

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Aline Thiemi dos Santos

**EDUCAÇÃO COM OS SUJEITOS DO TRÂNSITO NA EJA:
contribuições da Educação Popular**

Porto Alegre
1. semestre
2016

Aline Thiemi dos Santos

**EDUCAÇÃO COM OS SUJEITOS DO TRÂNSITO NA EJA:
contribuições da Educação Popular**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera

Porto Alegre

1. semestre

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Elizabete e Ednaldo, que mesmo estando longe estão sempre comigo. Amo vocês!

Ao meu *Di-chan*, que me sempre me acompanha.

Ao meu marido Gui que acredita no meu potencial, me incentiva e me conforta. Obrigada por estar presente em todos os momentos. Te amo muito!

À minha sogra Lena, por me emprestar livros, textos e pelo apoio para que eu concluísse esta etapa. Obrigada, querida sogrinha!

À Luise, pela amizade e companheirismo. Muito obrigada por compartilhar comigo momentos da nossa caminhada acadêmica e profissional.

À Rô, minha dupla, companheira do estágio obrigatório e dos momentos angustiantes e alegres do TCC. Obrigada por estar comigo nesses momentos tão importantes.

À Aline, minha orientadora de estágio, TCC e monitoria. Obrigada pela dedicação, paciência e tranquilidade. Sobretudo, obrigada por me encantar com seu olhar sensível sobre a EJA e a Educação Popular.

Às colegas do DETRAN/RS, por me apresentarem à Educação para o Trânsito e fazerem o possível para termos um trânsito mais seguro.

RESUMO

Este trabalho procura identificar e analisar aspectos relevantes do conhecimento sobre o trânsito de estudantes pouco escolarizados, que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desejam obter a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Tem como objetivo identificar qual(is) a(s) visão(ões) do trânsito de pessoas pouco escolarizadas que frequentam a EJA e suas motivações em participar dele como condutores de veículos automotores, de modo a refletir sobre como o questionamento dessa realidade pode contribuir na educação com esses sujeitos do trânsito. Nesta pesquisa são discutidos os conceitos de Educação Popular, fundamentados nas ideias de Freire (2005; 2010) e Brandão (1984); da EJA, baseados nos escritos de Fávero (2009), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Parecer CNE/CEB 11/2000; e do trânsito, apoiado pelos trabalhos de Steigleder (2011), Pautz (2012) e Alvares (2007). A metodologia, de abordagem qualitativa, está baseada em entrevistas com três educandos das Totalidades Iniciais da EJA. A maioria dos trabalhos sobre trânsito e educação tem a visão da educação para o trânsito, a fim de salientar a necessidade de cumprimento das regras instituídas pelo Código de Trânsito Brasileiro (CTB). Nesse sentido, a educação com os sujeitos do trânsito visa o diálogo entre educandos e educadores para problematizar os conhecimentos do trânsito que eles construíram ao vivenciá-lo em seu cotidiano. Identificou-se que o trânsito é percebido a partir da visão do “carrocentrismo”, desconsiderando as relações entre as pessoas nos deslocamentos realizados na cidade. Como desafio para a EJA, esta a reflexão crítica das concepções de trânsito dos estudantes, de modo a problematizá-las e promover a consciência crítica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Trânsito.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: iniciando o percurso	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO: estudando o rumo	9
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	9
2.1 EDUCAÇÃO POPULAR.....	13
2.3 TRÂNSITO E EDUCAÇÃO.....	15
3 METODOLOGIA: direcionando a rota	20
4 ANÁLISE DOS DADOS: analisando o trajeto percorrido.....	25
4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O TRÂNSITO: “carrocentrismo”, “pesado”, “tranqueira”, “fatalidade”	25
4.2 MOTIVAÇÕES PARA SER CONDUTOR	29
4.3 EDUCAÇÃO COM O TRÂNSITO NA EJA.....	31
5 CONCLUSÃO: um novo caminho	34
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICE I	40

1 INTRODUÇÃO: iniciando o percurso

Neste trabalho discuto questões relacionadas às percepções de adultos pouco escolarizados sobre o trânsito no espaço urbano de uma grande cidade como Porto Alegre (RS). Dentro deste tema, além de compreender como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebem o trânsito, identifico e reflito sobre suas motivações para participar dele como condutores de veículos automotores. A partir desse entendimento, refletirei sobre como os aprendizados na sala de aula, na perspectiva da Educação Popular, podem contribuir na educação *com* os sujeitos do trânsito e não somente *para* o trânsito.

Para esta escrita, preferi adotar a expressão *com* os sujeitos do trânsito, ao invés da preposição *para*, pois não enfatizarei a questão normativa e impositiva da Lei 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), mas os saberes dos adultos das Totalidades Iniciais¹ da EJA sobre o trânsito e as possibilidades de percebê-lo criticamente.

Para Freire (2006, p.49), “já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como quem não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade”. Com isto, permitindo voz a esses sujeitos, procuro contribuir para o questionamento, a reflexão e a conscientização sobre as realidades do trânsito atual, pois suas visões de mundo sobre estas realidades precisam ser consideradas.

O interesse pela EJA foi despertado no segundo semestre da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quando cursei as disciplinas *Ação Pedagógica com Jovens e Adultos* e *Seminário: Infâncias, Juventudes e Vida Adulta*. Foi ao longo dessas disciplinas que descobri que o pedagogo também pode atuar na educação de adultos, não se limitando apenas ao trabalho com as crianças.

Desde então, quando tinha de fazer um planejamento ou algum trabalho em outras disciplinas, o fazia pensando nestes sujeitos. Como seria ensinar e alfabetizar pessoas que passaram grande parte da sua vida, adquirindo tantos conhecimentos, sem conhecer o sistema de escrita?

¹ Início da alfabetização, quando se constitui a construção do sistema de escrita.

Finalmente, no sétimo semestre do curso, quando podemos optar por realizar o estágio obrigatório em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos, pude viver a experiência de ensinar e aprender com esses sujeitos que tanto me atraíam a curiosidade. Paralelamente a isso, fiz um estágio não obrigatório de um ano e meio na Divisão de Educação do Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul (DETRAN/RS). Nele pude aprimorar os conhecimentos sobre Educação para o Trânsito.

Considerando que “transitar é uma ação indispensável à vida humana” (TOSTA, 1979, p.292), mesmo quando não saímos de casa, mas pedimos algo na tele-entrega, por exemplo, estamos participando do trânsito. Por ser um hábito diário, muitas pessoas não se questionam sobre determinadas práticas e acontecimentos cotidianos no trânsito das cidades.

A fim de discutir estas questões, partirei dos princípios da Educação Popular, conforme as ideias apontadas por Freire (2005; 2010) e Brandão (1984). Para contextualizar a EJA, baseei-me nos escritos de Fávero (2009), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e no Parecer CNE/CEB 11/2000. Apesar de não encontrar muitos referenciais que envolvessem a perspectiva da Educação Popular sobre o trânsito, tive como base os trabalhos de Steigleder (2011), Pautz (2012) e Álvares (2007). O capítulo que trata do referencial teórico está dividido em três partes: na primeira, trago um histórico da Educação de Jovens e Adultos; na segunda, exponho o conceito de Educação Popular; por fim, contextualizo a concepção de trânsito abordada no Código de Trânsito Brasileiro (CTB), evidencio algumas visões de como o trânsito pode ser inserido na educação escolar e apresento trabalhos acadêmicos relacionados ao tema trânsito e educação.

No terceiro capítulo, intitulado *Metodologia: direcionando a rota*, apoiada nos textos de Ludke & André (1986) e Gaskell (2002), apresentarei alguns apontamentos sobre a pesquisa qualitativa em educação. Também neste momento, discorrerei sobre o interesse pelo tema, a elaboração da pergunta de pesquisa, apresentarei o objetivo geral e os específicos, e comentarei os procedimentos das entrevistas realizadas para a elaboração deste trabalho.

No capítulo seguinte, farei a análise dos dados obtidos nas entrevistas, destacando aspectos mais relevantes das falas, produzindo reflexões apoiadas em referências teóricas e procurando compreender as concepções sobre o trânsito

contidas nas respostas dos sujeitos. Finalmente, apresentarei algumas considerações sobre o trabalho realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: estudando o rumo

Este capítulo é composto pelos referenciais teóricos da presente pesquisa e está dividido em três subcapítulos: no primeiro, trago um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. No segundo, contextualizo alguns conceitos do campo teórico da Educação Popular. Finalmente, apresento alguns dados estatísticos, documentos e alguns trabalhos já realizados relacionados ao tema: trânsito e educação.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). De acordo com este mesmo documento, a “idade própria” é considerada dos quatro aos dezessete anos. Dessa forma, podem ingressar na EJA as pessoas maiores de quinze anos, para o Ensino Fundamental, e maiores de dezoito anos, para o Ensino Médio.

A LDBEN assegura a entrada e permanência gratuita desses jovens e adultos na EJA, garantindo “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho” (BRASIL, 1996). Portanto, a proposta pedagógica, o tempo e os espaços precisam ser diferenciados para que contemplem suas necessidades. Assim como se deve considerar e valorizar os saberes aprendidos ao longo da vida desses educandos.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 descreve a EJA como “uma dívida social não reparada” (BRASIL, 2000, p.5). Dessa forma, define três funções como finalidades da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora visa assegurar o direito à educação que foi negado a esses sujeitos, deixando uma lacuna em suas vidas, no que se refere ao acesso ao saber sistematizado (ler e escrever, por exemplo). Ao mesmo tempo, é vista como uma oportunidade de frequentar uma escola com um modelo pedagógico

diferenciado, que valorize as especificidades socioculturais desses jovens e adultos e satisfaça suas necessidades de aprendizagem.

A função equalizadora tem o objetivo de oferecer maiores oportunidades de adentrar no mundo do trabalho e de participação na sociedade. Através dessas novas possibilidades, a EJA visa proporcionar aos estudantes a busca da equidade em relação às demais pessoas escolarizadas.

A função qualificadora, vista como o sentido da EJA, tem como definição possibilitar “a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (BRASIL, 2000, p.11). De acordo com essa função, a Educação de Jovens e Adultos pretende o desenvolvimento de todas as pessoas, permanentemente. Ela permite a troca de conhecimentos e experiências, bem como a manifestação destes para a transformação da sociedade.

Para se chegar à elaboração destes documentos e na definição desses conceitos que temos hoje, um longo caminho, protagonizado pelos movimentos sociais, foi percorrido. Já na primeira Constituição Brasileira, em 1824, era garantida a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, segundo os artigos 6º e 7º deste documento, apenas eram considerados cidadãos os ingênuos² ou libertos³, que não estivessem banidos por sentença⁴.

Na Constituição de 1891, não há menção à escolarização ou alfabetização dos brasileiros. Em compensação, na Constituição de 1934, há um capítulo dedicado à educação e à cultura. Em sua redação, no artigo 149, a educação é constituída como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Estabelece, ainda, a criação do Plano Nacional de Educação, por parte da União, obedecendo ao “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, art. 150, parágrafo único, alínea a).

Dessa forma, podemos perceber que no início do século XX é que o problema do analfabetismo passa a ser discutido com mais intensidade. Contudo, Fávero (2009, p.9) salienta que “o que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada Unesco, ao final da Segunda Guerra Mundial”.

² Que nascem livres.

³ Escravos que conseguiram a liberdade.

⁴ Cancelamento da cidadania, expedida por sentença judicial, caso a pessoa tenha exercido atividade nociva ao interesse nacional.

Em 1947 foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que, apesar de ter como objetivo uma educação social, acabou se limitando à alfabetização, com foco nos processos eleitorais, pois somente os alfabetizados poderiam votar. Entretanto, mesmo com esta mudança nos rumos, possibilitou de forma positiva a alfabetização de muitas pessoas.

Em 1961, com a formulação da primeira LDB, que entendia a educação como direito de todos, foi criado o Movimento Educacional de Base (MEB), pela Igreja Católica, com o apoio do governo. Esse movimento propunha desenvolver a alfabetização e a educação de base através de escolas radiofônicas. No final do ano seguinte, o MEB se redefine, aliando-se a outros movimentos do período.

Também no início dos anos 60, nasce o Movimento de Cultura Popular (MCP), que, de acordo com Fávero,

[...] realiza a proposta de atendimento educacional, tanto para crianças quanto para adultos, estreitamente ligada às necessidades da população pobre, recuperando a cultura como elemento fundamental de compreensão e transformação da realidade. (2009, p.15).

Neste movimento é criado o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, que Brandão não descreve como método, mas como uma visão da educação e do mundo, diferente das apresentadas até o momento

A questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. [...] Antes de fazer isso ele investiu aos brados *com* uma educação, *contra* outras. Por isso, depois de falar contra que educação a sua se apresenta e como é a educação em que ele crê, é preciso dizer contra que tipo de Mundo ele acredita em um outro, e por que crê que a educação que reinventa pode ser um instrumento a mais no trabalho de os homens o criarem, transformando este que aí está. (2005, p.15).

Com o golpe de 1964, os movimentos de educação de base e cultura popular foram interrompidos. Entretanto, durante o período do regime militar, a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), um movimento conservador, oposto ao Sistema Paulo Freire no que tange ao método, passou a ganhar força. Consideram-se movimentos opostos, pois, enquanto o primeiro, utilizava-se da alfabetização para reorientar as culturas populares em prol da produção e do desenvolvimento industrial, o segundo valorizava os saberes populares para, a partir destes, iniciar a alfabetização. Com o apoio do governo, muitos recursos financeiros, grande quantidade de material

didático e distribuindo alimentos para os alunos, a Cruzada ABC “em cinco anos de trabalho na Paraíba conseguiu alfabetizar 750 mil pessoas” (FÁVERO, 2009, p.18).

No final da década de 60, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁵, com a missão de alfabetizar – em oito anos – os adolescentes e adultos que não frequentaram a escola ou que, por algum motivo, haviam interrompido a trajetória escolar. Por não ter conseguido cumprir suas metas de alfabetização, em 1985 o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR. Esta, diferentemente do MOBRAL, tinha em seu conselho secretários de ensino do Ministério da Educação (MEC) e apenas realizava a supervisão e o acompanhamento das instituições que recebiam seu apoio financeiro. Essa política foi válida apenas até 1990, quando foi extinta pelo governo Collor.

Após a extinção da Fundação EDUCAR, mais dois grandes programas são criados: Programa Alfabetização Solidária, do governo Fernando Henrique Cardoso, e o Programa Brasil Alfabetizado, do governo Lula. O primeiro tinha como proposta inicial atuar na alfabetização de jovens e adultos das regiões Norte e Nordeste, através de parcerias com os órgãos responsáveis pela educação dos municípios. Os próprios moradores dos municípios ou estudantes universitários participavam de um curso de capacitação, a fim de executar a proposta. As aulas eram formuladas em módulos, de seis meses de duração cada. No final do governo Fernando Henrique Cardoso, a iniciativa deixa de ser um programa do governo, passando a se denominar AlfaSol, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. O segundo, formulado e implantado pelo MEC, além de superar o analfabetismo, visa à continuidade dos estudos dos educandos através de apoio financeiro e suporte pedagógico aos estados e municípios.

Provavelmente um dos grandes empecilhos ao sucesso desses programas é que há uma grande influência de poderes políticos e, conseqüentemente, uma descontinuidade pelo governo seguinte. Além disso, o conceito de EJA vai além da alfabetização desses sujeitos, incluindo conhecimentos do trabalho, das práticas sociais e da cidadania, que buscam integrá-los à elevação de escolaridade. Para compreender esses processos educativos não escolares, abordarei nos itens seguintes a educação popular e o trânsito, tema deste trabalho.

⁵ Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

2.1 EDUCAÇÃO POPULAR

Para Paulo Freire (2010, p.15), “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular”. O autor complementa essa ideia afirmando que

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. (FREIRE, 2010, p.15)

Com isso, o cotidiano e as questões vivenciadas no trabalho e nas periferias fazem parte do contexto da sala de aula e são compreendidos como saberes. Portanto, para situar esse encontro da EJA com a Educação Popular, trarei um breve histórico desta, com algumas reflexões.

Brandão (1984, p.17) considera que a primeira vez em que é possível falar de educação popular é quando “ensinar e aprender torna-se inevitável para que grupos humanos sobrevivam *agora e através do tempo*”, ressaltando que “é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber”. Sendo assim, desde que é possível falar da formação de grupos, aldeias, trocas de conhecimentos entre os seres humanos, relações e cultura, é possível falar de educação popular e conhecimento popular.

Dessa forma, houve primeiro um saber popular, originário desse início de convivência em sociedade. Com a troca de conhecimentos de todos entre todos, da relação de ensino e aprendizagem cotidiana, alguns saberes foram legitimados e tidos como dominantes sobre os demais. Esses saberes, reconhecidos como verdadeiros, foram institucionalizados e passaram a ser ensinados nas escolas.

Contudo, não significa que quem estava privado da educação escolar estava, também, privado dos saberes, uma vez que

Longe das escolas, fora das oficinas, uma multidão de índios cativos, de negros escravos e de brancos livres e pobres aprendiam no ofício do trabalho o seu saber e, nos da vida, os seus ensinamentos. (BRANDÃO, 1984, p.29)

Nestes espaços, diferentes saberes eram compartilhados, sendo legítimos e significativos para os grupos por onde circulavam. Tardamente, quando a economia

brasileira começa a se deslocar da agricultura para a indústria é que o Estado brasileiro passa a discutir “a questão da democratização da educação e da construção, através também de seus efeitos, de uma sociedade democrática, entre os principais temas do período.” (BRANDÃO, 1984, p.31)

Entretanto, somente no início dos anos 60, como já vimos, é que surgem movimentos que defendem a educação com as classes populares através da cultura popular. Isto significa que os educadores que visavam a “transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes” (BRANDÃO, 1984, p.66), questionavam a marginalização dessas classes e a imposição da cultura dominante através da educação escolar tradicional.

Desta maneira, a educação popular é entendida como um trabalho político-ideológico que propõe a transformação da realidade a partir das relações, das diferentes formas de ensinar e aprender que ocorrem entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, da cultura popular. Ela pretende a construção de novos saberes através da conscientização e de uma educação libertadora, problematizadora, diferenciando-se da educação bancária que transfere conhecimentos “dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p.67).

Reconhecendo essa opressão, os grupos populares precisam lutar contra a dominação. Essa luta pela emancipação deverá acontecer a partir do coletivo, ou seja, a partir do questionamento, da problematização e do diálogo sobre a realidade, buscando propostas coletivas de mudança.

Neste sentido, o educador, em diálogo com o educando, torna-se, igualmente, sujeito do processo de transformação. Ambos educam e aprendem através do diálogo, da troca de conhecimentos, da contestação e da crítica aos saberes dominantes.

Para que esse intercâmbio de conhecimentos entre educador e educando seja possível,

[...] é vital um espaço para troca e reflexão, a fim de que os grupos populares possam ter um distanciamento crítico da sua realidade. Distanciamento que possa desvelar os mecanismos que instituem dominantes e dominados e os confirmam mutuamente nestas posições. (GARCIA, 1987, p.95)

Por isso, a defesa de que, através da educação *com* todos e não *sobre* ou *para* os sujeitos, sejam possíveis esses espaços educativos plurais nas escolas,

onde todos participem com suas ideias e vivências, questionando-as, revendo conceitos, refletindo, transformando seu modo de ver o mundo e agindo politicamente.

2.3 TRÂNSITO E EDUCAÇÃO

Conforme as estatísticas de trânsito publicadas pelo DETRAN/RS, no ano de 2015, 1.220 pessoas entre 18 e 59 anos foram vítimas de acidentes de trânsito. Desse total, 468 pessoas tinham idade entre 21 e 34 anos. Também nos chama a atenção, o número de idosos (acima dos 60 anos) vítimas de acidente de trânsito neste ano: 369 pessoas. Quanto à participação no acidente, das 1.735 ocorrências, 503 estão relacionadas aos condutores; 395, aos motociclistas e 370 aos pedestres. De acordo com esses dados, é preocupante o número de adultos mortos no trânsito do Rio Grande do Sul.

Devido à grande quantidade de acidentes e, conseqüentemente, o elevado número de mortes, a pouca bibliografia encontrada sobre o tema para a realização deste trabalho, aborda a perspectiva de educação *para o trânsito*, como forma de cumprir à lei e, assim, evitar os acidentes – não há diálogo com os sujeitos do trânsito, suas percepções e ideias sobre o assunto não são considerados, ou seja, é uma proposta *para* e não *com* estes.

Para regulamentar e orientar as pessoas no transitar em vias públicas, foi promulgado o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), sendo sua versão atual do ano 1997. Este Código, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, define trânsito como “a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga”. No entanto, o conceito de trânsito dos estudantes das totalidades iniciais da EJA que pretendem obter a carteira de motorista, tem esta base legal? Qual seria a sua percepção sobre o trânsito? Quais os fundamentos destas concepções? O que estas pessoas pensam sobre o trânsito?

O referido Código possui uma sessão dedicada à educação para o trânsito, que, além de normatizações para campanhas publicitárias que envolvem o trânsito, na visão do condutor (destinada aos fabricantes de veículos e de bebidas alcoólicas), inclui a educação para o trânsito nas escolas:

Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação. (BRASIL, 1997)

O documento propõe, ainda, um convênio com o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, para adotar um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre a segurança no trânsito em todos os níveis de ensino; e empregar conteúdos de educação para o trânsito nas escolas de formação de professores e multiplicadores.

Estudiosos da área de Educação para o Trânsito, como Rozestraten (2004), defendem que o trânsito seja um tema transversal a ser estudado nas escolas, mesmo não sendo citado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois é um tema de bastante relevância em todo o país. Os temas transversais compreendidos pelos PCN são: ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Acredito que o trânsito se relacione com todos estes temas, mas não somente por isso precise ser abordado em sala de aula. Por ser um espaço que abrange diversos grupos de uma sociedade, o trânsito envolve valores e princípios que sustentam o convívio social e a cidadania.

Com o objetivo de fornecer orientações que possam auxiliar a prática pedagógica dos professores sobre o tema trânsito, o Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), em 2009, publicou em seu site⁶ as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito, destinados à Pré-Escola e ao Ensino Fundamental. Entretanto, essas diretrizes são escritas para os educadores de crianças. Não há publicações específicas para os estudantes jovens e adultos, apenas materiais infantis, mesmo a EJA sendo considerada uma modalidade da Educação Básica, de acordo com a LDBEN.

Em 2002, antes de um órgão de trânsito fazer essa publicação para assessorar a prática de professores, o Núcleo de Integração Universidade & Escola (NIUE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com a Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC), lançou o livro “Trânsito e Educação: itinerários pedagógicos”. Com a colaboração de diversos professores,

⁶ <http://www.denatran.gov.br/publicacoes/publicacao.asp>

das diferentes áreas de conhecimento, o livro foi elaborado com o objetivo de contribuir para o exercício da cidadania de estudantes, no que se refere à circulação no trânsito.

Esta publicação traz um capítulo dedicado à educação para o trânsito e o público da EJA. Levanta alguns aspectos importantes com relação ao trânsito e esses educandos – como a exclusão dos carroceiros e dos carrinheiros na circulação nas ruas; os jovens, a bebida alcoólica e a direção; a masculinização e o machismo dos condutores; a individualização do espaço, dentre outras. Também considera que os profissionais que trabalham nos órgãos públicos de trânsito e nos Centros de Formação de Condutores (CFC) necessitam ter um olhar crítico a estas questões de modo a contribuir com a plena circulação das pessoas.

Ao pesquisar⁷ trabalhos acadêmicos sobre trânsito e educação, encontrei poucos resultados. Destes, me baseei em três que mais se aproximavam do enfoque deste trabalho de conclusão.

Steigleder (2011), analisa as representações sociais existentes no trânsito, a partir da visão do pedestre. Ela realizou uma pesquisa em dois bairros da capital gaúcha, reconhecidos pela diferença no nível socioeconômico, a fim de analisar como a percepção do trânsito por esses pedestres varia conforme o sentimento de pertencimento a esse espaço. Segundo a autora,

Coerente com o fato de historicamente o olhar sobre o trânsito estar voltado prioritariamente para os condutores percebe-se por parte do pedestre uma dificuldade na construção do sentimento de pertencimento ao sistema de trânsito (STEIGLEDER, 2011, p.25)

Ela constata, ao concluir sua pesquisa, que o sentimento de pertencimento ao trânsito é maior no bairro com maior nível socioeconômico. Relaciona este sentimento ao fato de os entrevistados de maior renda também serem motoristas e conhecerem seus direitos. Estes caminham, em sua maioria, por lazer, enquanto os entrevistados das camadas populares são pedestres em seus deslocamentos diários e acabam se submetendo aos carros. Além disso, o investimento do Estado em uma mobilidade segura em determinadas regiões, contribui para a exclusão social das pessoas que residem na periferia.

⁷ Pesquisa realizada no SABI (<http://www.sabi.ufrgs.br>), no LUME (<http://www.lume.ufrgs.br>) e no Google Academics (<https://scholar.google.com.br>).

Essas pessoas, geralmente, possuem pouca escolaridade, ou seja, são excluídas da escola. Com a extrema desigualdade social e econômica em nosso país, esses sujeitos também são excluídos em seus cotidianos de diferentes espaços, incluindo as vias públicas. Finalmente, são excluídos no trânsito, vistos como o “entrave”: o carrinho de papaleiro que “tranca”, a carroça que “atrapalha”, o carro velho que “não anda”, o pedestre que “não respeita” o sinal e a faixa. Como promover um sentimento de inclusão e pertencimento ao trânsito a essas pessoas, sem que tenham uma visão crítica sobre estas realidades?

A ampliação de ruas, avenidas, viadutos e túneis comprovam o fato do trânsito dos grandes centros urbanos ser pensado para os automóveis ao invés das pessoas. O modo de produção capitalista também contribui para o “carrocentrismo” ao valorizar o veículo particular como objeto de consumo, fomento à produção de carros pelas montadoras. Desse modo, o automóvel torna-se mais que um meio de transporte, passando a ser um estilo de vida que, muitas vezes, é inacessível para as camadas populares.

Por ser um bem de consumo, as montadoras preocupam-se em produzir automóveis mais potentes, que chamem a atenção dos consumidores ao invés de atentar para a redução do uso de combustíveis fósseis e da emissão de gases poluentes, por exemplo. Nessa mesma direção, os governantes, ao ampliar ruas e avenidas, priorizam o uso privado destes espaços, que são públicos, preterindo os investimentos em transporte público.

Álvares (2007) reflete sobre a proporcionalidade entre o crescimento das cidades e o individualismo. Conforme as cidades foram se desenvolvendo e ampliando suas fronteiras, os habitantes foram se fechando em suas preocupações particulares que não mais se relacionam, não observam o outro, não se comunicam, inclusive no trânsito. Esse “enclausuramento” (ALVARES, 2007, p. 22) das pessoas é ampliado quando elas estão na condição de motoristas, pois fazem do veículo particular uma extensão de suas casas.

As ruas são espaços públicos abertos a diferentes tipos de pessoas com diferentes meios de transporte. Para evitar conflitos, o transitar por essas ruas também exige comunicação. Dessa forma, é necessário que as pessoas compartilhem o espaço, estando atentas à circulação dos demais.

O trânsito, como espaço de relações entre as pessoas, acaba por refletir as relações sociais da sociedade que nele estão inseridas. Isso significa que no trânsito

também podemos perceber as relações de poder e de hierarquia, de modo que quem tem o veículo maior ou mais potente, tem a prioridade, quando o prioritário deveria ser o zelo pela segurança do mais frágil – no caso, o pedestre.

Para Pautz (2012), faltam políticas públicas que priorizem a educação para o trânsito. Geralmente as políticas voltadas para este tema priorizam a acessibilidade e mobilidade das vias, deixando a educação em segundo plano. Defendendo a implementação da educação para o trânsito nas escolas, ela aplicou questionários com coordenadoras de nove escolas do município de Panambi para verificar como o tema estava sendo trabalhado. A partir desse estudo, ela constatou que as escolas, quando fazem um trabalho voltado ao trânsito, este é isolado, realizado apenas na Semana Nacional do Trânsito⁸. Consideramos que para abordagem do tema em turmas de jovens e adultos seria fundamental a observância dos princípios emancipatórios e críticos, abordados por Paulo Freire. Dessa forma, acreditando na educação ao longo da vida e nos princípios da Educação Popular, decidi ouvir o que os sujeitos da EJA têm a dizer sobre o trânsito de Porto Alegre.

⁸ De acordo com o artigo 326 do Código de Trânsito Brasileiro, a Semana Nacional de Trânsito é comemorada de 18 a 25 de setembro.

3 METODOLOGIA: direcionando a rota

Ludke e André (1986, p.1) consideram que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Portanto, neste trabalho, realizo uma pesquisa qualitativa, de forma a compreender o que os adultos pouco escolarizados da EJA pensam sobre o trânsito.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1991), possui cinco características:

- deve haver uma preocupação com o ambiente, uma vez que o comportamento humano é influenciado pelo contexto;
- importa a descrição e a busca de detalhes, pois uma observação minuciosa pode auxiliar a compreender o objeto de estudo;
- há interesse pelo processo, pelas interações, não somente pelos resultados;
- não há previsibilidade, ou seja, a análise dos dados se desenvolve no decorrer da pesquisa. Não é possível conhecer a forma final de antemão;
- a interpretação e o significado das experiências do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa são de vital importância.

A intenção em desenvolver essa pesquisa surgiu de um estágio não obrigatório realizado no DETRAN/RS, o qual permitiu que eu aprofundasse meus conhecimentos sobre a educação para o trânsito e como ela é mencionada no Código de Trânsito Brasileiro (CTB). Também nesse estágio, tive conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ao perceber que o público da EJA não era considerado por essas diretrizes, mesmo sendo citado o Ensino Fundamental no documento, voltei a indagar: se todos, de alguma forma, participam do trânsito, por que os sujeitos da EJA não foram citados nas diretrizes? O que esses sujeitos pensam do trânsito de Porto Alegre? Qual o conceito de trânsito que esses estudantes construíram? De que forma essas pessoas circulam e como desejam circular? Eles veem o trânsito como um espaço em que é possível exercer a cidadania?

Entre essas e tantas outras perguntas que me motivaram a escrever este trabalho, com base nos temas de interesse, foi elaborada a seguinte questão: **“Como adultos pouco escolarizados que frequentam a EJA percebem o**

trânsito na cidade de Porto Alegre e quais as principais motivações para o desejo de possuir a CNH?”⁹

Baseada nessa questão central foi objetivo geral da pesquisa: identificar qual(is) a(s) visão(ões) do trânsito de adultos pouco escolarizados que frequentam a EJA e suas motivações em participar dele como condutores de veículos automotores, de modo a refletir sobre como o questionamento dessa realidade pode contribuir na educação com esses sujeitos do trânsito.

Com isso, proponho os seguintes objetivos específicos para este estudo:

- Analisar que conceitos e que conhecimentos sobre o trânsito manifestam os adultos pouco escolarizados;
- Discutir os pressupostos da educação com os sujeitos do trânsito, com base nos princípios da Educação Popular;
- Contribuir com reflexões sobre a Educação *com* o Trânsito na EJA.

Para iniciar o presente trabalho, busquei na literatura (livros, artigos, documentos oficiais e outras publicações) referências para subsidiar o debate proposto neste trabalho. No entanto, mesmo tendo feito a análise dos documentos a respeito do trânsito, da EJA e da Educação Popular, foi fundamental saber o que os sujeitos, adultos pouco escolarizados da EJA, tinham a dizer a respeito do trânsito na cidade de Porto Alegre e suas motivações para possuir uma CNH. Dessa forma, para conhecer melhor o que os adultos pensam sobre o trânsito optei por realizar entrevistas, pois,

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33)

Partindo dessa interação, contrária a uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado, elaborei um roteiro com os eixos que aspirava saber, de modo que cada respondente ficasse mais livre e à vontade para expressar suas opiniões.

Sobre a entrevista qualitativa, Gaskell (2002, p. 65), considera que ela

⁹ Na sequência, explicarei esta delimitação.

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p.65)

Como gostaria de compreender um pouco mais sobre essas crenças, valores e motivações dos alunos da EJA em relação ao trânsito, para realizar as entrevistas optei por conversar com sujeitos pouco escolarizados da EJA, que manifestaram como uma de suas motivações para voltar à escola conquistar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Esses critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa foram baseados no fato de que, apesar de o automóvel não ser a única forma de participar do trânsito, muitas das questões que são problematizadas no trânsito giram em torno de um veículo particular. Além disso, para esses indivíduos, a vontade de participar dessa forma do trânsito foi tão forte a ponto de fazê-los voltar à escola e procurar se alfabetizar. Há, também, um terceiro fator relacionado à exclusão social no trânsito das camadas populares. Seria esse desejo de obter a CNH, uma vontade de ser incluído no trânsito?

A partir das reflexões e questionamentos feitos no início deste trabalho, foram estruturados quatro eixos para as perguntas: identificação pessoal, percepção do trânsito, motivações para possuir a CNH e, por fim, a Educação de Jovens e Adultos. Com base nesses eixos, foi desenvolvido o seguinte roteiro para as entrevistas:

Quantos anos?

Onde mora?

Como faz para chegar à escola?

Costuma andar com que meios de transporte?

O que você acha do trânsito na cidade de Porto Alegre hoje em dia?

Conhece alguma regra de trânsito?

Onde você acha que as pessoas aprendem coisas sobre o trânsito?

O que o motivou para querer tirar a CNH? Por quê?

E depois que conseguir a CNH, pretende continuar os estudos? Por quê?

É importante considerar que, por se tratar de entrevistas semi-estruturadas, não foram feitas as mesmas perguntas, na mesma ordem, para todos os participantes. No entanto, todos os entrevistados comentaram sobre os quatro eixos elaborados para a pesquisa.

Para me aproximar desses sujeitos, optei por voltar à escola onde havia realizado a prática docente do sétimo semestre do curso de Pedagogia. A escola atende, nos três turnos, exclusivamente os estudantes jovens e adultos. Esses alunos vivem em diferentes bairros da cidade de Porto Alegre e região metropolitana.

Tive certa dificuldade, mesmo que já soubesse de alguns casos, em encontrar pessoas que estivessem nas totalidades iniciais da EJA com a intenção de obter a carteira de motorista, apesar de encontrar adultos não alfabetizados que já possuíam a CNH e outros que já dirigiam, mas não tinham carteira nem a intenção de tê-la.

Dessa forma, realizei a entrevista com dois homens e uma mulher, que se inseriam nos critérios adotados. Tomei conhecimento de mais uma mulher que atendia este perfil, mas ela estava ausente da escola no período que tive autorização para as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em duas semanas do mês de maio de 2016. Visitei a escola antes de fazer as entrevistas para localizar os sujeitos com os quais queria dialogar e obter a autorização. Todas as entrevistas foram previamente agendadas com os participantes e gravadas, em conformidade com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O tempo disponível com os entrevistados foi de quinze a trinta minutos, antes do início das aulas, no refeitório da instituição.

A primeira entrevista realizada foi com o Geraldo¹⁰, que tem 59 anos e estuda à noite, na T3¹¹. No início, ele demonstrou certo nervosismo, pois tamborilava na mesa com os dedos e estava um pouco inquieto, mas conforme a entrevista foi se desenvolvendo e a conversa fluindo, ele foi falando bastante a respeito das suas opiniões sobre o trânsito. Além do trânsito, ele também sentiu necessidade de falar da sua “dificuldade” em aprender a ler e escrever e da importância do estudo nos dias atuais.

¹⁰ Os nomes utilizados no trabalho são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

¹¹ Última totalidade dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Na semana seguinte, entrevistei a Zélia. Ela tem 45 anos, também estuda a noite e está na T4¹². Conversamos rapidamente antes do início da aula. Ela aparentava estar confortável com a entrevista e demonstrava segurança nas suas respostas. Em sua fala, criticou a imprudência dos motoristas e, sobretudo, a de seu marido, que comete algumas infrações.

O último entrevistado foi o Fernando, de 65 anos. Ele frequenta a T1¹³ no período da manhã. Além de ressaltar a violência e o individualismo observados no trânsito da capital gaúcha, destaca o papel da escola, que possibilitou uma visão crítica de suas atitudes, permitindo a mudança.

¹² Primeira totalidade das séries finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

¹³ Primeira totalidade dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

4 ANÁLISE DOS DADOS: analisando o trajeto percorrido

Neste capítulo apresento os pontos relevantes das entrevistas realizadas e as análises dos resultados obtidos. Para a elaboração deste capítulo, considerando os objetivos geral e específicos, busquei compreender os conhecimentos dos educandos sobre o trânsito, suas motivações para possuir a CNH, a fim de problematizá-los.

Esta sessão está dividida em três partes: na primeira exponho as compreensões dos educandos sobre o trânsito; na sequência abordo as motivações dos sujeitos entrevistados em possuir a CNH e concluo o capítulo discorrendo sobre as contribuições da EJA e da Educação Popular para a Educação com os sujeitos do Trânsito.

4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O TRÂNSITO: “carrocentrismo”, “pesado”, “tranqueira”, “fatalidade”.

É importante considerar que os entrevistados, assim como expressiva parcela da população, compreendem o trânsito como o deslocamento de veículos. Neste caso, desconsideram-se as pessoas e as relações entre elas. Destacarei uma fala de Zélia que explicita esse pensamento:

Aline: E quando a gente fala em trânsito, o que vem na tua mente?

Zélia: Dirigir carro... dirigir no trânsito?

Para explicar esse raciocínio, basta observarmos que na maioria das grandes cidades, as vias públicas são construídas principalmente para os carros. Quando há alguma obra de expansão das vias, geralmente são ruas, avenidas, túneis, viadutos, espaços que priorizam os veículos. As calçadas, lugar em que circulam os pedestres, estão cada vez menores ou dividindo espaço com vendedores ambulantes, postes, placas de sinalização, paradas de ônibus, entre outros obstáculos que as tornam, por vezes, sem nenhuma acessibilidade.

A respeito da prioridade dos veículos sobre os pedestres e de como estes ficam sucumbidos ao “carrocentrismo”, Vasconcellos (1998, p. 20) considera que “o pedestre normalmente se submete, praticamente aceita a prioridade imposta pelos motoristas, assume o papel de 'cidadão de segunda classe', numa cidade que é cada vez mais o habitat do veículo e o anti-habitat do homem". Por ser a posição mais frágil do trânsito, o pedestre acaba se submetendo ao automóvel para garantir a sua segurança, uma vez que não tem as mesmas condições de disputar o espaço.

Como referido anteriormente, a visão do trânsito para esses sujeitos considera principalmente os carros. Os pedestres são lembrados em alguns momentos das falas. Já os animais e os veículos estacionados, considerados como parte do trânsito para o CTB, não são levados em conta para os entrevistados.

Quando questionados sobre o trânsito de Porto Alegre, as respostas foram:

O trânsito tá muito 'pesado' aqui em Porto Alegre, já, né? Tá muito... muito aglomerado, muita coisa, aglomeração... (Geraldo, maio de 2016)

Muito trânsito, muita 'tranqueira'. A hora do 'pique', né? (Zélia, maio de 2016)

Geraldo e Zélia, ao pensarem no trânsito da capital, se referem ao veículo e ao congestionamento cada vez mais intenso na cidade. O fato de ambos estudarem à noite pode ter contribuído para essa referência, pois eles têm de enfrentar esse congestionamento todos os dias para chegarem à escola. Já o Fernando, ressalta outros dois aspectos do trânsito:

Ah... a violência do trânsito, né, porque o trânsito tá violento. Hoje, hoje mesmo o trânsito tá de uma tal maneira que tanto faz o pedestre e... o motorista, o carro. (Fernando, maio de 2016)

Em sua fala, Fernando destaca a violência e que “tanto faz o pedestre e o motorista”, ou seja, a individualidade no transitar das pessoas na cidade é constante. O individualismo das pessoas no trânsito se manifesta na negociação pelo espaço coletivo. Cada indivíduo, preocupado com seus problemas, não considera os direitos dos demais. Segundo Vasconcellos (1998, p.82), o trânsito também é "uma negociação coletiva e conflituosa do espaço: as pessoas da cidade, ao se deslocarem devido a suas atividades, disputam o espaço disponível fisicamente (e socialmente)". A violência é o resultado dessa negociação pelo espaço, que, por não acontecer de forma dialogada e harmoniosa, torna-se conflituosa e agressiva.

Outro aspecto que os entrevistados consideram sobre o trânsito é que ele é uma fatalidade, uma imposição, que não podemos fazer nada a respeito. Essas percepções são observadas na fala de Fernando:

Ela confiou no [carro] que tinha parado! E veio [atravessando], mas não viu que o outro [carro] tava vindo! E veio.. e se deu mal..e assim acontece. É fatalidade.. (Fernando, maio de 2016)

Vasconcellos (1998, p.88) questiona este pensamento quando afirma que "o acidente de trânsito não pode ser considerado um 'ato divino', uma 'falta de sorte', 'coisa do destino': ele é causado por uma série de fatores combinados, nos quais o fator humano tem muita importância". Nota-se a representatividade do fator humano nos acidentes quando Fernando declara que a mulher confiou na pessoa que parou seu veículo para que ela pudesse atravessar, mas outra pessoa dirigindo outro veículo não parou e causou o atropelamento.

Zélia demonstra uma percepção de subordinação do pedestre quando afirma:

Seria muito bom se falasse na sala de aula... trabalhasse sobre, sobre o trânsito, né, que é uma coisa que... a gente depende, né? (Zélia, maio de 2016)

Ao dizer que "o trânsito é uma coisa que a gente depende", revela que o trânsito é dado, uma realidade que não é possível de ser mudada. Freire (2006, p.114) considera essa submissão aos fatos uma característica da consciência mágica, sendo "próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem". Quando o indivíduo se acomoda, uma vez que não é estimulado a questionar e refletir sobre os acontecimentos, acaba aceitando a imposição e suprimindo sua capacidade de conscientizar-se e emancipar-se.

Como afirmado anteriormente, as pessoas não são unicamente dependentes do trânsito. Ao contrário, elas fazem o trânsito ao estar *no* e *com* o trânsito, relacionando-se e comunicando-se com as demais pessoas em seus deslocamentos diários. Este pertencimento é entendido por Freire (1996, p.54) como a presença crítica no mundo, não aquela "de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também

da História”. Portanto, ser sujeito no trânsito é inserir-se nele, pertencer a ele, fazer valer seus direitos como cidadão, buscando a mudança.

Como visto anteriormente, a percepção sobre o trânsito, para a maioria das pessoas, é de que este é composto apenas pelos veículos. Este fato contribui para que o CFC seja percebido como único espaço formal e institucionalizado onde as pessoas aprendem sobre o trânsito. Dois dos entrevistados possuem esse entendimento:

Aline: E onde tu achas que as pessoas aprendem sobre o trânsito?

Zélia: Ah, eu acho que na.. na.. na... Nessas escolas né, de... pra fazer carteira, essas coisas assim...

Assim como Zélia, Fernando inicia sua fala demonstrando compreender que as pessoas se educam para o trânsito no CFC, mas também considera o papel da escola que frequenta para “aprender a conviver”:

Aline: Hm... e onde o senhor acha que as pessoas aprendem sobre o trânsito hoje em dia?

Fernando: ... Olha... eu nunca fui numa escola ainda de... né...

Aline: A de tirar a carteira de motorista, o senhor quer dizer?

Fernando: É, mas tem que ser educado lá né, porque...ele vai pra escola, lá eles tem que ir, eu acho que...eu acho que tem. Como a gente... como eu venho aqui... pra quê? Aos 60 anos...eu entrei aqui com 62 anos e eu vim aprender..pra ser bem sincero, eu vim aprender a conviver com os outros. A respeitar o limite dos outros.

Ao perceber que ele “aprendeu a conviver” com os outros na escola, parece associar que o trânsito também é convivência, é relação. Sendo assim, as pessoas, constituídas por histórias, personalidades e relações têm de conviver no trânsito com outras pessoas com diferentes interesses, que vão conduzir suas ações no trânsito.

A intenção do Centro de Formação de Condutores é que seus alunos sejam aprovados na prova teórica do exame de habilitação. Neste espaço, o aluno é exposto a uma série de conhecimentos, das diferentes disciplinas exigidas na avaliação. De acordo com Freire (1996, p.69),

neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Desse modo, diferentemente do CFC, a escola possibilitaria, partindo dos princípios da Educação Popular, apreender as questões relacionadas ao trânsito através do debate e da reflexão. Essa participação ativa fornece condições de formação do sujeito conscientemente crítico.

No entanto, é provável que, entre outros fatores, por ter frequentado o CFC, instituição identificada como formal para adquirir conhecimento sobre o trânsito para conquistar o direito de possuir a CNH, "(...) o motorista, o dono de um automóvel, julga-se com muito mais direito à circulação do que os demais participantes do trânsito" (VASCONCELLOS, 1998, p.67). Para o autor,

Este comportamento está muito ligado ao nosso processo político e econômico, ao autoritarismo que caracteriza as relações na nossa sociedade, à falta de conscientização sobre os direitos de 'cidadão' numa sociedade moderna e à importância do automóvel como símbolo de afirmação pessoal, de status." (VASCONCELLOS, 1998, p.67)

Ao conduzir uma máquina e estar protegido por ela, o motorista sente que possui mais poder por ter uma vantagem sobre os demais. Há também a diferença no poder de consumo, uma vez que para obter a carteira de motorista, comprar e manter um automóvel exige um gasto considerável, que não é acessível a toda a população. Neste sentido, a escola teria outro papel: discutir e problematizar as situações do trânsito apresentadas pelos sujeitos, contribuindo para um olhar crítico sobre estas realidades vivenciadas.

4.2 MOTIVAÇÕES PARA SER CONDUTOR

Na questão relativa à motivação para ter a carteira de motorista, identifiquei quatro fatores: comodidade, independência, conformidade com a lei e sensação de agilidade. Cada sujeito entrevistado possuía uma justificativa diferente dos demais para obter a CNH e se inserir no trânsito a partir da visão do condutor.

De acordo com Vasconcellos (1998, p. 54),

o automóvel, além de ser inegavelmente o modo de transporte mais confortável e conveniente do ponto de vista individual, transformou-se na sociedade moderna em meio de consumo essencial para a vida de alguns setores sociais.

Este aspecto, descrito pelo autor, é percebido na seguinte afirmação:

Não, não, eu não... continuaria vindo de ônibus. É uma vez que outra pode favorecer, com chuva... Aí eu não viria de lá até aqui, eu viria de carro, né? Nos momentos mais difíceis, o carro serve bastante. Né? (Fernando, maio de 2016)

Destaco na fala de Fernando a expressão “nos momentos mais difíceis, o carro serve bastante”, que compreendo como maior comodidade e conforto para os deslocamentos caso haja algum empecilho, como a chuva, que geraria transtorno para a locomoção em transporte público. No entanto, ele não descarta a possibilidade de continuar andando de ônibus, uma vez que não tem gastos com esse tipo de condução.

Sim, pra não depender dele [do marido], se eu precisar ir lá... né? Pegar meus netos, ir no super... alguma coisa assim, né? (Zélia, maio de 2016)

Zélia, além de demonstrar vontade de possuir a CNH para não depender do marido e ter mais liberdade para fazer os afazeres do cotidiano, mostrou-se contra algumas atitudes dele quando está na direção, tais como fazer ultrapassagens perigosas, não respeitar o limite de velocidade e não manter a distância de segurança do veículo à frente. Dessa forma, considero que seu incentivo também esteja relacionado a ter mais segurança na posição de motorista do que sente atualmente ao ser carona.

Nas motivações do Geraldo, evidencio dois aspectos: a conformidade com a lei e a ideia de maior rapidez ao se deslocar no veículo particular.

Eu saía no trânsito, agora não saio mais porque vai me... me deram uma ‘travada’ duas vezes aí... E agora eu tenho que parar porque estou estudando pra tirar minha carteira, né.. (Geraldo, maio de 2016)

Em sua fala, Geraldo comenta que sempre dirigiu seu Fusca e nunca havia sido abordado pela fiscalização dos órgãos de trânsito. Ao adquirir um carro novo, modelo Ford Fox, foi parado duas vezes em *blitz*. Com isto, decidiu voltar a estudar e tem planos de, em breve, entrar com o processo para obter a carteira de motorista. Dessa forma, o documento tem importância para que ele possa se locomover em seu veículo de acordo com a lei em relação à documentação exigida, pois a prática de direção ele alega possuir.

Aline: E daí quando tu tiver a carteira, tu vai usar o carro pro dia-a-dia?

Geraldo: Vou. Pro dia-a-dia, pro colégio, pro serviço. Eu pretendo estudar sempre, agora.

[...]

Aline: Então, digamos que tu conseguiu a carteira e vai usar o carro no dia-a-dia, tu acha que tu vai chegar mais rápido do que do jeito que tu chega hoje?

Geraldo: Ah, muito mais rápido! Sim, sim, daqui eu faço em 10 minutos até em casa. De ônibus eu levo 45 minutos, uma hora, porque eu desço numa parada, fico esperando o outro, fico esperando aqui, né...

Contudo, não é apenas a conformidade com a lei que instiga Geraldo a obter a CNH. Ele também acredita que se locomovendo pela cidade com o veículo particular, levará menos tempo para percorrer os trajetos diários. Sendo assim, ao invés de se questionar sobre a precarização do transporte público ou a pouca frota dos ônibus na capital gaúcha, ele deseja participar do trânsito conduzindo um veículo automotor, mesmo consciente de que existem muitos carros que contribuem para a formação dos congestionamentos.

4.3 EDUCAÇÃO COM O TRÂNSITO NA EJA

Como visto ao longo do trabalho, os estudantes da EJA possuem significativo conhecimento sobre as realidades vividas no trânsito, uma vez que transitam pela cidade diariamente. Além disso, possuem a motivação e o desejo de participar do trânsito a partir da visão do condutor. Também percebemos que o trânsito vai além da internalização de normas e regras, sendo constituído por pessoas com diferentes interesses tendo que conviver em um mesmo espaço. Dessa forma, as diferentes relações de poder vivenciadas na sociedade, também são refletidas no trânsito.

Na EJA, os saberes que os educandos possuem e manifestam sobre o trânsito, devem ser o ponto de partida para discutir criticamente as realidades vividas ao se locomover pela cidade. Isto é, as pessoas estão no trânsito, circulam em diferentes espaços, mas não refletem sobre as questões que formam o trânsito, suas atitudes nesses deslocamentos e seus direitos como cidadãos. Este

desconhecimento dos direitos e não reflexão sobre o trânsito está explicitado no depoimento de Zélia:

Aline: Tem faixa de pedestre?

Zélia: Aonde?

Aline: Pra tu atravessar, na rua que vem e vai?

Zélia: Na minha não, não. Não tem. Só ali na Ipiranga, mesmo.

Aline: E tu acha que pra botarem uma faixa de pedestre ali...

Zélia: Não, não.. olha, eu acho que não dá, porque, sei lá, é uma rua pequena, né? É uma rua pequena, é só tu ter que olhar, né? Pros dois lados...

Em seu relato, Zélia comenta que se sente incomodada pelo movimento de veículos que existe na rua onde mora. Apesar disso, acredita que a responsabilidade do pedestre de ter que olhar para os dois lados no momento de atravessar exclui a necessidade de sinalizar uma área para que sua travessia ocorra em segurança. Ao dizer “eu acho que não dá”, demonstra não saber de seu direito de cidadã de poder entrar em contato com o órgão de trânsito municipal para solicitar a implantação de uma sinalização de segurança. Para que seja possível a sua tomada de consciência e atitude crítica diante da realidade, de forma a superar a visão ingênua, esses conhecimentos precisam ser discutidos e problematizados.

Desta maneira, a contribuição da Educação Popular para a educação com o trânsito é trazer as experiências vivenciadas no cotidiano para o debate e a análise crítica dos problemas encontrados no transitar, de modo a oportunizar a verdadeira participação. Ao discutir os problemas e refletir sobre a realidade, supera-se a acomodação, promovendo a capacidade criadora. Assim, para Freire (2006, p. 101), “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”. Essa mudança de atitude se daria não somente no trânsito, mas em novos hábitos de participação e conscientização.

Steigleder (2011) acredita que há exclusão social no trânsito, uma vez que os direitos de participação do cidadão não são exercidos de forma democrática no espaço público. Como o trânsito é feito de pessoas e entre elas existem diferentes relações de poder, a ocupação desse espaço acontece de forma desigual, pois é reflexo da construção da sociedade, que também está organizada de maneira desproporcional.

Nesse sentido, quando me refiro a discutir criticamente as situações vivenciadas no trânsito, expresso que não basta respeitar esses saberes já

construídos, mas “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p.30). Por exemplo, como os adultos entrevistados tem a visão “carrocêntrica”, podemos levantar questões como “Quem são as pessoas que andam de carro?”, “Qual a diferença para as pessoas que andam de ônibus?”, “Por que elas escolhem esse meio de transporte?”, “Quais as dificuldades e facilidades encontradas nesses meios de transporte?”, “Onde moram e qual a distância diária percorrida dessas pessoas?”, “Por que, em nossa sociedade, o carro é visto como um objeto de consumo?”.

Uma expressão de pensamento crítico sobre as realidades do trânsito atual foi relatada por Fernando:

A senhora pensa bem...em 22 carros, um carro só trazia duas pessoas. [Em] 21 [dos carros] vinha só o motorista. Numa tranqueira. É certo? Será que há grandes necessidades de fazer aquilo? Será que nenhum trabalha próximo? Ou vá passar naquele caminho ali pra deixar aquele outro, pra diminuir, pra tirar ao menos uns 10 carros dali... [Assim,] seriam 12... será que não seria melhor? Será que seria ou não? Será que seria melhor ou não? Talvez, né? Quem sabe fazer um... tudo isso são umas coisas que eu fico olhando, hoje, eu olho... eu não pensava assim. Então isso, isso aqui aonde eu tô conversando com a senhora, hoje, me ensinou. A pensar. (Fernando, maio de 2016)

Além de reconhecer a individualidade das pessoas no transitar, Fernando também declara que a escola o ensinou a pensar. O que ele efetivamente faz ao perceber que no congestionamento somente um veículo, entre tantos, levava duas pessoas. Ele ainda questiona se aquelas pessoas que estavam sozinhas em seus carros não poderiam estar seguindo na mesma direção e oferecer carona, de forma a diminuir a ocupação do espaço público.

Para que aconteça uma educação com os sujeitos do trânsito, é necessário desconstruir e reconstruir os conhecimentos sobre o trânsito que os educandos trazem colocando-os em discussão, problematizando-os com eles para que se elaborem novos saberes. Dessa forma, criam-se vínculos de corresponsabilidade e atitudes crítico-reflexivas nas vivências individuais e coletivas no trânsito.

Portanto, não basta saber as regras de trânsito, os direitos e deveres do condutor, do pedestre e dos demais partícipes. O trânsito não se resume à legislação, sendo uma construção histórica e social da sociedade em que se insere.

5 CONCLUSÃO: um novo caminho

Por meio deste estudo, busquei analisar o trânsito a partir da perspectiva da Educação Popular. Nesse sentido, procurei identificar os saberes que os sujeitos pouco escolarizados que desejam participar do trânsito através da percepção do condutor têm sobre o transitar na cidade de Porto Alegre. Escolhi esses sujeitos de pesquisa, pois sua motivação de participar do trânsito foi um dos fatores que os fizeram procurar a EJA. Além disso, de certa forma, tinha o propósito de problematizar o uso do veículo particular no trânsito contemporâneo.

Frente a essa questão, o conhecimento das realidades vivenciadas no espaço urbano, o questionamento e as percepções para agir ativamente no trânsito, precisam fazer parte da conduta do cidadão. Acredito que a Educação de Jovens e Adultos, com as contribuições da Educação Popular, pode colaborar para o diálogo e o posicionamento crítico dessas realidades.

Com o intuito de investigar como esses adultos, estudantes da EJA, percebiam o trânsito, foram realizadas três entrevistas. Através das respostas coletadas nessas entrevistas, entende-se que a visão do trânsito desses estudantes é compreendida, principalmente, sobre o deslocamento de automóveis. Os entrevistados também consideraram os crescentes congestionamentos na capital gaúcha; a sensação de submissão e impossibilidade de mobilização, resultando numa perspectiva de não pertencimento ao trânsito; e a idealização do Centro de Formação de Condutores como espaço apropriado para a aprendizagem sobre o trânsito. Estas percepções foram consideradas como eixos de análise das entrevistas.

Como visto ao longo do trabalho, os educandos da EJA possuem bastante conhecimento sobre o trânsito nas cidades. Logo, cabe à instituição escolar e aos professores problematizar esse conhecimento e a motivação que os alunos têm de se locomover pela cidade para promover a reflexão e a crítica das realidades vividas no trânsito. A fim de criar sujeitos epistemologicamente curiosos, Freire (1996, p.31) considera que

A curiosidade ingênua, que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que criticizando-se, aproximando-se de

forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosamente epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 31).

Assim sendo, para transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, os alunos precisam se sentir pertencentes ao trânsito. Ao se assumirem como sujeitos do trânsito, podem questionar as realidades vivenciadas e perceber o porquê de suas ações, tendo consciência de seus comportamentos, sentindo-se capazes de mudá-los.

A pesquisa realizada também apontou para a possibilidade de outro olhar sobre a locomoção nas vias públicas, um olhar menos pautado pela obediência ou internalização de normas e regras, e mais sensibilizado pelos conflitos sociais e pelas diferentes relações presentes na formação do espaço público da cidade. Nesse sentido, o conceito da Educação Popular, baseado no compartilhamento dos saberes e na reflexão sobre as questões que envolvem a sociedade atual, contribui para a educação *com* o trânsito.

Os dados coletados e analisados neste trabalho sustentam a necessidade de abordar a temática do trânsito em sala de aula, de acordo com estas demandas apresentadas pelos educandos, uma vez que estes são sujeitos do trânsito, convivendo *no* e *com* o trânsito em seus deslocamentos cotidianos. Visto que os educandos constroem esses conhecimentos em suas vivências diárias, compete à EJA refletir criticamente estas experiências.

Mesmo sem ser inserido no currículo das escolas, é um tema que todos vivenciam. Dessa forma, diferentes assuntos poderiam ser debatidos, como a CNH social (Pra que serve? Quem pode e como fazer para obtê-la?), o direito ao transporte público (Como ter acesso ao transporte integrado de Porto Alegre? Quem pode ser isento da tarifa? Como fazer uma sugestão ou reclamação?), as pessoas com deficiência e o trânsito (Quais medidas do poder público para o acesso destas pessoas ao transporte? Quais especificidades para obter a CNH?), o trabalho de carroceiros e carrinheiros (Basta restringir o acesso às vias da capital? Oferecer cursos de capacitação profissional é suficiente para (re)inserir essas pessoas no mercado de trabalho?), dentre outros temas que são parte das realidades vividas por estudantes da EJA.

Finalmente, espero que este trabalho possibilite aos órgãos de trânsito e aos professores que desejam trabalhar com este tema, a percepção da educação com os sujeitos do trânsito, de forma a aprender com os saberes compartilhados na EJA.

A partir dessa visão, o trânsito não será tratado apenas pelo aspecto normativo, mas problematizado e (re)pensado conjuntamente como exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Rita de Cássia Mendes. **Modos e Implicações do Transitar na Cidade Contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição Federal de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. **Lei 9.503**, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso em: 17 mai. 2016.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO RIO GRANDE DO SUL. **Diagnóstico da acidentalidade fatal no trânsito**: 2015. Disponível em:

<<http://www.detran.rs.gov.br/lista/798/acidente-com-vitimas-fatais>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. IN: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro et al (Org.). **Trânsito e Educação**: itinerários pedagógicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. IN: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 11ª Edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. IN: BRANDÃO, C. R. (org.) **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAUTZ, Simone. **Avaliação das Experiências e Perspectivas na Educação para o Trânsito no Município de Panambi (RS)**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 100f. Trabalho de Conclusão, Especialização em Gestão Pública Municipal, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROZESTRATEN, Reinier J. A. **Psicopedagogia do trânsito**: princípios pedagógicos da educação transversal para o trânsito para professores do Ensino Fundamental. Campo Grande: UCDB, 2004.

STEIGLEDER, Clara Natalia. **Trânsito e Pedestres**: representações sociais, segregação urbana e conflitos no uso do espaço público. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TOSTA, Zílio Teixeira. Educação para o trânsito. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 291-299, jul/set. 1979.

VASCONCELLOS, Eduardo A. **O que é trânsito**. 3ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1998.

APÊNDICE I

Termo de consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o/a Sra _____,

RG: _____, para participar do Trabalho de Conclusão de Curso **da estudante Aline Thiemi dos Santos, RG: 358682812**, sob a orientação da professora Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera, a qual pretende discutir a Educação de Jovens e Adultos e a Educação para/com o trânsito. Sua participação é voluntária e se dará por meio de conceder uma entrevista que será gravada em áudio. Se você aceitar participar, estará contribuindo para as problematizações que realizamos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Se depois de consentir em sua participação o/a Senhor/a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O/A Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o/a Sra. poderá entrar em contato pelo telefone (51) 33084130.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado/a sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei qualquer compensação e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Assinatura do Estudante-Pesquisador

Assinatura da Orientadora