele onde o sujeito é capaz de solucionar um problema de modo independente, e o desenvolvimento potencial, aquele onde o sujeito soluciona um problema com o auxílio do outro. E é neste movimento que se dá a internalização do aprendizado, ou o resultado de processos de desenvolvimento já consolidados. (Rego,1995)

Entendendo o aprendizado como um processo de transformação do homem (ser psico-orgânico e social) no mundo, daquele que cria a sua própria cultura, integrando-se, refletindo e recriando-a, num movimento de dentro para fora, o entendimento do comportamento do homem no trânsito também deverá levar em consideração os aspectos internos e externos ao indivíduo que impedem que ele incorpore o(s) conhecimento(s), dificultando o seu processo psicológico de intrasubjetividade.

Neste sentido a Educação para o Trânsito tem um papel fundamental, na medida em que representa o palco onde o maior número de interações humanas se dá em um mesmo momento, e só é possível trabalhar o trânsito a partir da sua inclusão no tempo e no espaço. Se considerarmos que 82% das pessoas vivem em cidades (IBGE), o ambiente urbano deverá ser pensado e trabalhado como um organismo inserido no país do ponto de vista da circulação de mercadorias, da oferta de serviços, da sua condição geográfica, da oferta de transporte público e da absorção de ciclos migratórios.

Para que isso aconteça, há que se estabelecer primeiro uma mudança de paradigma, ampliando o conceito de trânsito para o conceito de mobilidade humana, que implica no tratamento igualitário para todas as formas de deslocamento, de modo a atender as demandas e necessidades de todas as pessoas, em qualquer situação que ela se encontre. E segundo, a implementação de ações que efetivamente atendam a este conceito, de maneira que se passe efetivamente a privilegiar a mobilidade das pessoas a partir do princípio da equidade, e que o tratamento dado aos outros modais de circulação, seja o mesmo dado à circulação de automóveis, desejável bem de consumo, que estratifica o homem como indivíduos de primeira e segunda classe, conforme o acesso a este bem.

Todavia, cabe à Educação um papel singular na reconstrução desse novo olhar para as questões de trânsito. Olhar este que culmine num processo de transformação nas relações homem/homem e homem/ambiente.

Mas para que isso se consolide é imprescindível que o trabalho na escola vá abrindo o olhar

das crianças e jovens para as questões sociais e comportamentais relativas ao trânsito, à sua história, aos interesses econômicos que induziram a sociedade a desejar o automóvel como o melhor meio de locomoção, à interface das políticas públicas que deixaram de lado os investimentos no transporte coletivo, além da falta de um rigor nas leis que permitiu o uso e ocupação do solo afastando as pessoas de determinadas vias, onde no passado era possível reconhecer o outro, o vizinho, e hoje se transformaram em vias anônimas como grandes corredores de passagem. E como os valores do coletivo são absolutamente frágeis no brasileiro, estes espaços passam a ser de ninguém, portanto ninguém tem responsabilidade sobre eles.

Mais uma vez fica aqui evidenciado como a Educação para o Trânsito deverá ser tratada de modo multidisciplinar, abordando-a em diversas disciplinas, a partir do estudo e entendimento da especificidade de cada uma delas, mas só isto não basta, se as relações de causa e efeito entre os diferentes olhares, ou as diferentes disciplinas, não forem entendidos, e isto só é possível, trabalhando o tema trânsito de modo interdisciplinar.

A contextualização do tema no universo real de vivência do sujeito é que dará a ele a oportunidade de constatar, refletir e ressignificar o conteúdo trabalhado e a isso se denomina trabalhar de modo transversal, partindo da realidade e devolvendo a ela um conhecimento que permitirá ao sujeito, agir e mudar.

A importância da coerência metodológica de todo o sistema educacional brasileiro, cujos processos da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transversalidade, deverão permear todas as relações, inclusive o das suas relações burocráticas.

É assim que a Educação para o Trânsito deverá olhar a relação do homem com a cidade, identificando o jeito de ser desta relação, neste espaço e na forma como as regras são valorizadas e vivenciadas. Este olhar reforça um dos aspectos fundamentais da teoria de Vygotsky – que é o entendimento do homem como fruto da interação com o mundo.

7- O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO PARA A REVERSÃO DA ACIDENTALIDADE NO TRÂNSITO

Dados de 2007 da Organização Mundial da Saúde indicam que em 1999, os acidentes de trânsito ocupavam o nono lugar nas estatísticas das principais causas de morte no Brasil com 5,1 milhões de mortos, e projeta para 2020 que o trânsito assumirá o terceiro lugar com 8,4 milhões de mortes.

Acrescenta-se a este panorama o perfil das vítimas. Em São Paulo, que concentra a maior parte da frota nacional, cinquenta por cento dos acidentes de trânsito refere-se a atropelamentos. Neste sentido, a distribuição das vítimas por faixa etária se dá de modo igualitário entre os intervalos de idade, porém quando as vítimas são condutores ou passageiros há uma concentração maciça nas faixas de idade representativas dos jovens, sendo que sessenta por cento delas na faixa entre quinze e vinte nove anos (CET-SP, 2005).

Analisando todos os dados referentes aos acidentes, verifica-se uma grande concentração dos mesmos nas noites de sexta feira, sábado e domingo, lembrando que nestes dias o número de viagens e o fluxo de veículos são bastante reduzidos. Isto significa que os jovens, principalmente do sexo masculino, estão morrendo por imperícia e imprudência.

Além disso, segundo dados preliminares do Ministério da Saúde (2009), verifica-se que trinta a cinquenta por cento das vítimas de acidentes de trânsito no Brasil, haviam ingerido álcool antes do acidente.

Esta realidade nos indica um caminho a seguir, o desenvolvimento de ações e programas de Educação para o Trânsito voltado para jovens/homens.

Poderíamos aqui elencar uma relação de sub-temas para este trabalho, porém queremos fazer uma analogia com a teoria de Pain (1985), que aborda a questão sobre o(s) transtorno(s) de aprendizagem representar um sintoma, e como sintoma ele tem uma função nas relações familiares do sujeito, que no nosso caso se manifesta pelo desrespeito às leis, pela imprudência e pela certeza da impunidade no trânsito. Evidentemente que não podemos caracterizar isto como um transtorno, mas se admitirmos como uma deficiência nos processos de ensino/aprendizagem é possível questionar se estes sintomas, o desrespeito ao outro e às regras de trânsito, não estariam associados ao modo como a família, a escola e a sociedade brasileira se relacionam com o cumprimento de regras. Que valor a sociedade dá para os aspectos da segurança e do

comportamento adequado no trânsito?

Acreditamos ser verdadeira esta inquietação, pois no trânsito, como um espaço de relações humanas anônimas, vemos acontecer manifestações de ordem afetiva, que expressam as pressões sociais sofridas pelos sujeitos, evidenciadas pelas agressões, pelo desrespeito, pelas tensões, pela violência, pelos medos, pela disputa e pela vingança contra um mundo que cada vez mais o oprime e o agride.

Neste sentido, o olhar psicopedagógico para a proposta de um trabalho de Educação para o Trânsito, deverá levar em conta um diagnóstico preciso sobre a realidade em que vive este aprendiz, das suas necessidades no trânsito, dos meios de locomoção mais utilizados, do grau de risco a que está exposto no trânsito, da sua bagagem de conhecimento, do seu contexto familiar, da ética e da moral.

Assim, Colmer, Masot e Navarro propõem uma metodologia para a avaliação psicopedagógica, partindo da premissa que esta avaliação deverá partir de uma demanda e ter como propósito não só levantar informações relevantes em relação às dificuldades apresentadas pelo sujeito avaliado, mas, acima de tudo, buscar as suas capacidades e potencialidades, a partir do referencial teórico do construtivismo do processo de ensino aprendizagem e da teoria sistêmica.

O princípio da teoria sistêmica se estabelece na medida em que o avaliado, e no caso do trânsito, o grupo a ser trabalhado, é entendido como um sujeito que interage em diferentes ambientes, escola, família, meio social, e que ocorrendo alguma mudança em qualquer um destes contextos, por consequência, acarretará na mudança dos demais. Por esta razão, um processo de avaliação deverá levar em conta todos estes contextos, inclusive o dos órgãos componentes do Sistema

Nacional de Trânsito e mais, envolver os pais, a escola e os professores de modo a se criar um processo de educação colaborativo e compartilhado.

O processo de avaliação deverá centrar-se muito mais nas capacidades e potencialidades do sujeito do que nos seus déficits e nas suas dificuldades. E no caso específico da relação do jovem no trânsito, trabalhar as suas potencialidades criativas e de auto-estima, no sentido de reverter o seu olhar para a exposição do risco como um valor positivo. Por esta razão que se prioriza um trabalho em equipe, visando à mudança, não só no sujeito, mas no contexto escolar e familiar, como co-responsáveis neste processo.

O olhar avaliativo para o grupo de jovens, por exemplo, já que este tem significativa participação nas estatísticas de acidentes, deverá levar em conta os contextos onde este jovem está inserido, começando pela localização da sua casa, nas relações familiares, no seu envolvimento com outros jovens de seu grupo social, no seu papel no trânsito, na sua participação nas potencialidades de risco no trânsito. Neste sentido, é importante observar como se dá a interação entre este jovem e os conteúdos de aprendizagem de trânsito, quais as suas capacidades e os seus níveis de competência, seu estilo de aprendizagem. Importante também observar a interação entre ele e os professores de modo a avaliar como estes partem dos conhecimentos e vivências que os jovens trazem sobre o trânsito e a partir daí desenvolver um trabalho que os conduza a incorporar novos conhecimentos e

desenvolver novos comportamentos.

Importante também, avaliar a interação entre os professores e os conteúdos de aprendizagem. Como são abordados os diferentes tipos de conteúdos, se permitem um desenvolvimento das capacidades desses jovens e se a metodologia adotada é adequada para atender às diferentes necessidades do grupo, de modo a gerar uma co-responsabilidade e um compartilhamento nesta questão.

Por fim, avaliar o contexto familiar visando identificar como o ambiente familiar é organizado para promover o bem-estar de seus membros, as crenças dos pais, as suas expectativas em relação à segurança de seus filhos, o que esperam da escola, da sociedade e como participam da experiência de aprendizagem de seus filhos.

Novamente é possível traçar um paralelo entre esta proposta de diagnóstico e a teoria de Pain, 1985, sobre a manifestação dos transtornos de aprendizagem como um “sintoma”. Por esta razão, a importância da observação e valorização de todos os aspectos relacionados ao sujeito nas etapas do diagnóstico, e mesmo durante o processo de ensino e aprendizagem sobre o trânsito.

No sentido de buscar a funcionalidade do sintoma é necessário investigar o “para quê” do sintoma, ou para que o jovem se manifesta inadequadamente no trânsito? O porquê desempenha este papel, o porquê da imprudência e o como, quando e onde ela acontece?

Este método de investigação tem como referencial a teoria vygotskiana de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, na medida em que busca no próprio processo investigativo, elementos para uma intervenção Psicopedagógica, objetivando as potencialidades e competências do sujeito, além de intervenções no ambiente no que se refere à infraestrutura de segurança e sinalização.

Assim, é necessário falarmos da questão da auto-estima do jovem, em especial do jovem brasileiro, que não vê no modelo ideológico do país uma coerência com os princípios de honestidade, do respeito às leis e ao coletivo. A escola como ambiente deteriorado nas suas instalações e no cumprimento da sua função, e a família, muitas vezes desestruturada onde os valores éticos, de segurança e de cidadania são fragilizados.

Como será então que este jovem vai se comportar no trânsito? Não será este um sintoma da relação do jovem com a legalidade e com a impunidade? Sem dúvida que para se responder a estas questões será necessário olhar o jovem do ponto de vista afetivo, buscando entender o seu momento de vida, o significado que tem a vivência de situações de risco nesta faixa etária, o significado que tem o automóvel em seu meio, e também, entender qual o grau de conhecimento que ele tem sobre as regras e conceitos de segurança no trânsito.

Buscamos em Wallon, dados para a nossa investigação, na medida em que este autor nos traz valorosa contribuição ao estudo do processo de ensino e aprendizagem, quando integra a concepção e evolução da afetividade e consciência. Estudou a formação do sujeito adulto a partir de processos de desenvolvimento, onde ora se sobrepõe o cognitivo e ora a

afetividade, e reconhece que o fator orgânico é a primeira condição para o desenvolvimento do pensamento, mas reconhece também a importância do meio, como forma para amoldar a pessoa. (Wallon, 1975, p 167).

O homem é para Wallon o resultado de fatores sociais e fisiológicos, de modo que o estudo do psiquismo não pode desconsiderar nem um e nem outro aspecto. As potencialidades psicológicas dependem especialmente do contexto sócio-cultural. O que justifica a sua tese de que o desenvolvimento do sistema nervoso não é suficiente para o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Segundo este autor, o desenvolvimento da personalidade se dá em cinco etapas ou estágios: primeira, o impulsivo emocional, segunda, o estágio sensório-motor projetivo, terceira, o estágio do personalismo, quarta, a categorial e quinta, o estágio da adolescência. Primeiramente cada uma das etapas aparece de forma nebulosa e só depois vai se caracterizando como um processo de diferenciação, que se alterna ora com o predomínio do aspecto afetivo, ora com o predomínio do aspecto cognitivo.

No processo de desenvolvimento do sujeito, Wallon utiliza-se de três conceitos que são: preponderância, alternância e integração funcional. Assim, um dos aspectos se alterna, sendo preponderante, mas não ausente, integrando-se se funcionalmente quando o sujeito passa de uma etapa para outra. Este processo de alternância dos diversos estágios predominando ora o aspecto cognitivo, da inteligência, ora do afetivo, caracteriza o desenvolvimento do sujeito de modo dialético, por conflitos entre o velho já aprendido e o novo que se apresenta.

Embora este processo seja constante, as aquisições de um estágio são irreversíveis, mas o sujeito pode retornar às atividades anteriores ao estágio em que ele se encontra isto porque, um estágio não suprime o comportamento dos anteriores, mas sim os integra, de modo que um comportamento anterior se integra ao posterior.

Tendo como referência as informações sobre a acidentalidade no trânsito envolvendo o jovem, vamos aqui nos ater ao quinto e último estágio, denominado por Wallon de o estágio da adolescência, que surge a partir dos onze anos. Este estágio tem a predominância do afetivo e do movimento do sujeito para dentro de si mesmo, com a imposição da introspecção, característica do adolescente. Há uma alteração do esquema corporal e fortalecimento do pensamento categorial, que vem se consolidando desde a etapa anterior, possibilitando uma abertura para as dimensões ideológicas, políticas, metafísicas, éticas e religiosas.

O adolescente tem uma tendência a se opor ao adulto que o cerca, na busca de sua própria identidade, criando conflitos nesta oposição. Apesar de pensar no futuro, ele é imediatista e quer tudo para hoje, principalmente no que se referem aos seus desejos pessoais, tais como a compra de um objeto ou um passeio a se realizar. No entanto, costuma postergar suas obrigações, deixando para o amanhã, muitas coisas que poderia realizar no presente. Isto mostra que a questão relativa ao tempo ainda não está devidamente construída no adolescente.

Para Wallon, a cognição está alicerçada em quatro categorias de atividades cognitivas

específicas que ele denominou de campos funcionais. São eles: a do movimento, que podem estar diretamente relacionados ao meio físico, como andar, pegar objetos, por exemplo, e aqueles relacionados à emoção, que tem uma função comunicativa intrínseca, estando geralmente associado à relação com outros indivíduos. As manifestações afetivas são as primeiras formas de interação do sujeito com o meio ambiente e o outro, enquanto as manifestações da inteligência estão diretamente associadas ao raciocínio simbólico e à linguagem. O último campo é o da pessoa que articula as demais funções, mas também é um campo independente da consciência de si, do eu.

O campo, inteligência, permite que o sujeito conheça suas possibilidades, suas limitações, seus pontos fortes e fracos, suas motivações, seus valores e sentimentos, possibilitando-o fazer escolhas. Caracterizada pelo amadurecimento adulto em que se dá o “estar centrado em si” e não mais “estar centrado no outro”. Permite um equilíbrio entre o estar para dentro de si e para fora, o mundo.

Segundo Wallon, a adolescência se caracteriza pela fase em que predomina a afetividade que tem a capacidade e a disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo. Mesmo sendo mais abrangente que a emoção que predomina no início da vida da criança, por ser mais arcaica em seu aparecimento na psicogênese do sujeito, a afetividade vai ao longo do desenvolvimento adquirindo independência dos fatores corporais, passando a ser expressa por palavras e outras manifestações, sem a necessidade de alterações corporais visíveis, como acontece no predomínio da emoção.

Portanto, é pela emoção que emerge o psiquismo do sujeito. Na medida em que o movimento proporciona experiências às crianças, ela vai respondendo através de emoções, diferenciando a si mesma do ambiente, tornando-se uma linguagem que pode ser expressa não verbalmente.

A emoção é o elemento mediador das relações sociais. Wallon utiliza-se de um termo peculiar para descrever a emoção. A emoção possui características “proprioplásticas” (Dantas, 89) isto é, refere-se às formas como o corpo expressa a emoção por meio da atividade muscular de mímica, tornando-a visível ao outro. É esta sua capacidade comunicativa que lhe dá um aspecto contagiante e mobilizador do comportamento do outro e por esta razão, ela é essencialmente social, tornando uma linguagem antes da aquisição da linguagem propriamente dita.

As emoções são também, a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional, a inteligência, no processo de diferenciação entre os sujeitos e o conhecimento real.

O próprio estudo da inteligência nasce das emoções, graças ao primeiro momento de fusão emocional que possibilita ao sujeito o acesso à linguagem.

Há um antagonismo entre a emoção e a cognição. Quanto maior o predomínio da emoção, menos claras serão as imagens e ao contrário, quanto maior o predomínio da cognição, mais claras serão as imagens, isto porque a emoção, como já dissemos, tem a capacidade de envolvimento do outro, de exteriorização das chamadas oscilações viscerais que podem se expressar por comportamentos de bem estar como a alegria, prazer, ou por comportamentos de mal estar como a raiva, o ciúme a tristeza, etc.

Outro aspecto da manifestação da afetividade é o sentimento, que tem uma ativação representacional da afetividade. Ela não implica em manifestações ou reações instantâneas e diretas como a emoção, pois são mais reprimidas e controladas, especialmente pelo adulto.

Ainda, como um terceiro e último aspecto a paixão - que se manifesta pelo autocontrole. Caracteriza-se pelo ciúme, exigências e exclusividade.

Com este referencial teórico, queremos aqui tratar da importância de se trabalhar o desenvolvimento emocional quando o que se busca é o domínio de si nas questões relativas ao comportamento no trânsito.

Qual o significado da evolução emocional de uma pessoa?

O sujeito que adquiriu uma evolução emocional é aquele que é capaz de lidar com as suas dores e frustrações de modo adequado. Diz-se então, que este sujeito é maduro emocionalmente, ou seja, tem o controle sobre as suas sensações e sofrimentos. Desta forma acaba por se tornar menos agressiva, com possibilidade de assumir os seus próprios fracassos e, conseqüentemente, colocar-se melhor na posição do outro.

Nesta medida, as pessoas que adquirem a maturidade emocional, o fazem porque foram capazes de formar para si um conjunto de valores que gostam e apreciam como fazendo parte do seu jeito de pensar e de agir. Assim sendo, vivem de acordo com as suas próprias convicções o que lhe causará uma satisfação íntima, em outras palavras, aumentará a sua auto-estima.

Neste sentido, a auto estima tem um sentido de valoração, do valor que eu dou a mim mesmo. Uma boa auto estima significa agir de acordo com os próprios critérios, em outras palavras, agir de modo autônomo, segundo Piaget.

Isto poderá não acontecer espontaneamente em todas as pessoas, pois é preciso um trabalho em que se faça impor a autodisciplina para que se chegue lá. A disciplina de cumprir com os compromissos que o sujeito impõe para si próprio, por exemplo, iniciar o regime alimentar na segunda feira, parar de fumar, ou assumir posturas de segurança no trânsito. Se isto ocorrer o sujeito estará seguindo suas próprias normas e não aquelas impostas por terceiros ou pelas próprias leis, a isso chamamos de autonomia de decisões.

Esta capacidade de apropriar-se das normas de modo a perceber e responsabilizar-se pelas conseqüências de suas atitudes se consegue pelo exercício da reflexão, da discussão e da ação. Só assim podemos dizer que o sujeito é um cidadão ativo, portador de direitos e com capacidade de criar e exercer os seus direitos.

Os trabalhos propostos para este grupo deverão, com muito cuidado, ser idealizados no sentido de criar uma identidade do jovem com o objeto proposto e possibilitar o estabelecimento de correlações entre causa e efeito. A linguagem deve ser muito bem trabalhada, de modo a ir transformando o risco num valor negativo, possibilitando a elevação da auto-estima e do valor à vida, formando a consciência de ganho pessoal e

coletivo na incorporação dos comportamentos preventivos.

É importante que as estratégias possibilitem a extrapolação da constatação da realidade, e conduza o jovem ao patamar da reflexão e da ação, que atuem como um espelho, no sentido do indivíduo perceber-se na ação, isto é, de que ele, o jovem, faz parte do problema, portanto é responsável ou co-responsável pela solução.

8- UM OLHAR JUNGUIANO PARA AS RELAÇÕES DO HOMEM E O TRÂNSITO

Olhar o comportamento no trânsito com base nos conceitos junguianos reporta-nos ao significado do automóvel no inconsciente coletivo da sociedade moderna.

Embora o automóvel seja um bem cujo acesso pela população hoje é maior do que já foi em décadas passadas, o seu significado no campo afetivo dos sujeitos, ainda é a de um bem de consumo que tem em seu substrato o ideal projetivo das pessoas manifesto nos sentimentos de sucesso, de conquista, de poder, de beleza e de aceitação social, e que a comunicação, atendendo aos interesses político e econômicos de seus fabricantes, agrega, ao produto automóvel, propriedades específicas como, potência, desempenho, beleza e conforto que nada mais são do que uma estratégia de comunicação que tem a função de complementar a este ideário projetivo. Desta forma o automóvel passa a ser um objeto com altíssimo valor de consumo e de realização pessoal.

Por outro lado, não se pode menosprezar o significado do automóvel como um bem capaz de oferecer melhores condições de conforto, rapidez e acessibilidade na mobilidade das pessoas, num país em que o transporte público é tão deficitário.

Além disso, o fato de que após 1950, a implantação de uma política econômica que abriu o mercado interno para a instalação da indústria automobilística no sudeste brasileiro, gerou uma política de transporte de pessoas e mercadorias sobre pneus, investindo na construção de rodovias e na ampliação do espaço urbano para a absorção do automóvel, em detrimento da segurança e da qualidade de vida das pessoas.

Todos estes fatores acabaram por criar um valor no inconsciente coletivo da sociedade brasileira, de idealização do automóvel como um bem capaz de gerar no sujeito a crença de uma pseudo ascensão social, portanto capaz de criar comportamentos interrelacionais hierarquizados, com manifestações de poder e submissão. Por exemplo, quando o pedestre agradece ao condutor, por este lhe dar a prioridade na travessia, em momentos onde e quando o espaço e o tempo são destinados ao pedestre, e este ainda, muito humildemente, agradece como se estivesse recebendo uma grande condescendência do condutor à sua pessoa.

São estes sutis comportamentos que chamam a atenção daqueles que lançam um olhar crítico para as questões comportamentais no trânsito. Sútis, pois para muitos passam como gestos educados na relação pedestre/condutor, sem que se perceba a estratificação que se processa nesta relação.

Por isso dizemos que os ideais de velocidade, de conquista, de poder, de sucesso e de conforto, estão no inconsciente coletivo da sociedade moderna, pois mesmo em países onde o poder aquisitivo permite, com muito maior facilidade, o acesso ao automóvel este ideário também se manifesta, dando-nos a clareza de ser este um sentimento quase universal.

Reportando-nos ao comportamento do jovem no trânsito, uma vez que o foco deste trabalho é o processo de Educação para o Trânsito nas escolas, a relação que ele estabelece com o automóvel é igual ou maior, do que a apresentada, pois além de também ser sujeito neste universo econômico e psico-social de idealização do automóvel, ele está na adolescência, fase onde predomina a afetividade, conforme Wallon (1975).

A adolescência é uma idade delicada para o desenvolvimento de um trabalho que prevê a aquisição de comportamentos moderados, preventivos e seguros, isto porque é uma fase de vivência de conflitos internos entre a necessidade de proteção e de liberdade, na busca de seus próprios valores. Valoriza a impulsividade, testa os limites, necessita de auto-afirmação. Valoriza também as ações em grupo e os comportamentos padronizados, expressos no uso comum da vestimenta, do vocabulário, da escolha do lazer e dos objetos de consumo e questiona as regras em geral.

Tem na tomada de risco um valor socialmente útil – os heróis do grupo, acentuadamente do sexo masculino, que busca a independência, que esconde as suas emoções e é muitas vezes agressivo. Valores que permanecem ainda mais marcantes nos adolescentes que têm poucas fontes de gratificação social e acabam persistindo num nível mais alto de tomada de risco, a fim de ganhar a admiração de seu grupo. Este comportamento age, portanto, como um fator de identidade e de diferenciação social. Psicologicamente a tomada de risco se manifesta como uma maneira de adaptar-se a uma imagem idealizada de si próprio, gerando no seu protagonista uma sensação de prazer, de aventura e de ruptura do cotidiano.

Estabelecendo uma analogia com o conceito junguiano de herói que simboliza o rompimento com o velho e o surgimento do novo a partir de um processo de transformação, que se dá pelas fases de separação, ou afastamento do mundo. Simboliza também o processo de iniciação, no contato mais profundo com as questões do subconsciente, processo de conquistas psíquicas e de retorno à vida com condições de enriquecê-la e transformá-la a partir das suas aquisições de conhecimento, diríamos que em relação às questões do trânsito, o jovem tem um comportamento anti-herói. (Campbel, 1949, pg 311)

A aquisição da Carteira Nacional de Habilitação, por meio de provas prática e teórica é como o rito de passagem que lhe confere poderes, se admitimos como verdadeiras as questões apresentadas relativas à relação que o homem estabelece com o automóvel na sociedade moderna.

E dizemos que é um anti herói, embora comumente se ouça o contrário, na medida em que ele não consegue ultrapassar ou, transformar os velhos padrões de comportamento no trânsito, em especial aqueles relacionados à imprudência no ato de dirigir, ao excesso de velocidade e à ingestão de álcool antes de dirigir, mas ao contrário, busca repeti-los num

movimento de auto-afirmação perante o seu grupo e a si próprio, demonstrado nas estatísticas de acidentes de trânsito onde o jovem tem significativa participação. (CET-SP, 2005) Anexos 1 e 2.

Todavia, como afirma Campbel, hoje não há mais espaços para os grandes heróis, “pois o ideal democrático do indivíduo autodeterminado, a invenção da máquina movida por um motor e o desenvolvimento do método científico de pesquisa transformaram a tal ponto a vida humana, que o universo intemporal de símbolos, há muito herdado, entrou em colapso” (1949, pg. 372).

A sociedade é movida por organizações político-econômicas que se interrelacionam no processo da globalização. O sentido não está mais no grupo, mas sim no indivíduo e na sua capacidade de salvar o mundo da degradação gerada pelo egoísmo, e pelo egocentrismo. E é neste sentido que acreditamos na capacidade de um processo de educação que desperte o sujeito para refletir sobre o seu mundo e acreditar, pelo exercício, na sua capacidade de transformação.

9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de um embasamento teórico encontramos nos autores pesquisados a confirmação da nossa hipótese inicial, a de que o ambiente escolar degradado atua em contraposição aos objetivos da Educação para o Trânsito, na medida em que referendam as questões levantadas sobre a coerência entre o que se observa nas ruas - comportamentos no trânsito

pautados no desrespeito às normas e à predominância de atos imprudentes que colocam em risco a vida dos próprios jovens e a de terceiros - e o que se observa em um grande número de escolas, em especial as públicas, onde o desrespeito pelos alunos e professores manifestados pela degradação do espaço, pelo nível de agressividade dos alunos e muitas vezes pelo descompromisso dos profissionais e do próprio Estado, com a função social da Educação e da Escola como instituição voltada para a formação de cidadãos responsáveis pelos seus atos e pela sociedade.

Vygotsky, Wallon, e Piaget, embora se contrapondo em vários aspectos em suas teorias, partem de um ponto comum e fundamental, a de que o homem é um ser histórico na medida em que interage no seu tempo e espaço a partir de códigos advindos da herança cultural de seu povo, cujos conteúdos apresentam valores éticos, condutas morais, e uma imposição sócio-econômica que lhe estratifica nas possibilidades de acesso ao conhecimento, aos bens, aos serviços, e na sua relação com o poder.

Esta cultura é passada de geração a geração, pela interrelação dos homens, de modo a trazer o passado ao presente, e o presente na construção do futuro. E a instituição que tem a principal função de repassar esta cultura e possibilitar que hoje se construa o amanhã, é a Escola.

Por isso que questionamos a competência da Escola, nos referenciando ao conceito de Rios, sobre o “*saber fazer bem*” (Rios, p.46), ou seja, um *saber fazer* que requeira o domínio técnico do conteúdo a ser trabalhado e mais “*saber fazer bem*”, cuja dimensão ultrapassa o saber técnico e assume uma dimensão política, ou seja, “*fazer bem*” ou de acordo com o esperado pela sociedade, que está diretamente associado aos valores dominantes do seu grupo e da sua época.

A escolha do que a educação ou o educador irá trabalhar é que lhe confere esta dimensão política, pois exige escolhas carregadas de valores que lhe foram historicamente determinados.

Qual o compromisso que a escola vem assumindo com o que é de sua competência ou de sua responsabilidade? Qual a sua contribuição para o estabelecimento de uma prática baseada na reflexão crítica sobre as normas e regras que regulam a sociedade e o comportamento humano? E qual o seu compromisso ético, do fazer bem, cuja base está no dever fundamentado no valor historicamente determinado?

Como a escola vem desempenhando o seu papel de mantenedora de uma cultura vigente e ao mesmo tempo possibilitar, pela sua práxis, a transformação desta cultura, se sequer tem uma infra-estrutura física adequada?

O próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC, na Lei 10.172 de 09/janeiro/2001, nos responde a estas questões com informações estarrecedoras sobre as condições dos estabelecimentos de Educação Infantil, como um exemplo. Quatro mil, cento e cinquenta e três escolas que atendem em torno de setenta mil alunos não tem abastecimento de água, e setenta por cento dos estabelecimentos não tem parque infantil. E mais, vinte por cento dos estabelecimentos não dispõe de energia elétrica. Cinquenta e oito por cento das crianças de

Educação Infantil estudam em estabelecimentos sem sanitários e cento e vinte sete mil em estabelecimentos sem esgoto.

“Em relação à infra-estrutura dos estabelecimentos, relativamente a 1998, há que se apontar que 4.153 pré-escolas, que atendem a 69.714 crianças, não têm abastecimento de água, 84% das quais se situam no Nordeste. Essa carência ocorre para menos de 0,5% das crianças atendidas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Além disso, 70% dos estabelecimentos não têm parque infantil, estando privadas da rica atividade nesses ambientes nada menos que 54% das crianças. É possível que muitos dos estabelecimentos sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma educação infantil

descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula.

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças freqüentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimento sem esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste.”

Por outro lado, quando buscamos informações sobre a capacitação dos professores para o desempenho de sua função, encontramos também nos escritos do MEC informações que nos dão a dimensão da defasagem entre o que se objetiva e a realidade das escolas brasileiras

Dados apresentados no PCN nos revelam realidades assustadoras. Dez por cento das funções docentes são desempenhadas por profissionais sem o mínimo de formação exigida, e isto representa quarenta por cento na área rural.

“10% de funções docentes sendo desempenhadas sem o mínimo de formação exigido. Ainda 5% de funções preenchidas com pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério. Finalmente a ausência de formação mínima concentra-se na área rural, chegando a atingir 40%.”
(p24Fonte: Sinopse Estatística Educação Fundamental - Censo Educacional de 1994, MEC/SEDIAE/SEEC.

Questionamos o quanto o educador sabe Educar, entendendo por educar o processo de levar alguém a exprimir as suas potencialidades, a assumir a condição do sujeito no ato de conhecer, a torná-la crítica, consciente e atuante, estabelecendo relações de reciprocidade de modo a construir sua cultura e história.

O quanto o professor efetivamente quer e pode, em razão da sua própria competência, construir na escola, um espaço de reflexão crítica e transformadora? A verdadeira educação é aquela que leva o educando a uma participação consciente no processo de mudança. É preciso sair da postura contemplativa da informação, mas sim, utilizá-las para refletir sobre a realidade e assumir a sua condição de poder contribuir para a transformação.

A mais efetiva maneira de tornar os alunos conscientes é garantir a possibilidade de eles experimentarem e exercitarem as possibilidades de ação. Não podemos apenas conhecer o objeto do estudo do tema trânsito, é preciso ampliar este olhar, de modo inter e multidisciplinar, percebendo as suas coerências e incoerências intrínsecas à sua natureza. Quanto mais participativo for o processo educacional, maior garantia se terá da formação de cidadãos capazes de participar das formulações de propostas e na tomada de decisões para resolução dos problemas do trânsito de sua cidade.

Rios ao falar da competência do educador faz a seguinte afirmação:

“na busca da compreensão da competência do educador, não basta levar em conta o *saber*, mas é preciso o *querer*. E não adianta *saber e querer* se não se tem a percepção do *dever* e se não se tem o *poder* para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir”. (1999,p.57)

Qual a consciência que tem o educador do seu dever e do seu compromisso no contexto histórico que é regido por um conjunto moral de normas, cujo substrato está nos valores e nas crenças do seu grupo influenciado por interesses sócio-econômicos?

É importante que o professor/educador tenha a consciência de que a sua ação está inserida num processo lento e árduo que não ocorrerá do dia para a noite, todavia é necessário que ele tenha em mente o seu papel de orientador, colaborador e facilitador do processo e que a todo o momento, necessita se auto-avaliar e se reciclar, uma vez que ele próprio foi formado num processo de ensino compartimentado, onde não se estabeleciam as correlações de causa e efeito, possibilitando uma visão sistêmica da sociedade. Por esta razão é fundamental que ele resignifique o seu papel, no sistema educacional e na sociedade.

Esta dificuldade do professor tem levado o corpo docente das escolas a reclamar pelo excesso de conteúdo que ela deve tratar (saúde, trânsito, meio ambiente, contaminações, epidemias). Se o processo da integração dos diversos assuntos fosse absorvido pela escola a partir da transversalidade, com certeza muitos viriam a se complementar e não se tornar um pesado ônus para o professor, tão mal remunerado e com tanta tarefa a desempenhar.

O seu compromisso e adesão ao dever lhe possibilitarão ganhar força para uma participação efetiva no poder de transformação de uma geração.

Valho-me da definição de educação que Seara Filho nos traz a partir do seu trabalho voltado para a Educação Ambiental, mas assumo como uma valiosa contribuição ao papel da educação na mudança do comportamento no trânsito que vemos acontecer no Brasil:

“Educação como processo pedagógico que orienta o indivíduo na expressão de suas potencialidades, conjuga uma série de meios e métodos para desenvolver no educando sua capacidade crítica, seu espírito de iniciativa e seu senso de responsabilidade. Estes são também objetivos assumidos pela Educação Ambiental, com o fim de formar uma cidadania com visão objetiva do funcionamento da sociedade, motivada para a vida coletiva e consciente de que a qualidade de vida das gerações futuras depende das escolhas que o cidadão fizer em sua própria vida.

Desenvolver conceitos associados à preservação da vida, compreender as relações entre os homens e o seu meio físico, desenvolver habilidades, atitudes e valores relativos à manutenção do equilíbrio do sistema, reconhecer o valor da cultura de seu próprio povo e de outros povos, tomar decisões de forma ética e responsável, conhecer e compreender as leis que regem a vida e a sociedade, reconhecer e exercitar os direitos e deveres da cidadania são objetivos da Educação” (pg 46)

Assim, reconhecer e exercitar os direitos e deveres da cidadania são objetivos da Educação e conseqüentemente da Educação para o Trânsito. Estão atrelados ao conhecimento, e, portanto, a um processo longo e contínuo de aprendizagem e de filosofia de trabalho participativo.

Deste modo, ela terá atingido não só os seus objetivos como será um conteúdo que permitirá uma nova postura do professor. Será bastante longo o processo, requer muito esforço e “vigília” do profissional e dos órgãos responsáveis pela educação formal no país, porém a vontade e o desejo de mudança são fundamentais para que se inicie este processo.

Neste sentido, é rica a contribuição da psicopedagogia na medida em que ela tem recursos metodológicos capazes de despertar a volatividade nos educadores e técnicos de trânsito, para buscar maior consistência e eficácia nos trabalhos de educação para o trânsito. Isto porque o processo de intervenção psicopedagógico prevê o diagnóstico da realidade e do público com o qual irá trabalhar, e isso lhe dá condições de levar o sujeito a contextualizar o seu objeto de estudo e trabalho, possibilitando ao sujeito conscientizar-se sobre as suas responsabilidades sociais, de modo a gerar um desejo consciente, embasado no conhecimento da realidade brasileira, das suas potencialidades, dos seus limites e também na interface que o trânsito tem com os demais contextos sociais, sejam eles de ordem política, social, econômica e cultural.

Assim sendo, tem-se o primeiro passo para a construção de um trabalho que vise à busca de um novo padrão de comportamento no trânsito, com base no conceito da autonomia na formação do juízo moral de Piaget.

Este primeiro passo é trabalhar de modo contínuo a formação e reciclagem dos profissionais educadores, para identificação do seu papel, da sua responsabilidade e capacidade social de transformação, uma vez que são eles que efetivamente têm a capacidade de multiplicar a sua ação e de atingir os objetivos propostos.

Por mais que possa parecer incoerente, o que se vê hoje, em grande parte dos municípios, são processos de Educação para o Trânsito que se desenvolvem no sentido contrário ao conceito de competência proposto por Rios. Isto porque, muitos destes programas são aplicados, primeiro e tão somente, com as crianças e jovens/escolares, quando deveria ser o contrário. O primeiro segmento a ser trabalhado deveria ser o dos gestores/educadores de trânsito, para que possam entender o papel da Educação para o Trânsito e suas interfaces no processo educacional do sujeito, e o segundo, os educadores/professores a partir da adoção de um sistema contínuo de formação qualificada, uma vez que são eles que têm a responsabilidade de trabalhar a criança/jovem no processo de formação de uma conduta respeitosa e segura no trânsito, e assim poder contribuir no processo de Educação para o Trânsito a partir de uma conduta firme e coerente que busca, em última instância, o respeito ao outro e às regras.

Importante contribuição da Psicopedagogia na Educação para o Trânsito também, é de despertar nos técnicos/educadores, a compreensão da sua responsabilidade social e assim conduzi-los na busca da coerência metodológica dos próprios órgãos do Sistema Nacional de Trânsito, de modo a dar sentido nas suas ações, visando atingir os objetivos propostos. E isto implica abrir espaços para discussões/reflexões que permitam entender as demandas da sociedade, os seus limites e suas potencialidades, e por outro lado, dar à população condições de aprender e incorporar como um conjunto de normas socialmente úteis, as regras e conceitos de segurança no trânsito.

10- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **ACIDENTES DE TRÂNSITO FATAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – CET-SP, 2005.**

2. **CAMPBELL, J.** O Herói de Mil Faces, São Paulo, Cultrix, Pensamento, 2006.

3. **CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO**, lei nº 9503 de 23-9-97, Brasília, DENATRAN, 2008.

4. **COLMER, T. MASOT, MT, NAVARRO, I.** – A Avaliação Psicopedagógica, primeira parte, In **SANCHÉZ-CANO, M., BONALS, J. e col.** – Avaliação Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008.

5. **FERREIRA, AURÉLIO BH** – Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, RJ, Ed. Nova Fronteira.

6. **GONÇALVES, C.S.** – Lições de Psicodrama – Introdução ao pensamento de J.L. Moreno, São Paulo, Ágora, 1988.

7. **INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE.** Biblioteca Madre Cristina. Padrão de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos e monografias. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.sedes.org.br>

8. **IPEA** – Impactos Sociais e Econômicos dos Acidentes de trânsito nas aglomerações urbanas brasileiras, relatório Executivo, 2003.

9. **LA TAILLE, Yves** – Piaget, Vygotsky, Wallon, Teorias Psicogenéticas em Discussão, São Paulo, Summus Editorial, 1992.

10. **MARTIN, Eugenio G.** – J.L. Moreno: Psicologia do encontro, São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1984.

11. **MEC** - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – www.mec.gov.br

Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Lei Federal nº 10172 de 09 de janeiro de 2001.

12. **PAIN, S.** - Diagnóstico e Tratamento Dos Problemas de Aprendizagem, 1985, Artmed Ed., RS.

13. **REGO, T.C.** - Vygotsky. Uma perspectiva histórica cultural da educação, Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

14. **RIOS, T.A.** - Ética e Competência, São Paulo, Cortez Editora, 1999.

15. **ROJAS-BERMUDES, J.G.** - Introdução ao Psicodrama, São Paulo, Mestre Jou, 1980.

16. **SEARA, FILHO, G.** Educação Ambiental: questões metodológicas. Ambiente: revista CETESB de tecnologia, 6(1): 45-8 1992.

17. **VASCONCELOS, E.A.** - O que é Trânsito, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1998.

18. **VIANNA, I. O. A.** – Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo, EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

19. **WALLON, H.** - Psicologia e Educação da Infância, Editorial Estampa, Lisboa, 1975.

ANEXOS

