



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO
MESTRADO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E
FEMINISMO

TATIANE DE JESUS CHATES

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO:
CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Salvador
2010

TATIANE DE JESUS CHATES

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO:
CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de mestra.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Freire de Lima e Souza.

Salvador
2010

-
- C492 Chates, Tatiane de Jesus
Relações de gênero na escola pública de trânsito: currículo e representações sociais. /
Tatiane de Jesus Chates. – Salvador, 2010.
121 f.: il.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Freire de Lima e Souza
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia
e Ciências Humanas, 2010.
1. Relação homem-mulher. 2. Currículos. 3. Educação para segurança no trânsito.
4. Educação de adultos. 5. Representações sociais. I. Souza, Ângela Maria Freire de Lima.
II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Às brilhantes professoras
que passaram pela minha vida,
dentre as quais eu destaco:

Sueli Vidal,

Maria Célia Magalhães,

Gilva Vasconcelos,

Rose Borges e

Ângela Freire.

AGRADECIMENTOS

Ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, pela dedicação que tem demonstrado às questões pertinentes às mulheres, aos estudos sobre gênero e ao feminismo.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª Ângela Maria Freire de Lima e Souza, pela sua destacada atuação.

À Escola Pública de Trânsito, na figura da sua diretora Ana Cristina Blanco, e dos seus instrutores, pela sincera acolhida às minhas pesquisas de campo.

Às minhas colegas e meus colegas de Mestrado pelas constantes descobertas acadêmicas e pessoais.

Aos funcionários da Escola Pública de Trânsito, em especial à funcionária Angélica, pela diligência com que sempre atenderam minhas solicitações.

À minha família, em especial minha mãe, por tudo o que representa.

A todos que contribuíram na minha caminhada, familiares e amigos.

Se não posso dançar, não é minha revolução.

Emma Goldman.

RESUMO

O currículo trabalhado pela Escola Pública de Trânsito, na Bahia, constitui-se importante fonte de dados para a análise da reprodução escolar das desigualdades de gênero, também presente nas relações pedagógicas de gênero, vivenciadas cotidianamente entre professores/as e alunos/as. Tais relações pedagógicas de gênero podem ser encontradas nas considerações acerca do tempo e do espaço escolares, das metáforas ilustrativas usadas em sala de aula e da interação entre a turma formada e os/as professores/as. As formas através das quais a reprodução dos estereótipos de gênero, percebidos no cotidiano do trânsito urbano, se processa no ambiente educacional devem merecer particular atenção dos curricularistas, sejam eles tradicionais, críticos ou pós-críticos. Neste sentido, a presente análise do currículo adotado pela Escola Pública de Trânsito, inspirada pelas concepções inerentes à Teoria Crítica e com o aporte dos Estudos de Gênero em Educação, envolveu três procedimentos, a saber: 1. Observação das aulas do curso teórico, relativo à aquisição da primeira habilitação; 2. Análise da Proposta Pedagógica; 3. Entrevistas com os instrutores, com base na técnica da entrevista semi-estruturada. Para tais observações e entrevistas, foram usadas, a partir de uma concepção epistemológica inspirada nos Estudos Feministas, como referencial analítico e instrumental, a etnopesquisa e a Teoria das Representações Sociais. Etnopesquisa entendida como pesquisa centrada no sujeito observador e no sujeito observado, ao passo que as Representações Sociais possibilitam o desvelamento do imaginário coletivo, em seu caráter interpretativo das práticas sociais. A partir da utilização dos métodos expostos, constatou-se o surgimento da Andragogia como modalidade pertinente à Educação para o Trânsito, na medida em que os/as adultos/as são abstratamente atendidos/as pelas teorias educacionais em geral. Quanto às imagens utilizadas em sala de aula, poucas inferências foram feitas acerca do seu potencial analítico, referente às representações sociais de gênero em particular. O processo de aprendizagem das mulheres foi considerado, pelos instrutores, como diferenciado em relação ao dos homens. Características como inquietação, indecisão, observância às regras de trânsito e o cuidado extremado ao dirigir foram consideradas tipicamente femininas. Ao final desta dissertação, o conceito de condução perfeita foi problematizado, por representar o tema central das aulas do curso teórico, para aquisição da primeira habilitação.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de Gênero. Currículo. Educação para o Trânsito. Andragogia. Representações Sociais.

ABSTRACT

The syllabus used by the Escola Pública de Trânsito (Public Driver Education School) in Bahia, Brazil, is an important source of data for the analysis of the academic reproduction of gender inequalities, which are also present in gender relations in education experienced on a daily basis by male and female teachers and students. Gender relations in education can be found in considerations regarding teaching time and space, the descriptive metaphors used in the classroom and interactions between the graduated class and male or female teachers. The ways in which the reproduction of gender stereotypes perceived on a daily basis in urban traffic are processed in the learning environment merit particular attention from syllabus designers, whether traditional, critical or post-critical. In this regard, this analysis of the syllabus adopted by the Escola Pública de Trânsito, inspired by the ideas inherent in Critical Theory and as a contribution to Gender Studies in Education, involved three procedures, namely: 1. Observation of theoretical lessons for obtaining a first driver's license; 2. Analysis of the Educational Plan; 3. Interviews with instructors based on the semi-structured interview method. During these observations and interviews, Ethno-research and the Theory of Social Representations were used, based on an epistemological concept inspired by Women's Studies as an analytic and instrumental reference. Ethno-research is understood as being research centered on the observer and the subject under observation, while social representations help reveal the collective imaginary, specifically its interpretive application for social practices. Based on the methods described here, it was found that andragogy is becoming a pertinent part of Driver Education, to the extent that male and female adults are abstractly served by educational theories in general. As for the images used in the classroom, few inferences were made regarding their analytical potential pertaining to the social representations of gender in particular. The instructors considered women to have different learning styles from men. Traits such as restlessness, indecisiveness, compliance with traffic laws and extreme caution while driving were considered typically female. At the end of this paper, the concept of perfect driving is problematized, because it is the central topic of the theoretical lessons required to obtain a first driver's license.

KEYWORDS: Gender relations. Syllabus. Driver education. Andragogy. Social representations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resoluções do CONTRAN de conteúdo educativo	56-57
Tabela 2: Estrutura curricular básica do curso teórico para obtenção da Permissão para Dirigir e autorização para conduzir ciclomotores	62
Tabela 3: Horário de aulas da turma observada da Escola Pública de Trânsito	64

LISTA DE SIGLAS

AP: Ação Pedagógica

BA: Bahia

CFC: Centro de Formação de Condutores

CNH: Carteira Nacional de Habilitação

CONAMA: Conselho Nacional do Meio Ambiente

CONTRAN: Conselho Nacional de Trânsito

CTB: Código de Trânsito Brasileiro

DENATRAN: Departamento Nacional de Trânsito

DETRAN: Departamento Estadual de Trânsito

DNER: Departamento Nacional de Estradas e Rodagens

EPT: Escola Pública de Trânsito

PNT: Política Nacional de Trânsito

PPD: Permissão Para Dirigir

SNT: Sistema Nacional de Trânsito

TP: Trabalho Pedagógico

UFBA: Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1. BREVES CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	11
1.2 O CAMPO EMPÍRICO E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	13
1.3 ARTICULANDO O PROBLEMA AOS REFERENCIAIS TEÓRICOS	18
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO	24
2.1 A TEORIA TRADICIONAL	26
2.2 A TEORIA CRÍTICA	27
2.3 A TEORIA PÓS-CRÍTICA	32
2.4 AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS	38
2.5 RUMO À PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE	45
3 EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: A NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA	48
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO BRASIL	52
3.2 O CÓDIGO BRASILEIRO DE TRÂNSITO E AS DIRETRIZES DO CONTRAN	55
3.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO	59
3.4 UMA ANÁLISE ESPAÇO-TEMPORAL DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO	63
3.5 A NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA	66
4 “OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS”: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES	74
4.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA	80
4.2 ANDRAGOGIA: UM VIÉS ANDROCÊNTRICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	84
4.3 USO DE IMAGENS EM SALA DE AULA	89
4.4 SEXO/GÊNERO COMO UMA CATEGORIA IMPORTANTE DE ANÁLISE	92
4.5 RUMO A UMA “CONDUÇÃO PERFEITA”	99
5 CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	114
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO	115
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	116
ANEXOS	117
ANEXO A - PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO	118

1 INTRODUÇÃO

Com o propósito de desenvolver uma “condução perfeita” ao estudo cujo relato ora se inicia, perfeita no sentido de feita até o fim, contextualizo a obra a partir da história de sua escrita, por acreditar que as idéias possuem historicidade. Envolvida no processo de escolha de um tema para que eu pudesse escrever a minha monografia, do curso de Especialização em Gênero e Desenvolvimento Regional, com ênfase em Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, e após passar pelas emoções inerentes ao processo de aquisição da carteira de habilitação para dirigir veículos automotores, pretendi realizar um breve histórico da Escola Pública de Trânsito, recém-inaugurada, e uma análise do seu livro didático, no caso módulo de estudo de primeira habilitação, no que se relacionava com as imagens socializadas. Para dar continuidade a tais inquietações, esta dissertação faz uma análise do currículo trabalhado pela referida escola, assim como das representações sociais de gênero que são comuns aos instrutores.

Como mulher, professora e condutora de veículos automotores, houve uma ampla identificação com a temática e a abordagem da Escola Pública de Trânsito. Sinto-me inserida nas preocupações pedagógicas oriundas do cotidiano da Escola Pública de Trânsito, objeto de estudo escolhido. Não acredito que haja um modo feminino de conduzir veículos automotores, mas uma pretensa fixidez de categorias e identidades de gênero que, ao serem determinadas politicamente, parecem carecer de historicidade. Em que medida o currículo, as práticas e as representações pedagógicas de gênero preservam as relações sociais de gênero, vivenciadas desigualmente, no trânsito urbano soteropolitano?

A presente pesquisa teve como objetivo central a análise da Escola Pública de Trânsito (EPT) (BA) a partir da perspectiva dos Estudos de Gênero, destacando o conjunto de suas práticas educativas e suas implicações e desdobramentos na manutenção/revisão de estereótipos sobre as mulheres no trânsito. Foram três os objetivos específicos, que seguem: 1. Reconhecer a Educação para o Trânsito como um caminho para a superação das desigualdades de gênero neste setor específico da atividade social; 2. Analisar o currículo da Escola Pública de Trânsito numa perspectiva de gênero; 3. Analisar as práticas pedagógicas de professores/as da Escola Pública de Trânsito e o currículo adotado, na perspectiva das representações de gênero construídas historicamente e reproduzidas no cotidiano.

1.1. BREVES CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Compreende-se a necessidade de se construir uma epistemologia feminista (SARDENBERG, 2002), alicerçada nos conceitos de “conhecimento situado” e de “posicionalidade” dos sujeitos cognoscentes. O feminismo perspectivista, inspirado na epistemologia marxista, centra suas preocupações na produção diferenciada de experiências, para homens e para mulheres. Dar importância às experiências das mulheres não significa, simplesmente, invalidar as experiências masculinas, invertendo os pólos da dominação/opressão. Tal atitude convencionou-se chamar de ginocentrismo. Para além disso, o que as abordagens epistemológicas/teóricas feministas permitem é a visibilidade das práticas sociais femininas, na maioria das vezes objeto das representações masculinas. Como pontua Harding (1998, p. 21), a perspectiva das mulheres nas ciências é um fator imprescindível para a modificação dos paradigmas científicos.

Um traço distintivo da investigação feminista é que define sua problemática desde a perspectiva das experiências femininas e que, também, emprega estas experiências como um indicador significativo da “realidade” contra a qual se devem contrastar as hipóteses.

A aplicação da teoria feminista busca a transformação das relações sociais de gênero, no caso específico deste estudo, aquelas encontradas na Escola Pública de Trânsito. Coletar, analisar e divulgar, para posterior intervenção, os estereótipos de gênero mais frequentes na supracitada escola são as etapas necessárias para um estudo explicativo da realidade circundante quanto à ideologia hegemônica patriarcal, visualizada no trânsito urbano. As ações da pesquisa pressupõem o empoderamento das mulheres em espaços públicos, para a livre tomada de decisões, como desenvolve Harding (1993, p. 9):

Cada desafio relaciona-se com o uso ativo da teoria para nossa própria transformação e a das relações sociais, na medida em que nós, como agentes, e nossas teorias, como concepções de reconstrução social, estamos em transformação.

A teorização, considerada patriarcal, reflete a utilização de categorias também patriarcais. Na medida em que propõe a separação entre sujeito e objeto epistêmicos, admite a superioridade do primeiro sobre o segundo, com pouca atenção para a origem dos problemas levantados e pesquisados. Uma teoria feminista deve proporcionar a adoção de categorias instáveis, porque modificáveis. Estabelece relações mais horizontais entre o sujeito e o objeto

epistêmicos, pois pretende transformar a autoridade epistêmica, tradicionalmente patriarcal, como continua explicitando Harding (1993, p. 10):

Contudo, também dizemos, às vezes, que a própria teorização é, em si mesma, perigosamente patriarcal, porque presume a separação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido, entre sujeito e objeto, e supõe a possibilidade de uma visão eficaz, exata e transcendente, pela qual a natureza e a vida social tomam a perspectiva que nos parece correta.

Uma teorização eminentemente patriarcal é também questionada, embora em outros termos, por Thompson (1981). Ao denunciar uma divisão elitista entre teoria e prática, conforme uma ruptura de circuitos entre a intelectualidade e a experiência prática, e como cenário para o desenvolvimento de “psicodramas revolucionários imaginários”, o autor rechaça a concepção materialista da História defendida pela ortodoxia marxista. Para transpor a mistificação da aparência e o auto-aprisionamento em categorias não examinadas, o autor sugere o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência, um diálogo constante entre a organização teórica da evidência e o caráter determinado de seu objeto. O paradigma da produção do conhecimento serve como base das correções epistemológicas a um “rigoroso filósofo parisiense”, algumas das quais seguem:

O objeto real (eu disse) é epistemologicamente inerte: isto é, não se pode impor ou revelar ao conhecimento: tudo isso se processa no pensamento e seus procedimentos. Mas isto não significa que seja inerte de outras maneiras: não precisa, de modo algum, ser sociológica ou ideologicamente inerte. E, coroando tudo, o real não está “lá fora” e o pensamento dentro do silencioso auditório de conferências de nossas cabeças, “aqui dentro”. Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o “real”, sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as “matérias-primas” apresentam ao pensamento consistem, com freqüência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras. Porque o diálogo entre a consciência e o ser torna-se cada vez mais complexo – inclusive atinge imediatamente uma *ordem* diferente de complexidade, que apresenta uma *ordem* diferente de problemas epistemológicos – quando a consciência crítica está atuando sobre uma matéria-prima feita de seu próprio material: artefatos intelectuais, relações sociais, o fato histórico. (THOMPSON, 1981, p. 27, grifos do autor)

O questionamento feito por Harding (1998) à possibilidade de existir um método feminista específico leva em consideração a singularidade do sujeito epistêmico feminista. Um olhar amplamente diferenciado de uma pessoa real e histórica, com desejos e interesses particulares e específicos, e cujos propósitos da investigação e da análise são inseparáveis das origens dos problemas de investigação, contrasta com a tradicional voz invisível e

pretensamente anônima da autoridade científica. A reflexividade da ciência social se baseia no fato de que as crenças e comportamentos do/a investigador/a fazem parte da evidência empírica, e o fazem tomar partido a favor ou contra dos argumentos que sustentam as conclusões da pesquisa. É defendida uma epistemologia feminista, em detrimento de uma metodologia feminista.

1.2 O CAMPO EMPÍRICO E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa teórico-empírica foi realizada junto à Escola Pública de Trânsito/BA. A Escola Pública de Trânsito, criada através de portaria nº. 1590 de 19 de setembro de 2005, assinada pelo Dr. Jalon Oliveira, Diretor Geral do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN)-BA, é constituída de acordo com que estabelece o Código de Trânsito Brasileiro, em seu art. 74, parágrafo 2º, que trata dessa responsabilidade pelos órgãos executivos de trânsito. O conteúdo programático do Curso Teórico para obtenção da Primeira Habilitação, com carga horária de 45h/a, consta de: Legislação de Trânsito (18h/a), Direção Defensiva (16h/a), Primeiros Socorros (4h/a), Mecânica Básica (3h/a), Cidadania e Meio Ambiente (4h/a). As turmas deste curso funcionam nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, no endereço Av. Antônio Carlos Magalhães, 7744 – Iguatemi. Os docentes são recrutados, preferencialmente, nos quadros da Polícia Militar da Bahia, enquanto os discentes são escolhidos, preferencialmente, entre aqueles que cursaram escolas públicas.

O currículo constitui importante fonte de dados, também presente nas relações pedagógicas de gênero, vivenciadas cotidianamente entre professores/as e alunos/as. Tais relações pedagógicas de gênero podem ser encontradas nas considerações acerca do tempo e do espaço escolares, das metáforas ilustrativas usadas em sala de aula e da interação entre a turma formada e os/as professores/as. As relações sociais de gênero que são visualizadas no ambiente escolar possibilitam o desvelamento do currículo oculto, assim como o questionamento à autoridade do sujeito epistêmico patriarcal, inserido que está na preservação de detalhes, entre eles a disposição das carteiras, a localização e posição do/a professor/a, a condição das paredes, o tipo de cartazes expostos e a distribuição das salas quanto à hierarquização dos ambientes. Como tal, o currículo reflete as modificações paradigmáticas produzidas pela sociedade. Sua execução requer a aceitação e o desejo de reprodução social, necessários à manutenção da ideologia dominante. Ao entender a lógica estrutural que compõe o currículo, os valores dominantes são explicitados, responsáveis pela perpetuação das desigualdades sociais de gênero. O currículo, entendido como espaço de conflito e de luta

cultural, auxilia na tarefa de manutenção da ordem patriarcal e na construção de ideologias. Nele estão contidas relações de poder, pouco visíveis cotidianamente. Professores/as, ao dele fazerem uso, estão interpondo entre si mesmos/as e a realidade circundante valores construídos socialmente, acerca do lugar ou do não-lugar ocupado pelas mulheres, seja na realização de atividades técnicas seja na elaboração do conhecimento, como se pode observar no seguinte trecho:

Estaremos nos aproximando de uma concepção do currículo como representação, como local – disputado – de construção de objetos de conhecimento, se começarmos a vê-lo, primeiramente, como texto, como discurso, como signo, como prática de significação. Nessa concepção alternativa, o conhecimento, tal como o significado, não pode ser separado de sua existência como signo, de sua existência material como objeto lingüístico. O signo não reflete, aqui, simplesmente, transparentemente, univocamente, de forma não-problemática, significados cuja existência pode ser traçada a um mundo extralingüístico. Na perspectiva que vê o conhecimento e o currículo como representação, o signo está envolvido de forma ativa, cúmplice, na produção daquilo que conta como conhecimento e como currículo. Nesse processo de produção, o signo é não apenas objeto de disputa: ele é, mais do que isso, local de luta e de conflito. O signo é, aqui, um campo de forças cujos vetores são relações de poder. O currículo seria, assim, uma luta em torno do signo, da representação. (SILVA, 2000, p. 65)

Ao manejar tal artefato cultural, os/as professores/as têm consciência de sua ação, na promoção ou rejeição do poder representacional do currículo? Eles/as atuam diretamente na política de identidades, ainda que consideradas fragmentadas, descontínuas e parciais. Como os/as professores/as fazem uso do currículo, na Escola Pública de Trânsito? Questionam os seus pressupostos ou os mantêm como peças fundamentais da engrenagem dominante?

Para analisar o currículo adotado pela Escola Pública de Trânsito, foram utilizados três procedimentos: 1. Observação das aulas do curso teórico, relativo à aquisição da primeira habilitação; 2. Análise da Proposta Pedagógica; 3. Entrevistas com os instrutores, com base na técnica da entrevista semi-estruturada. As observações das aulas foram realizadas no período compreendido entre 18 de maio de 2009 e 28 de maio de 2009, perfazendo uma carga-horária de 45 horas, conforme a resolução 285/08 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN). As entrevistas foram feitas no período compreendido entre 17 de junho de 2009 e 06 de agosto de 2009. Para tais observações e entrevistas, foi usada, como referencial analítico e instrumental, a etnopesquisa. Macedo (2000) define a etnopesquisa como aquela pesquisa enraizada no sujeito observador e no sujeito observado, mediante a expectativa de formação do professor/a-pesquisador/a de uma perspectiva ampliada, conectada e criticamente fecunda. O/A professor/a, como educador/a-intelectual-pesquisador/a, necessita de uma etnografia relacional para dar sustentáculo à sua visão crítica. Os/As etnopesquisadores/as vêm para

compreender de forma situada, de acordo com as experiências prévias do/a pesquisador/a, ou o pré-reflexivo. Configura-se o mundo vivenciado dos sujeitos como região de inquérito, e tendo como pressupostos a relatividade da verdade e a realidade perspectival. Não se pode esquecer o ponto de vista do sujeito pesquisado, em sua variação imaginativa. A facticidade do ser forma o mundo das vivências totais, em contraste com a dicotomia cartesiana estabelecida entre o sujeito e o objeto. Prevalece uma subjetividade socializada do Ser. Frente ao fundamentalismo do novo e à angústia do método, sobressai uma unidade metodológica entre as ciências antropológicas e as ciências naturais e um questionamento à argumentação positiva da cientificidade em seus argumentos objetivistas, alicerçada na racionalidade descontextualizada, no império dos fatos, no culto ao neutralismo e na intolerância face à contradição e às insuficiências.

Para melhor acompanhar o processo do conhecimento de uma turma específica, observações de suas aulas foram feitas assim como se optou pela realização de quatro entrevistas, com os quatro instrutores que deram aula na turma observada. Comparar teoria e prática se fazia mais evidente, ao desvelar a práxis pedagógica de alguns de seus instrutores. Vivenciar profundamente, ontologicamente e fenomenologicamente, o cotidiano de uma turma do curso teórico para aquisição da carteira de habilitação configurava-se como um procedimento de pesquisa necessário ao enraizamento do sujeito observado e do sujeito observador, em suas identidades culturais de gênero.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa interdisciplinar. Por abordagem qualitativa entende-se aquela “que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2007, p. 119) Diferentemente da abordagem quantitativa de pesquisa, em sua configuração experimental-matemática, cuja relação funcional exprime um elo inextrincável entre causa e efeito, a abordagem qualitativa problematiza as relações estabelecidas entre o sujeito epistêmico e o objeto de conhecimento, situados horizontalmente para o campo epistemológico feminista. Tal campo busca romper com a autoridade epistêmica tradicional, legitimada em sua perspectiva patriarcal, e conforme uma ideologia instrumental, assim posta por Giroux (1983, p. 62-63):

As principais bases da ideologia instrumental são deduzidas da lógica e do método de investigação associadas às ciências naturais, especialmente dos princípios de predição, eficiência e controle técnico, derivados das ciências naturais do século XVIII. Sustentando esses interesses, está a noção de que há um método científico unitário que não reconhece distinção entre o mundo físico e o mundo humano. No centro dessa ideologia acomoda-se uma visão operacional da teoria do conhecimento. Isto é, nessa perspectiva, a teoria é reduzida a uma concepção linear de causalidade, cujo poder explanatório reside no uso de técnicas empíricas rigorosas para descobrir a lógica e a generalidade das assim chamadas leis naturais. Como ponto central na lógica da ideologia instrumental e em sua visão de teoria, há a idéia de que todas as relações sociais devem estar sujeitas à quantificação, uma vez que o conhecimento da natureza, inclusive da natureza humana, deve ser expresso em linguagem matemática. O conhecimento, nessa visão, é considerado objetivo, afastado da existência do pesquisador, e sujeito às exigências de uma formulação precisa e exata. Claramente separado do mundo de valores, o conhecimento aqui encontra sua mais importante realização dentro da categoria do “fato”. É na coleção, quantificação e celebração do fato, no discurso da observação neutra da ideologia instrumental, que o conhecimento alcança sua mais alta expressão. Em outras palavras, o conhecimento refere-se a uma área de “fatos objetivos” a serem coletados e dispostos de tal maneira que possam ser manipulados no interesse da verificação empírica.

Quanto à Proposta Pedagógica da Escola Pública de Trânsito, as análises centraram-se no campo epistemológico e no modelo curricular adotados. A etnopesquisa, como referencial analítico e instrumental, e a Teoria das Representações Sociais apresentaram subsídios para as análises, tanto das aulas ministradas pelos instrutores quanto dos depoimentos prestados. A Teoria das Representações Sociais tem em Moscovici (2007) um dos/as seus/uas mais destacados/as estudiosos/as. Um trabalho digno também de menção e reconhecimento, no tocante às representações sociais, foi desenvolvido por Roger Chartier (1990). Ao problematizar a história da leitura entre os/as camponeses/as franceses/as, em meio às lutas políticas ligadas ao declínio do Antigo Regime, Chartier (1990) contextualizou as representações sociais de uma determinada sociedade, em um período histórico específico e em um espaço determinado. Moscovici (2007) apenas sinaliza para a convergência necessária entre representação social e contexto sócio-político. As contribuições de Moscovici (2007), neste estudo, ressaltam a importância interpretativa das representações sociais como linguagem e imagem específicas, carregadas de motivações sociais e isenta de neutralismos racionalistas.

Como categoria empírica, as representações sociais situam tanto o conhecimento quanto os agentes do conhecimento no espaço determinado pela sociedade. “As representações são, sob certos aspectos, específicos de nossa sociedade”. (MOSCOVICI, 2007, p. 53). As pessoas, e seus valores, suas crenças, suas concepções de mundo e seus hábitos, tendem no cotidiano vivido a transformar o não-familiar em familiar, conforme um processo exaustivo de objetivação. Tal é o mecanismo pelo qual atuam as representações

sociais, percebidas em suas estruturas de conhecimento. As categorias consensuais são associadas às representações sociais, ao passo que as categorias reificadas constituem o instrumental analítico das ciências. Estas últimas sustentam uma concepção tradicional de ciência, em que o sujeito epistêmico está, radicalmente, separado de seu objeto de conhecimento, e passam a se configurar de modos marcadamente distintos. Com o uso das categorias consensuais, e a sua problematização, outra vertente é aberta para o entendimento da ciência, e a sua modificação decorrente.

Ao mesmo tempo, nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas. (MOSCOVICI, 2007, p. 53)

O uso das representações sociais reforça o caráter político da pesquisa pretendida. Ao problematizar a produção de conhecimento, assim como seu compartilhamento social, situa nas pessoas “reais” a possibilidade de intervenção na sociedade. Mudanças nas práticas sociais de gênero, encontradas no trânsito urbano, se tornam possíveis na medida em que outra educação para o trânsito é sugerida e posta em prática. As representações sociais também permitem a visualização do imaginário coletivo, que as origina. À proporção em que possuem duas faces, uma icônica e outra simbólica, traz a necessidade de inter-relação entre elas. As imagens e as linguagens têm por finalidade primeira a expressão de idéias, concebidas coletivamente, bem como o imaginário coletivo transposto em linguagens, ideologicamente conflitantes. Para Foucault (2002), as Ideologias são preservadas como a última das narrativas clássicas. A elas cabem as persistentes preocupações com as representações das coisas, e as relações destas com a realidade dos fatos, em sua empiricidade histórica. As mudanças verificadas nas ciências devem sua ênfase interpretativa à descoberta marcante da necessidade cotidiana, *locus* privilegiado das mulheres, constituídas historicamente. Falta, portanto, o recorte de gênero nos escritos dos/as pesquisadores/as, em uma linguagem que possibilite novos paradigmas, como bem ilustrou Foucault (2002, p. 53) ao comparar o potencial político da fala, em relação à escrita:

Esta, em todo o caso, é despojada de seus poderes; ela só é, dizem Vigenère e Duret, a parte fêmea da linguagem, como seu intelecto passivo; já a Escrita é o intelecto agente, o “princípio macho” da linguagem. Somente ela detém a verdade.

As representações sociais de gênero são, desta forma, os códigos culturais socializados constantemente e atualizados conforme as diferenças percebidas entre os sexos. Compreende

processos de significação complexos e se impregnam em todas as camadas sociais. Assim, Scott (1995, p. 9) situou as representações de gênero: “para os pós-estruturalistas [...] linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita”. As relações sociais de gênero precisam ser historicizadas, a fim de acentuar a diversidade do sujeito histórico que participa da dinâmica da Escola Pública de Trânsito em Salvador, bem como situar as identidades sociais de gênero em sua multiplicidade sexual. Assim como existem homens e mulheres que dirigem, as mulheres também não são iguais. Possuem idades diferentes, orientações sexuais díspares, raças e classes sociais distintas, além de terem experiências particulares, que as redefinem socialmente. Pretende-se, desta forma, evitar os essencialismos que modelam as categorias homem e mulher, trazendo à superfície as suas visões de mundo, conforme as representações sociais de gênero construídas historicamente.

1.3 ARTICULANDO O PROBLEMA AOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

As interconexões produzidas entre os Estudos de Gênero e as Teorias de Currículo são históricas. Inicialmente preocupada com o poder revolucionário que a educação das mulheres poderia desempenhar, Nísia Floresta (1989) propugnava pela busca de novos caminhos de atuação feminista. Esta autora, ao traduzir a obra de Mary Wollstonecraft, estabelecia que a superioridade dos homens provém da Natureza, ao consolidar o preconceito masculino. Na medida em que se recorra à imparcialidade filosófica e ao “primado da razão”, as mulheres poderiam ser admitidas na sociedade civil, pela sua utilidade. A Providência Divina era invocada para explicar a segregação sexista nas práticas sociais, que se aliava à presumida incapacidade científica das mulheres frente os homens. As diferenças sexuais, para a autora, provêm da educação, assim como a exclusão dos cargos públicos estaria ligada à falta de ciência, por parte das mulheres. Esta exclusão também seria explicada pela “falta de um igual espírito de violência, de uma injustiça manifesta e de uma opressão ilegítima, como a deles” (FLORESTA, 1989, p. 64). Por outro lado, a vaidade das ciências seria menor nas mulheres e a arte da retórica seria própria destas. Exaltava-se o curandeirismo, como exemplo privilegiado da arte retórica. A autora conclui com a afirmação de que as mulheres são tão capazes, quanto os homens, de preencher os cargos públicos, a hierarquia religiosa, o exército e o parlamento. Para tanto, foram identificados os esquemas sexistas presentes na linguagem e há a defesa da educação das mulheres, diferentemente de Wollstonecraft, que defendia uma revolução nos costumes.

A incorporação, cada vez mais freqüente, do gênero como categoria de análise reflete a busca de legitimidade acadêmica, pelos estudos feministas nos anos 1980. Se por um lado, o termo “história das mulheres” reforça a posição política das mulheres como sujeitos históricos legítimos, por outro a utilização do termo “gênero” inclui as mulheres sem as nomear, não se configurando em ameaça crítica. A guerra, a diplomacia e a alta política não são tocadas pelas preocupações que se formam em torno da categoria gênero, continuando irrelevante a utilização desta categoria analítica para a reflexão dos/as historiadores/as que trabalham sobre o político e sobre o poder. Trabalhar, simultaneamente, gênero e política, apesar de difícil, não é metodologicamente impossível, se considerarmos a importância que as ideologias possuem para o estabelecimento de verdades políticas, socialmente validadas e hegemonicamente veiculadas. Gênero deve ser entendido, em uma leitura acurada de Scott (1995), como mais uma representação da vida social, como construção social e ideologicamente legitimada. São propostas três posições teóricas para as abordagens na análise do gênero: 1) esforço para explicar as origens do patriarcado; 2) tradição marxista compromissada com as críticas feministas; 3) pós-estruturalista francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, interessadas na produção e na reprodução das identidades de gênero, estas últimas como preocupação das escolas de psicanálise. Sugere, ainda, os grupos de consciência no lugar do materialismo dialético. Insinua-se, portanto, uma falsa dicotomia: o patriarcado é estabelecido no controle da reprodução ou no controle da sexualidade das mulheres? A questão das mulheres, definidas biologicamente, continua atuante, conforme o trecho que segue:

As teorias do patriarcado não explicam o que é que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades. Segundo, que a dominação venha na forma da apropriação masculina do labor reprodutivo da mulher, ou que ela venha pela reificação sexual das mulheres pelos homens, a análise baseia-se na diferença física. (SCOTT, 1995, p. 7)

Ou seja, fora de qualquer construção sócio-cultural, não historicizada em si mesmo. Entre as feministas marxistas, surgem outros problemas a serem enfrentados analiticamente: 1) rejeição do essencialismo, contido na máxima de que “as exigências da reprodução biológica determinavam a divisão sexual do trabalho pelo capitalismo”; 2) caráter fútil da integração dos modos de reprodução nos debates sobre os modos de produção; 3) sistemas econômicos não determinam de forma direta as relações de gênero; 4) explicação materialista que exclua as diferenças físicas e naturais. A ênfase na busca de uma explicação material para o gênero vai nortear o trabalho das feministas marxistas. Aliança difícil, na medida em que a

explicação das origens e das transformações de sistemas de gênero se encontra, nos desenvolvimentos analíticos de algumas autoras, fora da divisão sexual do trabalho. Por outro lado, trabalhar com estruturas de gênero pode parecer contraditório por três motivos: 1) o surgimento dos estudos de gênero se deu simultaneamente ao surgimento dos postulados pós-estruturalistas; 2) a formulação das ideologias de gênero parece prescindir da noção de estruturas, haja vista a ilusão proporcionada pelo imaginário social e pela concepção de sujeitos, eles mesmos ideológicos; 3) a organização social de gênero não deve ser tida como subordinada às outras estruturas sociais, notadamente às de classe, e, portanto, deve ser entendida como parte integrante de estruturas sociais mais amplas, porque abrangentes de outras categorias de análise.

Há, nas pesquisas históricas, a proliferação de estudos de caso na história das mulheres, conforme a utilização de duas abordagens distintas: 1) Descritiva: relacionada à existência de fenômenos ou realidades sociais, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade; 2) Causal: centra-se na elaboração de teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades sociais, buscando entender como e porque aqueles tomam a forma que eles têm. Dois campos investigativos que, tomados separadamente, não implicam em maiores mudanças epistemológicas. Uma inter-relação entre eles estaria na origem de novas formulações científicas, ao apontar para mudanças na forma e no conteúdo do que é tradicionalmente produzido, segundo as lentes das explicações universais. Dois caminhos são possíveis: o primeiro complexifica o sentido da causalidade social; o segundo salienta a importância do engajamento feminista na elaboração de análises que levam à mudança social, partindo do desafio teórico que considera o gênero como categoria de análise. As alianças estabelecidas entre o causal e o descritivo são necessárias para a reconciliação da teoria, pensada em termos gerais ou universais, com a história, que trata de contextos específicos. Na medida em que os sociólogos da família chamam de “papéis sexuais” aqueles estabelecidos e vivenciados no interior das relações familiares, os papéis de gênero destacam a importância do gênero, como categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Scott (1995) reforça ainda a historicidade da palavra gênero, que acolhe três dimensões, o masculino, o feminino e o neutro ou indefinido, este último como terreno das possibilidades inexploradas. A utilização dos termos gramaticais evoca frequentemente traços de caráter ou traços sexuais, relacionados a uma das dimensões de gênero, anteriormente citadas. Já a utilização da palavra gênero pelas feministas parece denotar a organização social da relação entre os sexos. Gênero pode também significar um “meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado” (SCOTT, 1995, p. 1). Daí, a sua constituição

e o seu uso serem necessários para o questionamento da ciência moderna, que trabalha metodicamente com as distinções socialmente produzidas. O estudo das mulheres colocaria em pauta não só novos temas, mas também proporia uma reavaliação crítica dos paradigmas e dos critérios, a serem adotados pelo trabalho científico tradicionalmente feito. Nos Estados Unidos, as feministas que primeiramente o utilizaram o fizeram para insistir na natureza fundamentalmente social, em seu aspecto relacional, das distinções baseadas no sexo. Ou seja, homens e mulheres definidos em termos recíprocos.

Após atentar para a historicidade da palavra, Scott (1995) situa as suas definições para o conceito de gênero. Surgido como sistema de relações sociais ou entre os sexos, só aparece no final do século XX, em um momento de grande efervescência epistemológica entre os/as pesquisadores/as em ciências sociais, ao permitir a crítica da ciência, do empiricismo e do humanismo, desenvolvida pelos pós-estruturalistas. O poder social unificado é substituído pelo conceito foucaultiano de poder. O conceito de gênero em Scott (1995), subdividido nas suas quatro subpartes, pode ser sintetizado nas suas duas primeiras premissas: “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 14)

Outra crítica feita por Scott (1995) se refere ao marxismo culturalista, presente na obra de Thompson. Na medida em que afirma que “sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido” (SCOTT, 1995, p. 10), explicita uma ordem linear e teleológica, associada às experiências produzidas. O sentido pode simplesmente estar em ser homem ou mulher, conforme um quadro prévio de representações dominantes, que acentuam a existência de uma “cultura feminina” padronizada e altamente especializada. Há que se ter o devido cuidado, para que os processos de significação, subjetivados que são, não reforcem os estereótipos socialmente construídos. A instabilidade das identidades de gênero contradiz, por si mesma, a universalização das categorias e das relações entre o masculino e o feminino, e favorece a variabilidade histórica. O nome de E. P. Thompson foi paradigmático para a formação e consolidação dos Estudos Culturais na Inglaterra. O Centro de Estudos Culturais de Birmingham desenvolveu-se na década de 60, propondo idéias que influenciaram, decisivamente, as Teorias de Currículo, que tinham até então na figura de Althusser sua mais sofisticada inspiração.

Através do gênero, o poder político foi concebido, legitimado e criticado, sendo o processo social das relações de gênero parte referencial do sentido do poder. Por outro lado, como possibilitar as mudanças e as transformações nas maneiras de se fazer história: “Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas

mudam?” (SCOTT, 1995, p. 20) Como sistemas interligados e retro-alimentadores, perfazem diversas formas de interação humana, em sua natureza recíproca. Se gênero constitui e é constituído pelo poder, no sentido de que vários atores e várias significações se enfrentam para conseguir o controle, sua compreensão somente é plena quando situada no espaço e no tempo. Homem e mulher considerados, concomitantemente, como categorias vazias e transbordantes, conforme a necessidade de historicização das identidades de gênero, com toda uma gama de atividades, organizações sociais e representações culturais temporalmente situadas.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O primeiro capítulo da dissertação diferencia e historiciza as três principais Teorias de Currículo: a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-crítica. São feitas considerações às pedagogias feministas e é proposta uma pedagogia da complexidade, que possa dar conta das múltiplas variáveis que determinam o processo educacional. No segundo capítulo, um novo paradigma é suscitado para atender as mudanças ocorridas no trânsito soteropolitano, e que alteraram a Educação para o Trânsito, usualmente praticada. A proposta pedagógica da Escola Pública de Trânsito, as diretrizes do Conselho Nacional de Trânsito, o currículo da Educação para o Trânsito, o espaço e o tempo pedagógicos da Escola Pública de Trânsito foram analisados, após a realização de um breve histórico da Educação para o Trânsito. No terceiro capítulo, foram confrontadas algumas práticas e representações dos instrutores da Escola Pública de Trânsito, no que se refere à práxis pedagógica, à Andragogia, ao uso de imagens em sala de aula, à percepção de categorias analíticas como sexo/gênero, e à concepção de “condução perfeita”, conceito central para as disciplinas estudadas para o exame do Departamento Estadual de Trânsito da Bahia.

Através do retrovisor ou do pára-brisa, faz-se necessário destacar o ponto de vista das mulheres, no caso, das mulheres que dirigem na cidade de Salvador. Os/as condutores/as de veículos automotores na cidade do Salvador reproduzem a ideologia de gênero patriarcal no cotidiano do trânsito urbano. Entender como se mantém esta ideologia, no processo de aquisição da Carteira de Habilitação se faz necessário. A Escola Pública de Trânsito, como outras unidades escolares, produz identidades de gênero, sejam elas entendidas em sua multiplicidade ou estejam elas reduzidas aos marcos fundacionais da heterossexualidade obrigatória, o masculino e o feminino. A constituição histórica dos dois gêneros, e a sua manutenção cultural, reforça o binarismo cartesiano no processo de construção das

identidades de gênero. Gênero, identidade e cultura são os eixos fundantes da presente pesquisa, de cunho feminista.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Esta é a razão, por exemplo, por que o sectário de direita que, no nosso ensaio anterior, chamamos de “sectário de nascença” pretende freiar o processo, “domesticar” o tempo e, assim, os homens. Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas. Distinguem-se, na medida em que o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo preestabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Enquanto, para o primeiro, o hoje ligado ao passado, é algo dado e imutável; para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade. É que, o fato de um conceber o presente “bem comportado” e o outro, o futuro como predeterminado, não significa que se tornem espectadores, que cruzem os braços, o primeiro, esperando a manutenção do presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à espera de que o futuro já “conhecido” se instale. (FREIRE, 1983, p. 23)

Este capítulo tece considerações sobre as Teorias de Currículo: Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-Crítica, com referências bibliográficas atuais e adequadas à temática abordada. A partir da apresentação da errônea concepção de currículo como fetiche, usualmente compartilhada entre os/as profissionais em Educação, o currículo é entendido como um constructo cultural e, portanto, modificável. Reflexo e parte constituinte da realidade e da teorização patriarcal, sua transformação exige a plena utilização das pedagogias feministas, bem como a necessidade de propor novos paradigmas e novas pedagogias, que dêem conta de um mundo em constante mudança. Uma pedagogia da complexidade torna possível esta tarefa, na medida em que confere aos indivíduos a sua singularidade e a sua multirreferencialidade.

Muitos/as professores/as, desde as mais remotas regiões, em suas práticas pedagógicas mais usuais, acreditam que o currículo seja um pacote pronto, a ser recebido por eles/as como um presente dos organismos institucionais. Pensado por mentes brilhantes, refletiria as inquietações inerentes ao sistema educacional. Dado como natural, é facilmente aceito ou artificialmente questionado. A compreensão de currículo “como um pacote pronto” se assemelha à idéia de fetiche, desenvolvida e defendida por Silva (2001). Há dois sentidos para o entendimento do currículo como fetiche: “para os “nativos” que são incapazes de percebê-lo como produto de sua própria criação; para os “forasteiros” que, contrariamente, são capazes de perceber o engano em que estão envolvidos os “nativos”, denunciados, então, como fetichistas” (SILVA, 2001, p. 73). As pessoas o tomam como coisa, sendo o currículo artefato de sua própria criação. A construção social do currículo envolve diversas dimensões, entre elas as categorias de classe, raça/etnia, sexo/gênero e idade/geração. Como essas categorias se

configuram faz parte de um emaranhado de relações, tecidas cotidianamente e consolidadas historicamente. Denunciar que o currículo é um fetiche significa transpor o essencialismo da sua aparência e revelar o processo histórico responsável pela sua formação. Várias foram as fases do seu desenvolvimento, que poderiam ser simplificadas em quatro períodos, a saber:

Temos, de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 2001, p. 12-13)

Há três momentos brasileiros distintos, no que concerne às Teorias do Currículo: 1983-1985 – Tyler ainda é referência; 1986-1989 – maior influência do artigo publicado por L. Domingues, intitulado “Interesses humanos e paradigmas curriculares”, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, cuja inspiração teórica remonta a Habermas; 1990 em diante – absorção crescente das teorias dos países desenvolvidos, representadas por Michael Apple e Henry Giroux.

Entre tantas definições de currículo, tem-se a seguinte: “artefato da educação escolarizada inventado na passagem do século XVI para o século XVII” (VEIGA NETO, 2003, p. 94). Quanto à etimologia, o currículo pode ser assim entendido: “o currículo é veículo, numa coincidência feliz com o diminutivo da palavra latina *currus* (carro, veículo), ou seja: *curriculum*. Currículo é o veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional” (BERTICELLI, 2003, p. 166). Temporalmente e etimologicamente situados, os significados comumente atribuídos ao currículo reforçam a sua compreensão como fetiche, como coisa ou objeto repleto de poderes. Onde se pode localizar o nascedouro de sua força? Seu poderio independe dos agentes sociais, que concorrem para a sua efetiva concretização? Para fetichizar ou desfetichizar o currículo, é necessária a ação humana, constituída socialmente.

O processo de desfetichização do currículo depende da compreensão da hipótese construcionista, que concebe o mundo social como um constructo. O construcionismo social dos Estudos Culturais está centrado na linguagem, e sua sócio-análise requer um ato de revelação, de esclarecimento, de reconhecimento e de conscientização, indo de uma

consciência alienada em direção a uma consciência lúcida. A cultura se estabelece como um local de disputa, de conflito e de contestação. Diferentemente do conceito de mentalidades, o conceito de cultura abriga as tensões vividas cotidianamente, e traz à tona as políticas governamentais, tais como: “As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia)” (SILVA, 2001, p. 11).

2.1 A TEORIA TRADICIONAL

Tido como listagem de conteúdos ou como o conjunto de conhecimentos escolarizados e (re)conceitualizados de uma determinada forma, o currículo, pensado tradicionalmente, tem por função a inserção dos educandos no mundo do trabalho, conforme práticas, ritmos e espaços que favoreçam à sua melhor adequação frente à cadeia produtiva, e o respeito às hierarquias aí constituídas. Definição dos conteúdos programáticos, assim como dos procedimentos desejáveis em sala de aula, conforme as diretrizes apontadas pelos metodólogos/as, e seguindo a sua normatividade e prescritividade, o enquadramento curricular determina as formas pelas quais as disciplinas devem ser ministradas. O isolamento destes campos simbólicos ou áreas do saber confere, segundo os estudos de Bernstein (1996), maior autonomia da estrutura escolar diante da agência individual.

Na perspectiva tradicional de currículo, há uma coisificação dos conteúdos, considerados também como os únicos possíveis ou os únicos pensáveis. A escola conduz ao monoculturalismo e promove o “sotaque zero”, na medida em que a cultura dominante se firma como cultura de referência ou cultura padrão. Há a interiorização das hierarquias escolares, das hierarquias sociais e das hierarquias intelectuais. Pratica-se, em certa medida, o “epistemicídio” ou “o extermínio de formas ‘subordinadas’ de conhecer” (SILVA, 1995a, p. 196). Não se pode, por outro lado, aderir aos atuais currículos turísticos, pautados pela remasculinização da sociedade, pela psicologização dos problemas raciais e sociais, pelo adultocentrismo e pela patologização da consciência nacional.

Tendo como inspiração teórica a administração científica de Taylor, Bobbitt lançou *The curriculum*. Nesta obra, acentuava que a eficiência deveria ser um dos pilares do sistema educacional. O conceito fundamental é o de desenvolvimento curricular, dominante na literatura norte-americana até a década de 1980. John Dewey, em seu livro *The child and the curriculum*, centrava suas preocupações na construção da democracia. Tyler, em seu livro publicado em 1949, e influenciado pelas idéias de Bobbitt, centrava-se em questões de

organização e desenvolvimento. Tal efervescência educacional refletia as mudanças a que estavam sendo submetidos os Estados Unidos, no primeiro quartel do século XX: “Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado” (SILVA, 2007, p. 22). A avaliação passa a estar ligada a padrões de referência, como reação ao currículo clássico, humanista, como destaca Silva (2007, p. 27):

O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico.

Contestações ao modelo tradicional de currículo avolumaram-se na década de 1960, com autores como Michael Young (Inglaterra), Paulo Freire (Brasil), Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet (França). A “nova sociologia da educação”, na Inglaterra, e o “movimento de reconceitualização”, nos Estados Unidos, serviram como parâmetros da crítica.

2.2 A TEORIA CRÍTICA

Contribuições importantes são encontradas entre os autores que compõem a Sociologia do Currículo, em suas vertentes inglesa e norte-americana, interessadas em apreender o processo pelo qual as estruturas educacionais reproduzem a sociedade circundante. Basil Bernstein e Paul Willis são seus nomes mais proeminentes. Paul Willis (1991) traça uma etnografia da escola masculina de *Hammertown*, a partir de estudo de caso, entrevistas, discussões de grupo e observação participante. Na primeira parte de seu livro, faz uma etnografia da cultura contra-escolar operária, constituída por jovens masculinos e de cor branca, e uma crítica ao aconselhamento vocacional. A cultura dos “rapazes” é o foco da análise. São analisadas as formas pelas quais os adolescentes adquirem o seu auto-governo, em consonância com o tempo institucional, os padrões de movimento e com a opressiva adolescência da escola. A vida madura, assim como os ritmos próprios, enaltece a contracultura escolar e a cultura do chão de fábrica, dadas as suas semelhanças. O ensino passa a ser comparado a uma performance, com representações, ajustado ao modelo meritocrático. A escola e o trabalho são situados num *continuum*. O trabalho físico se associa ao domínio potencial sobre as mulheres, com atratividade imediata para elas, numa espécie de machismo.

Dicotomias são criadas entre cê-dê-efes e “rapazes”, tais como qualificados/não-qualificados, trabalho de escritório/trabalho de oficina. Prevalece uma autoridade institucional e são confrontados dois paradigmas: o paradigma de ensino individualista convencional e a desescolarização.

Bernstein (1996) diferencia a pedagogia visível da pedagogia invisível, e ressalta a desumanização do discurso pedagógico. Traça mecanismos para a compreensão dos recursos discursivos e das relações pedagógicas, nos moldes do sistema classificatório entre a categoria “educação” e a categoria “produção” (campo de controle simbólico e campo de controle econômico), a fim de desmascarar a ideologia da neutralidade pedagógica. A prática pedagógica é assumida como uma forma social e como um conteúdo específico, em que se observa uma vinculação entre comunicação pedagógica e consciência pedagógica. São confrontados o código pedagógico lexical, mais comum entre os alunos de classe operária baixa, e o código pedagógico sintático, mais comum entre as crianças de classe média. Ao buscar entender como os discursos/práticas pedagógicas oficiais são produzidos, os significados inerentes ao código e ao texto são esclarecidos mediante categorias, que explicitam o poder e o controle, tais como: classificação, reconhecimento, enquadramento e realização. Entre as categorias de agentes encontram-se os transmissores e adquirentes, e entre as categorias de discurso percebem-se as “vozes” e “subvozes”. Bernstein (1996), assim como os outros autores associados às teorias críticas do currículo, procura entender o fracasso escolar, mais representativo entre os filhos das classes trabalhadoras. Como são constituídos os sujeitos pedagógicos oficiais, a partir da transformação da diferença em déficit, ou do déficit em diferença. Uma crítica também é feita à tecnologização crescente do treinamento de professores, mediante as exigências impostas pelas agências especializadas de controle simbólico.

A principal crítica da Nova Sociologia da Educação enfatiza a importância das relações sociais vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem, contrariamente ao destaque dado até então nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados, os textos escolares, sucesso ou fracasso escolar), fazendo do ambiente escolar uma caixa preta, inacessível às observações pedagógicas. As preocupações passam a focalizar o processamento do conhecimento, e não o processamento de pessoas. Para Bernstein (1996), havia uma conexão sistêmica entre o currículo, a pedagogia e a avaliação.

A teoria curricular crítica no Brasil pode ser situada no final da década de 1970, em três fases distintas: primeira fase – estudos sobre a reprodução escolar das relações de produção; segunda fase – considerações acerca das diferenças existentes entre currículo

formal e currículo em uso; terceira fase – apelo ao professorado para atuar como intelectuais transformadores/as. Poder-se-ia acrescentar uma quarta fase, fincada no diálogo entre “neos” e “pós”. Há, atualmente, uma preocupação com a centralidade da prática, e uma maior flexibilidade do pensamento pós-moderno, em suas pequenas narrativas e histórias de vida. A teoria curricular se situa como uma forma de autoridade textual. A teoria da autoridade textual pode ser entendida da seguinte forma: “como o conhecimento e as relações sociais de sala de aula se constroem de modo a reduzir ou a fortalecer o poder dos atores nela presentes” (MOREIRA, 1995b, p. 11). É valorizada a pesquisa em ensino, ao trazer à tona a “memória perigosa” e os “silêncios” do currículo oficial. O/A professor/a formador/a é reconhecido/a como um/a pesquisador/a em ação.

Em Freire (1983), o instrumento procedimental primordial é a dialética hegeliana das relações entre senhor e servo, inspirado no marxismo humanista de Erich Fromm e nos críticos do processo de dominação colonial, tais como Memmi e Fannon, para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista. São atribuídas a ele a pedagogia da resistência, a pedagogia do amor e a pedagogia da transgressão. Comparado a Che Guevara por McLaren (1999), foi o filósofo inaugural da pedagogia crítica, um os primeiros pensadores que atentou integralmente para a relação entre educação, política, imperialismo e libertação. Elaborou a ética da solidariedade, pautada na diferenciação entre “consciência crítica” e “consciência ingênua”. Inspirado pela *nouvelle pédagogie* francesa de Célestin Freinet e Edouard Claparède, atuou no contexto da re-africanização de alguns países, com programas de alfabetização pós-revolução em algumas ex-colônias portuguesas. Ajudou a criar os “círculos de cultura”, grupos em que participavam sujeitos alfabetizando e docentes, que codificavam e decodificavam palavras geradoras. O educador político Paulo Freire defendia a alfabetização crítica, como parte de sua “política da libertação”.

Althusser (1980) converge as suas atenções para o processo de reprodução das condições da produção, condição última das relações de produção da sociedade capitalista. A superestrutura, responsável por este processo, subdivide-se em dois níveis: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política etc.). O primeiro nível é exercido predominantemente pela violência, ao passo que o segundo nível é exercido predominantemente pela ideologia. A ideologia não tem história, é eterna e possui uma existência material, institucionalmente exemplificada pelo aparelho escolar:

Creemos portanto ter forte razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico e Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família (ALTHUSSER, 1980, p.62).

É proposta uma teoria da ideologia, na qual esta versaria sobre “o sistema das idéias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1980, p. 69). Bourdieu e Passeron (1982), ao utilizarem o conceito de capital cultural, desigualmente distribuído entre os setores da sociedade, explicitam o sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, através da teoria geral das ações de violência simbólica, ou o monopólio escolar da violência simbólica legítima, em sua unidade teórica entendida como:

A ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 13).

O ensino possui a função social de legitimação da cultura dominante, por meio da transmissão pela fala letrada e expressão do capital lingüístico escolarmente rentável. O sistema escolar seleciona os destinatários legítimos de sua mensagem, ao desvelar sua ilusão de neutralidade, contida na autonomia relativa deste em relação à estrutura das relações de classe. Haveria uma transmissão hereditária do capital cultural, a partir do exame, em sua função de legitimação da herança cultural, e da fiabilidade do diploma. O capital cultural evidencia o *ethos* de classe, conforme uma causalidade estrutural. A autoridade da instituição é validada pela reprodução do mercado, cuja dependência interfere no valor dos títulos universitários e na especialização social das faculdades.

O *habitus* constitui-se como um arbitrário cultural imposto. Uma mediação entre estrutura e práxis. Um modo de pensamento relacional. Atua na produção de disposições duráveis e transferíveis. Promove a autodisciplina e a autocensura. Conceito central, para a definição da ação pedagógica (AP) e do trabalho pedagógico (TP). O primeiro termo podendo ser entendido como (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20): “uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Ao segundo termo, vincula-se a seguinte definição:

[...] trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um hábitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

Às classes dominantes caberia o monopólio do modo de aquisição legítimo, isto é, de inculcação por um trabalho pedagógico primário dos princípios no estado prático da cultura legítima, que se constituiria como única cultura autêntica, ou seja, como cultura universal. O sistema das disciplinas se subdividiria em disciplinas cristalizadas e não cristalizadas.

Bourdieu enfoca a capacidade do estudante de absorver o que se poderia chamar de “cultura de classe média”. Afirma que o capital cultural armazenado nas escolas atua como um filtro eficaz na reprodução de uma sociedade hierárquica. Por exemplo, as escolas em parte reproduzem as hierarquias social e econômica da sociedade mais ampla através do que aparentemente é um processo neutro de seleção e instrução. Consideram o capital cultural, o *habitus*, da classe média como natural e o aplicam como se todas as crianças tivessem igualdade de acesso a ele. No entanto, “ao tomar todas as crianças como iguais, embora implicitamente favoreçam aquelas que já adquiriram os meios lingüísticos e sociais para manusear a cultura de classe média, as escolas tomam por natural o que é essencialmente um dom social, isto é, o capital cultural”. Bourdieu pede-nos, então, para pensar o capital cultural como pensaríamos o capital econômico. Exatamente como nossas instituições econômicas dominantes são estruturadas de modo a que aqueles que herdem ou já possuam capital econômico saiam-se melhor, da mesma forma também atua o capital cultural. O capital cultural (“o bom gosto”, alguns tipos de conhecimento anterior, aptidões e formas de linguagem) é em geral distribuído por toda a sociedade e isto depende em grande parte da divisão do trabalho e do poder nessa sociedade. “Selecionando em favor dessas propriedades, as escolas servem para reproduzir a distribuição de poder na sociedade”. Para Bourdieu, para compreender completamente o que fazem as escolas, quem tem êxito e quem fracassa, não se deve ver a cultura como neutra, como necessariamente contribuindo para o progresso social. Pelo contrário, deve-se ver a cultura, tacitamente ministrada pelas escolas, como contribuindo para a desigualdade fora dessas instituições. (APPLE, 1982, p. 53)

Conforme a citação de Apple (1982) sugere, a partir de leituras de Bourdieu, a naturalização do capital cultural, como bem acessível a toda a sociedade, independente da sua estratificação, e a absorção sistemática e abrangente da “cultura de classe média” por todos os segmentos populacionais, aleatoriamente, não somente uniformizou o aluno médio das instituições escolares como também permitiu a reprodução irrefletida da estrutura social hegemônica, pautada pela adoção do sistema capitalista em sociedades industriais avançadas ou de capitalismo tardio, tais como aquelas encontradas na América Latina, situando entre estas o Brasil.

O ato de educar configurava-se, por esses meios, como uma posição política. Reproduzir, ou não, o *modus vivendi* das classes dominantes, assim como as relações de gênero patriarcais, como ideal a ser seguido era, em uma análise profunda e acurada, a opção

possível ao/à educador/a consciente. Como expressão de uma neutralidade suprapartidária e isenta de desvios ideológicos e alienantes, a ideologia dominante tinha suas estratégias de afirmação social. Muito embora o/a educador/a consciente não perfaça a totalidade dos/as educadores/as em ação e os limites institucionais também tenham um peso importante a considerar, a margem de atuação docente compreenderia os dois caminhos avaliados. A omissão simultaneamente indicaria a adesão à estrutura social hegemônica.

2.3 A TEORIA PÓS-CRÍTICA

Antonio Flávio Moreira (2003) identifica uma crise na Teoria Curricular Crítica. Conseqüência da crise no modelo de ciência moderna, alicerçado nos conceitos de causalidade e determinação e centrado na idéia de uma verdade científica definitiva. Para o autor, houve uma indevida combinação de referenciais teóricos e uma incorporação meramente aditiva de temas e categorias. Entre as razões para a crise, figuram: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, pouco operacionalizável pelos/as professores/as.

Tendo como marco temporal a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham*, em 1964, com Hoggart como diretor, os Estudos Culturais lançam suas bases sobre análises conjunturais, que identificam e articulam as relações entre cultura e sociedade. O exame de práticas culturais a partir do seu envolvimento com e no interior de relações de poder. Sem possuir nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular, suas práticas de pesquisa dependem das questões que são feitas e as questões dependem de seu contexto social. Nos Estudos Culturais aparecem novas preocupações temáticas, que podem ser elencadas da seguinte forma: gênero e sexualidade; nacionalidade e identidade nacional; colonialismo e pós-colonialismo; raça e etnia; cultura popular seus públicos; ciência e ecologia; política de identidade; pedagogia; política da estética; instituições culturais; política da disciplinaridade; discurso e textualidade; história e cultura global numa era pós-moderna.

Também é importante assinalar o marxismo culturalista, presente em autores como Raymond Williams e Edward P. Thompson, representantes dos Estudos Culturais. Considerado uma tendência do neomarxismo, os estudos culturais associaram-se ao marxismo, como forma de melhor entender as sociedades complexas, pós-industriais e pós-fordistas. As críticas, também encontradas entre os pós-modernistas, feitas à falsa polarização estabelecida entre cultura popular e cultura de elite redefiniram os termos do debate marxista,

assim como uma maior atenção à leitura de imagens. O conceito de experiência e o conceito de consciência de classe, centrais ao pensamento thompsoniano, permitiram uma reformulação dos problemas de pesquisa, até então colocados. O pertencimento a determinados grupos sociais não poderiam, simplesmente, ser associado às questões econômicas estruturais. A luta, em prol de uma sociedade mais justa e mais democrática, e o seu engajamento necessário deveriam se situar em outras bases. A arregimentação ideológica, das pessoas predispostas à luta, livra-se do teor pejorativo, ao se afastar da definição tradicional, consagrada pelo marxismo ortodoxo, frequentemente associado aos escritos de Louis Althusser (1980). As relações culturais são entendidas, desta forma, como relações de poder, determinantes para a pretensa fixidez de categorias, tomadas como naturais e universais. As identidades sociais são relacionais, não têm essência, e o seu acesso é sempre mediado pelos discursos e pela linguagem, ou seja, atos de significação que implicam agência e representação, e perfazem uma etnografia da identidade. O conceito de identidades sociais, em suas práticas cotidianas, vem substituir o conceito de sujeito. Assim Costa (p. 41) definiu as representações como:

[...] noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor”.

As representações sociais legitimam a política da representação, em sua tentativa por narrar “o outro” e tendo a “si mesmo” como referência. “O outro”, historicamente, constituiu-se conforme sua posição social de sujeito, possuidor de classe, sexo/gênero, raça/etnia e idade/geração. Toma-se, frequentemente, como referência o homem, adulto, branco e de classe média. As representações configuram-se também como tecnologias sociais, na medida em que se estabelecem como uma arte, entre tantas outras, de desenvolver o pensamento, fixando-o socialmente, como pretensa verdade universal. As teorias do currículo inserem-no como uma tecnologia social, ao descortinar as conexões existentes entre a psicologia e a sociologia, na compreensão de como os indivíduos são, entre os projetos político-pedagógicos, ou como os indivíduos deveriam/poderiam ser, entre as Teorias do Currículo, ou quais são os saberes necessários para a produção destes indivíduos. Faz-se, portanto, necessário questionar as questões relativas à história, política, poder e cultura, e não apenas as técnicas, habilidades e capacidades imprescindíveis ao educando, sequioso por sucesso no desenrolar do seu processo de ensino-aprendizagem.

O contexto mundial vivenciado atualmente é marcado por processos denominados como pós-industrialismo, pós-materialismo, pós-fordismo, capitalismo desorganizado e sociedade da informação. Modificam-se, neste ínterim, a difusão da informação, a produção de conhecimento, o sentimento de identidade e a natureza da própria política. A institucionalização da cidadania ocidental, vista como uma grande narrativa, vem sendo substituída pelas fragmentadas identidades sociais, atualmente evidenciadas por Gilbert (1995b, p. 34): “O declínio, na cultura pós-modernista, de padrões de julgamento universais independentes priva o indivíduo de autonomia, ao dissolver a base para um ego unificado”. Considerando a “política cultural” como uma dimensão sócio-cultural do processo de escolarização, assim como as dimensões política e científica necessárias à associação ensino-pesquisa na formação docente, a importância da educação política e sua orientação dirigida para a idéia de educação para a cidadania ganha força a expensas da condição pós-moderna, cujo desenvolvimento coincide com o final da Segunda Guerra Mundial. As pedagogias culturais têm nos estudantes os sujeitos do trabalho pedagógico, como produtores culturais.

A cultura, assim vivenciada, é caracterizada por ser fotocêntrica, auditiva e televisual, em suas relações pedagógicas estabelecidas na vida cotidiana. As relações pedagógicas estabelecidas na sala de aula problematizam a noção de autoridade textual, a partir de atos de nomeação da realidade. Entender, sob tais termos, o educador como um trabalhador intelectual engloba a noção de resistência como uma trans-avaliação ativa, e não apenas reativa, das perspectivas dominantes.

Percebe-se um pós-modernismo institucional, centrado numa reorganização corporativa da educação, com parcerias entre o estado, as empresas e grupos importantes de profissionais da educação. Um esvaziamento institucional entre os estudantes, e uma incontornabilidade dos alunos baseada em sua tecno-superficialização. Surge, em meio a tais implosões, a “escola toyotizada”, de alto desempenho e administrada pelos novos líderes gerenciais. Estes planejam formas de aprendizagem das novas habilidades, exigidas por um local de trabalho reestruturado. Prevalece um esvaziamento institucional do social.

Ao identificar a autoridade cultural e a política cultural, contidas no currículo, os/as professores/as tornam possível a pedagogia da possibilidade, tomada em seu caráter de insurgência. A pedagogia baseada na escola, cuja tecnologia político-cultural faz emergir uma sensibilidade ética diferenciada e atenta para a diversidade encontrada nas identidades sociais. Diferentemente do apelo à regulamentação, à certificação e à padronização do comportamento docente, os/as professores/as devem ser valorizados/as como intelectuais públicos/as imbuídos/as da função de educar os/as estudantes para uma cidadania crítica, porque pautada

no historicismo radical e na ontologia do presente, contido nas pequenas revoltas diárias. Em outras palavras:

Na perspectiva do historicismo radical, um determinado conteúdo é pertinente à medida que ele implique um melhor reconhecimento daquilo que somos e daquilo que nos determina e, se for o caso, uma mais eficaz rejeição dos constrangimentos e assimetrias a que nos submetemos sejam, eles e elas, de ordem moral, econômica, religiosa etc. (VEIGA-NETO, 2003, p. 103)

Estabelecem-se as relações entre conhecimento e autoridade, entendida em seus regimes dominantes de representação. O livro é compreendido como fonte primária de conhecimento, e expressão da hegemonia cultural e do poder do consenso, em seus domínios representacionais. A pedagogia, nestes termos, consolida-se como política cultural e como prática social.

Sacristán (1995b) chama a atenção para a educação multicultural e o currículo multicultural. O currículo multicultural levaria à introdução de perspectivas diferentes e incorporação de outras culturas no interior dos conteúdos propostos para a escolarização das mentes discentes. Baseia-se em uma visão transcultural do mundo e no relativismo cultural, mais comum entre os estados plurinacionais. Acredita na validade de uma cultura básica comum a serviço da igualdade de oportunidades, conforme uma opção multicultural não-assimilacionista. A postura assimilacionista exige a assimilação de minorias dentro da cultura dominante, petrificando a dominação e a subordinação culturais, e impedindo a construção de auto-conceito positivo nos alunos. O currículo oculto fossiliza as relações de autoridade, organização espacial, distribuição do tempo, padrões de recompensa e castigo. O autor descreve o que considera ser um currículo real:

Linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação. (SACRISTÁN, 1995b, p. 87)

Diferenças conceituais são encontradas entre a pedagogia crítica e a pedagogia culturalmente relevante. A ênfase da primeira se dá na crítica individual e na mudança do ambiente social, enquanto que a segunda corrente valoriza a ação coletiva fundada na compreensão cultural. Para a plena realização da pedagogia culturalmente relevante, tem-se a opção metodológica do “*sharing time*” ou o “momento de compartilhar”. Compreende o

envolvimento dos alunos em relatos e trocas de experiências vividas por eles em suas comunidades.

Atualmente, consolidam-se as pedagogias exteriores ao processo de escolarização. Surge uma nova relação entre escolarização e mídia, com o deslocamento da escola para a mídia como o “aparelho ideológico de estado” dominante. Nessa escolarização pós-compulsória forma-se uma “subjetividade pós-moderna”, como fonte matriz do “currículo *cyborg*”, em que há uma convergência entre a teoria social e a ficção científica. Como parte constituinte desse processo, observa-se uma desnaturalização do tempo e uma negação da história, com ênfase na percepção esquizofrênica da realidade, em um mundo de momentos presentes e desconectados, momentos que se chocam, mas que nunca formam uma progressão contínua. Observa-se também uma desnaturalização do humano, ou o pós-humano, aliada a uma informatização e tecnologização do currículo. Ou seja, uma descorporificação tecnológica, uma desvinculação entre mente e corpo, como prática bio-tecnológica. O corpo passa a ser construído como *outro*, na “cultura tecno-popular”. A subjetividade social vincula-se ao inconsciente tecnológico, e a mídia eletrônica de massa passa a configurar o “contexto socializador crítico”, antes ocupado pela escola.

A necessidade de construção de um novo paradigma, alternativo ao atual paradigma modernista cartesiano, também permeia o ambiente educacional, e as considerações acerca do currículo. A relação binária constituída entre causa-efeito, ou entre ensino-aprendizagem, deixa de ter importância. A capacidade dialógica sobressai sobre a didática dentro da comunidade cognoscente, mediante o aprimoramento da capacidade de recursão do indivíduo, através do qual o desenvolvimento das idéias se torna interno e reflexivo. A capacidade de auto-organização passa a se fazer necessária, de acordo com a teoria das estruturas dissipativas, defendida e explorada por Prigogine (1996). A concepção de educação como uma estrutura em processo, tributária da obra de Dewey, favorece e reflete uma visão pós-estruturalista para a educação, como se observa no seguinte trecho:

Um paradigma criativo tem implicações importantes para a educação e o currículo. Primeiro, a estrutura ensino-aprendizagem deixa de ser uma estrutura de causa-efeito em que a aprendizagem é ou um resultado direto do ensino ou o ensino mantém no mínimo uma relação superior-inferior com a aprendizagem. Ela passa para um modo em que o ensino se torna subordinado à aprendizagem, com a aprendizagem dominante, devido às capacidades auto-organizacionais do indivíduo. Além disso, neste modo o ensino muda seu *modus operandi*, do didático para o dialógico. Aqui passa a ser muito importante o recente trabalho sobre o questionamento – não para o propósito de se conseguir uma eficiente produção de respostas corretas, mas para entendermos mais profundamente a natureza da problemática (Doyle, 1992). É por meio desse questionamento que a recursão – um exame reflexivo de onde estamos e do que fizemos – nos permite (na verdade encoraja) desenvolver o senso de quem e do que somos. É através de nossas ações, e da reflexão sobre elas, que se desenvolvem este entendimento e esta profundidade. O ato de ensinar pode, e nós na verdade agora podemos dizer deveria, “semear” este processo. Mas o processo não depende do ensino como a única semente, e depois de iniciado o processo se vale dos próprios parâmetros. O papel do ensino, aqui, é auxiliar, não causativo. Isso não tem por objetivo diminuir o papel do professor, e sim modificá-lo. Na verdade, isso deve trazer à consciência o que desconfiava que os professores auto-reflexivos já sabem, pelo menos tacitamente: que por meio de sua interação eles fertilizam certas idéias, mas o desenvolvimento dessas idéias é interno, pelo processo reflexivo. (DOLL, 2002, p. 118-119)

Uma concepção pós-estruturalista de currículo possibilita inovações importantes. O indivíduo coletivo, anteriormente preponderante, passa a ser eclipsado por outro tipo de indivíduo, mais livre em suas escolhas pessoais. As visões de currículo, anteriormente apresentadas, exauram as possibilidades sociais em torno da reprodução ou não das desigualdades sociais de gênero, como também uma maior incorporação das massas ao aparelho institucional. Os paradigmas curriculares pareciam ser responsáveis, eles mesmos, pela transformação social. Na medida em que os indivíduos, e as mulheres em particular, são empoderados, a mudança social torna-se tarefa destes. O binômio, cartesianamente estabelecido, entre ensino-aprendizagem é substituído por uma ação pedagógica dialógica, fundada em uma comunidade epistêmica diferenciada. As hierarquias pedagógicas são redefinidas, em prol de uma maior inserção das mulheres no espaço delimitado aos sujeitos cognoscentes.

Entre as perguntas centrais, relacionadas às teorias tradicionais de currículo, encontra-se: “como?”; diferentemente das teorias críticas e pós-críticas, em que as perguntas centrais são: “por quê” e “o quê”, na medida em que ressaltam o vínculo entre saber, identidade e poder. Entre as palavras-chave, chamadas de categorias por Silva (2007), das teorias tradicionais estão: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; ao passo que, nas teorias críticas, têm-se: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. Nas teorias pós-

críticas, figuram: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. O currículo, em linhas gerais, tem em suas premissas básicas a garantia do consenso e a obtenção de hegemonia.

2.4 AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS

Ao longo dos séculos, a escrita historiográfica ratificou a marginalização das mulheres como produtoras de saberes e práticas, integrantes da vida social. Ficaram relegadas ao estado de natureza, e quando apareciam nos relatos históricos o faziam como uma exceção que confirmava a regra. Necessita-se de uma revisão historiográfica, que não somente visibilize a participação feminina (“nova história da mulher”), mas, também, questione os pressupostos teóricos do discurso histórico. Dois exemplos são expostos, para um melhor entendimento da proposta de revisão crítica historiográfica. O primeiro faz referência aos trabalhos de Sheila Rowbotham sobre a Revolução Industrial, que acentuam a crescente exclusão das mulheres nas esferas produtivas, culminando com o ato extremo relacionado ao ano de 1639, quando Mary Arnold foi encarcerada por continuar fabricando cerveja, apesar de ordens contrárias emanadas pelos cervejeiros de Westminster. No segundo exemplo, Cristina Segura Graíño, no seu trabalho *“Participação da Mulher na Repovoação da Andaluzia”*, realiza a quantificação diferenciada por sexos, com o intuito de enfatizar as ações desempenhadas pelas mulheres povoadoras no processo de Reconquista Espanhola da região de Andaluzia. Amparo Moreno (1987) sinaliza a necessidade de escrever uma história dos fatos cotidianos, feita por homens e mulheres cotidianos.

Joan Scott (1992) valoriza a importância da “questão feminina”. É problematizada uma possível e deliberada misoginia ou conspiração dos homens para privar as mulheres de seu valor social. A intenção é explicar o porquê das mulheres serem sistematicamente omitidas dos registros oficiais ou, conforme as palavras de Sheila Rowbotham, o porquê das mulheres serem “ocultadas da história”. Para tanto, o problema da invisibilidade deve ser entendido em suas conexões entre as histórias oficiais e a política de qualquer época, preocupação que ocupou um lugar central na história das mulheres escrita durante os últimos quinze anos. A autora, contudo, direciona sua análise para a Europa Ocidental e a América do Norte, do século XVIII até a atualidade, a partir do descobrimento de fontes e a formulação de categorias analíticas. O aumento crescente do número de historiadoras, aliado à elevação do status da profissão, decorrente da ação de políticas afirmativas e da participação frequente nos

congressos feministas das associações históricas profissionais, fez eclodir programas interdisciplinares em algumas universidades (“estudos da mulher”).

O sistema econômico do capitalismo industrial ajudou a reproduzir o “sistema de gêneros”, materializado na organização da família, pois se considera as mulheres como “dependentes naturais” dos homens e seu salário sempre era um complemento daquele correspondente ao salário do principal provedor da família. Exclusão e exploração seguiram sendo as bases da marginalização social feminina. A noção de “privado” é rechaçada por alguns estudiosos que afirmam ser a família uma instituição social e pública, conectada integralmente com a vida econômica e política. O conceito de “economia familiar” demonstra as interconexões existentes entre trabalho assalariado e estrutura do lar.

Scott (1992) salienta a participação das mulheres nos movimentos políticos em geral. Os motins de pão, a militância dos *sans-culottes* em Paris, a contra-revolução na França durante o decênio de 1790, o owenismo, o san-simonismo, o cartismo e o socialismo tiveram uma participação feminina marcante. De forma distinta, a Alemanha nazista estimulou o cumprimento dos “tradicionais” papéis femininos, em virtude de uma massiva mobilização das mulheres pelo governo. Nos países protestantes, como Inglaterra e Estados Unidos, o movimento sufragista caminhou *pari passu* com as tradições do voluntariado e da ação individual, em favor de questões morais. A autora, ao partir de tais considerações, afirma que os movimentos sufragistas foram mais debéis nos países católicos. A ênfase no papel do Estado, e seus fins legislativos, foi a tônica do movimento sufragista. Para a autora, as sociedades aristocráticas e cortesãs concederam maior influência política às mulheres, pois as demandas pelos direitos políticos para as mulheres se desenvolveram junto com as idéias sobre os direitos e as liberdades individuais. A política “familiar” requer uma maior investigação histórica. O questionamento dos papéis binários, estabelecidos em torno do que se convencionou identificar como masculino e feminino, levanta uma questão central para a historiografia feminista.

Amparo Moreno (1987) problematiza o androcentrismo nas ciências humanas, especialmente na história, para propor novas metodologias lógico-científicas não-hegemônicas, que explicitem o sujeito feminino existente na ciência. Assim, as *Primeiras Jornadas de Investigação Interdisciplinar*, em 1981, e o *Seminário sobre Androcentrismo na Ciência*, em 1982, aparecem como marcos nas discussões acerca do androcentrismo hegemônico. Para tanto, a autora diferencia os conceitos de sexismo e androcentrismo. O primeiro assume um ponto de vista pessoal, sem indicar qual dos dois sexos tem preeminência sobre o outro, aliado à prática da vida social. Já o segundo termo se relaciona a uma forma de

conhecer o mundo nas suas elaborações teóricas sobre o funcionamento da sociedade. Tem-se a percepção equivocada de que o sexismo está para as condições materiais de existência, assim como androcentrismo está para a produção de ideologias. Tal inflexão é desvanecida pela terminologia ideologia sexista, proposta por Célia Amorós. É feita uma breve genealogia da palavra androcentrismo, de origem grega. Esta faz referência ao homem, por oposição à mulher e aos deuses, de uma determinada idade (o adulto pleno), de um determinado status (o marido) e de umas determinadas qualidades viris, o homem dos exércitos (participante do poder bélico-político) que se situa no centro das preocupações epistemológicas.

Tanto o sexismo quanto o androcentrismo possibilitam estabelecer que:

- ✓ Há uma marcada diferenciação entre os sexos, na prática da vida social e nas elaborações discursivas sobre a realidade;
- ✓ Há uma visão distorcida sobre a mulher;
- ✓ Há uma marginalização da mulher como sujeito produtor das elaborações lógico-científicas;
- ✓ Tais elaborações lógico-científicas são parciais, embora se proclamem universais.

A fim de mitigar ou abolir a parcialidade androcêntrica hegemônica, pretensamente universal, Moreno defende um caminho metodológico: uma definição conceitual do problema, que aceite a diversidade conceitual existente e permita clarificar a natureza do problema, ao apontar quem é o sujeito histórico que produz, ou produziu, essa forma de conhecimento ou esse discurso. A autora escolhe utilizar-se do conceito de androcentrismo, na medida em que adota uma perspectiva mais ampla e aberta à compreensão da complexidade da nossa realidade social e das formas de conhecimento da mesma, somando-se aos distintos níveis de hegemonia central (idade, raça, classe, nacionalidade) e em oposição aos pressupostos biologistas. A valorização da ciência, no seu controle de idéias e de poder, se dá em contraposição à experiência, gradualmente solapada de sua importância social.

Susan Besse (1999) tece considerações acerca do caráter “redentor” conferido à educação. O movimento feminista e o eugenista, integrantes da comunidade intelectual brasileira, consideravam a educação feminina indispensável, seja para o aprimoramento da saúde das mulheres seja para o provimento de habilidades básicas indispensáveis para ganhar a vida decentemente, em caso de necessidade financeira. Uma expressão interessante, do eugenista Renato Kehl, é lembrada para bem ilustrar a questão: “instruir-se e educar-se não quer dizer, porém, emancipar-se” (BESSSE, 1999, p. 123).

De acordo com Besse (1999), enquanto alguns teóricos do final do século XIX defendiam uma educação diferenciada para as mulheres, por possuírem uma inteligência mais sintética do que analítica, Tobias Barreto Meneses, jurista e expositor da filosofia materialista alemã, acreditava que as mulheres deveriam receber educação igual à dos homens. Outro eminente intelectual, o médico Tito Lívio de Castro, em sua tese na faculdade de medicina, elaborou um argumento científico rebuscado, visando provar que o desenvolvimento intelectual retardado das mulheres resultava de fatores sociais e culturais, e não de fatores fisiológicos. A família era, antiteticamente, comparada à civilização e, se esta fosse baseada na ignorância e na escravidão, determinar-se-ia a sua incompatibilidade com a evolução.

Ainda segundo Besse (1999), as meninas somente tiveram acesso às escolas primárias gratuitas em 1827, mesmo com a insuficiência quantitativa de professoras qualificadas para compor o quadro docente, e às instituições de ensino superior em 1879, quando poucas mulheres estavam aptas a obter o preparo acadêmico necessário para serem aprovadas nos exames de ingresso. A maioria das mulheres, contudo, era analfabeta no final do século XIX. A fim de reverter tal situação, o Estado de São Paulo, no início da década de 1890, promoveu uma reforma o ensino primário e da escola normal. Duas mulheres assumiram papel de liderança, sob a direção de Antônio Caetano de Campos: Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e a conhecida educadora norte-americana Marcia Browne, que juntas contribuíram para introduzir técnicas pedagógicas norte-americanas no Brasil. As hierarquias de gênero persistiam no ambiente educacional, pois as mulheres diplomavam-se, frequentemente, no magistério, e os homens, na educação preparatória para a universidade. As oportunidades de as mulheres adquirirem educação superior foram aumentadas em função, não somente, das reformas e a expansão do ensino secundário, mas também com a fundação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Brasil, na Universidade de São Paulo, em 1934.

Mulheres continuavam, contudo, a serem preparadas de forma diferente, para enfrentar o mercado de trabalho, como se pode observar no seguinte trecho: “O ensino de princípios intelectuais abstrato era considerado não só irrelevante para a vida da maioria das mulheres como também ameaçador por seu potencial para “masculinizar” as mulheres e afastá-las de seus papéis domésticos” (BESSE, 1999, p. 132). Outros, como Aprígio Gonzaga, na década de 1910, foram opositores da obrigatoriedade da educação doméstica na Escola Profissional Feminina, por não atender à missão da escola de preparar as mulheres para o emprego assalariado. As mulheres, geralmente, aprendiam os ofícios compatíveis com as idéias estereotipadas sobre a natureza e as tendências femininas. Considerações são tecidas a respeito da obrigatoriedade da educação cívica, moral e física para todos os escolares, capaz

de preparar pais e mães de família, e da importância da educação sexual, para melhor “civilizar” o instinto sexual “selvagem”. Esta última, todavia, nunca foi instituída nas escolas por conta da dupla oposição, infringida pelos pais e pela Igreja. Respeitava-se a importância pedagógica do pudor, cuja tarefa atribuída à mulher era “civilizar”, “elevar” e “redimir” o mundo, mas não transformá-lo.

A marginalização das mulheres como produtoras de saberes científicos e práticas sociais, a exclusão crescente das mulheres nas esferas produtivas, a pretensa omissão das mulheres nos registros oficiais, a reprodução do “sistema de gêneros” pelo capitalismo industrial, o androcentrismo nas ciências humanas, o acesso tardio das mulheres às escolas primárias gratuitas e às universidades são fatos histórico-sociais que auxiliam na tarefa de interpretação da superioridade social dos homens e do masculino. Como alternativa para o enfrentamento deste quadro, despontam as pedagogias feministas, cujo objetivo central é o empoderamento das mulheres, sistematicamente vilipendiadas de sua agência político-social.

As pedagogias feministas baseiam-se nas críticas feitas à ciência moderna, bem como nas desigualdades sociais, historicamente consolidadas, entre homens e mulheres. Cecília Sardenberg (2002) faz uma dessas críticas. Nesta pauta, busca um olhar desconstrucionista de gênero, que questione os pressupostos básicos da Ciência Moderna (separação entre fatos e valores), que não se configure como uma mera denúncia. Faz-se necessária uma prática político-científica, que abarque as Ciências Humanas e Sociais. Elencam-se três tipos de feminismos: feminismo liberal, cujo alvo é a socialização diferenciada e discriminação com base no sexo; feminismo socialista, cujo alvo é a estrutura capitalista de produção; feminismo radical, cujo alvo é a estrutura patriarcal da reprodução. Surgem, a partir do desenvolvimento das teorias feministas, variadas indagações. A mais central questiona quem seria o sujeito do conhecimento, e enseja a construção de uma epistemologia feminista alicerçada no conceito de gênero como um instrumento de análise (categoria de pensamento).

O pós-modernismo contemporâneo explicita o descrédito das noções de verdade, conhecimento, poder, racionalidade, história, sujeito e linguagem (“a morte do homem”; “a morte da história”; “a morte da metafísica”); assevera que “todo conhecimento é mediado pela linguagem e, portanto, também, metafórico” (SARDENBERG, 2002, p. 95). Tais críticas remontam às idéias de que a Ciência Moderna incorporou ideologias de gênero, pois “também nas construções científicas as categorias de gênero aparecem como instrumentos de representação de poder” (SARDENBERG, 2002, p. 96). A crítica feminista almeja historicizar a ciência, de acordo com uma epistemologia social ou “empiricismo contextual crítico”, desestabilizando a cultura da ciência, o mito do “homem racional” e a idéia de

“sujeito universal”, e destacando o “conhecimento situado” como resultado da visão do sujeito cognoscente hegemônico, o homem branco ocidental. Esta crítica, contudo, não é unívoca. A crítica liberal é mais simpática à Ciência Moderna. A crítica radical atinge as “ciências duras” ao expor a “ideologia científica” (relativismo feminista ou pós-moderno), fundada na falsa dicotomia entre objetividade (masculina) e subjetividade (feminina).

Inspirada em Sandra Harding, Sardenberg (2002) identifica três alternativas para fazer ciência com um olhar feminista: feminismo empiricista, que se apóia no princípio de justificativa e verdade do projeto científico, mas denunciando e combatendo o androcentrismo da “má ciência”; feminismo perspectivista, que defende um saber fundamentado no ponto de vista das mulheres; feminismo pós-moderno, para a qual as duas estratégias são questionáveis devido ao seu “fundamentalismo”. Após enxergar no feminismo empiricista um compromisso fundamentalista e no feminismo pós-moderno, um interpretacionismo sem chão, o feminismo perspectivista é apontado como uma conquista, que tem como fonte de inspiração a epistemologia marxista. A autora acredita que as desigualdades de gênero produzem experiências qualitativamente diferentes para homens e mulheres, permitindo a estas últimas desenvolverem a “dupla visão” que lhes confere maior vantagem epistêmica. Diversas são as críticas ao feminismo perspectivista: “essencialismo”, ao postular a “universalidade” da experiência feminina; a materialidade da vida das mulheres confunde-se com a experiência feminina; a noção de experiência é pouco problematizada; a noção de sujeito cognoscente (mulheres ou feministas) também é pouco problematizada.

As pedagogias feministas representam uma alternativa possível às visões pedagógicas tradicionais, centradas nos usos do currículo, tradicionalmente construído. Ao problematizar as hierarquias estabelecidas, tanto socialmente quanto pedagogicamente, esta de forma mais específica, permite o repensar das práticas epistêmicas e a visibilidade de novas formas de conhecimento, levando ao empoderamento das mulheres. Trazendo casos de vida pessoais, os limites entre as vivências individuais e o conhecimento academicamente produzido são solapados e uma maior integração é proposta, entre as epistemologias produzidas e o cotidiano vivido. Seguem algumas diretrizes, apontadas por Sardenberg (2005, p. 16-17), para a concretização das pedagogias feministas:

1. Partir da realidade e experiência das mulheres;
2. Reconhecer os saberes intuitivos, implícitos que as mulheres trazem, tornando-os explícitos;
3. Estimular a análise das noções trazidas pelas participantes e das novas concepções geradas no grupo;
4. Estimular a busca da compreensão das raízes dos preconceitos, dos mitos e das condições de subordinação das mulheres;
5. Criar um ambiente de livre expressão e de estímulo à participação de todas;
6. Trabalhar as mensagens de transformação, os novos saberes, de maneira que façam e tenham sentido para as mulheres em suas condições particulares;
7. Reconhecer que cada mulher tem seu ritmo no processo;
8. Criar um espaço “específico” do grupo, que sirva não apenas para reflexões, mas também para as atividades lúdicas do grupo;
9. Criar um sentimento de pertencimento ao grupo, de identidade de grupo, o que facilita a construção das participantes como sujeitos sociais, com consciência de gênero;
10. Fazer amplo uso de oficinas, seminários e módulos participativos, com eventos capazes de estimular a participação e o diálogo, geradores de processos de auto-estima, autonomia e empoderamento;
11. Utilizar cartilhas e manuais interativos, com bastantes imagens, casos e exemplos.

O empoderamento é um processo interno, recursivo, não é dado nem recebido de ninguém. Origina-se da prática cotidiana dos sujeitos históricos. Decorre de um amplo e profundo processo de conscientização ético-política, situado coletivamente na medida em que busca desvendar as raízes dos preconceitos, dos mitos e das condições de subordinação das mulheres. Tem como efeito a consolidação de um ambiente de livre expressão e das identidades de grupo, ao fortalecer o sentimento de pertencimento. O dilema político explicitado dilui-se ao passo em que o sujeito histórico em geral, e as mulheres em particular, são os agentes de sua libertação, na condição de aprendizes em processo, nas práticas cotidianas.

O empoderamento dos/as educandos/as passa, inevitavelmente, por modificações paradigmáticas profundas no currículo ministrado pelas escolas. Ao associar o currículo à pessoa-aprendiz, é necessário o incentivo às políticas de identidades, representacionalmente validadas. A identificação de gênero, através do currículo, incorpora a escola ao cotidiano vivido e permite a mudança social, por meio da intervenção dos/as educandos/as, e não unicamente do/a educador/a. As hierarquias são re-significadas, em função de problemas pontuais, relacionados à atuação cidadã dos/as educandos/as e dos/as educadores/as, considerados circularmente pelo efeito recursivo. Tal ação, vinculada à práxis freireana, insere as preocupações técnico-metodológicas às inovações paradigmáticas, do presente coletivamente transformável. Um saber-fazer renovado, porque repensado a partir do produzido concretamente.

2.5 RUMO À PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE

A proposição de uma pedagogia da complexidade compreende o processo educacional como um fenômeno multifacetado e multirreferencial, em que as variadas identidades sociais são visibilizadas e tratadas igualmente como referenciais teóricos. Para além do fetiche, concebe o ser humano, em suas variáveis sociais (raça/etnia, sexo/gênero, idade/geração, classe social), como uma individualidade singular, como uma inédita configuração social, tal como o currículo por este produzido. A intencionalidade educacional aí presente não deve ser menosprezada, ao esclarecer os pontos nodais entre conhecimento, poder e ideologia. Um ser humano complexo em um mundo complexo, com múltiplas temporalidades. As escolhas possíveis, entre a reprodução do passado em um presente “bem comportado” e a consolidação do futuro, como realidade predeterminada, tornam visíveis as opções políticas face às teorias curriculares. As teorias da reprodução francesas e os estudos culturais da “resistência” ingleses explicitam tais opções, à medida que responsabilizavam o currículo, e não as pessoas que o utilizavam, como portador das desigualdades sociais a serem combatidas.

Não se pode, por seu turno, confundir complexidade com completude. Morin (2007) desenvolve a complexidade antropossocial, fundada nos sistemas auto-eco-organizadores. Diferentemente do “holismo” vale-tudo, o termo “auto” traz em si a raiz da subjetividade. O problema humano fundamental é a sua hipercomplexidade. Como parte do desenvolvimento da epistemologia aberta, em que a teoria e a lógica são tratadas como sistemas abertos, tem-se o instrumental analítico proporcionado pelo meta ponto de vista, porque situa a nossa própria consciência como objeto de conhecimento (reflexividade do sujeito conhecedor). E ao defender a racionalidade, o autor esclarece a deificação da razão, constituída historicamente como um dos pressupostos da ciência moderna. A epistemologia da descoberta insiste no amálgama científico existente, entre consenso e conflito, e na premissa de que somos co-produtores de objetividade.

A ciência é entendida como realidade multidimensional. Caosmo, ou identidade complexa de caos e cosmo. Para Morin (1998), houve, historicamente, o enclausuramento ou fragmentação do saber, com uma ingrata tendência para o anonimato. Tal comportamento deveu-se, em parte, à subvalorização das condições bioantropológicas do conhecimento, situadas como zona cega da ciência, e à insistência em tratar a teoria como reflexo do real. A imaginação científica não se explica cientificamente, nem mesmo na *big science* ou tecnociência. Não se pode, também, desconsiderar a insensibilidade para a questão do erro, como base para o princípio da universalidade do racionalismo e para uma pretensa ciência pura,

porque libertada de toda a ideologia. Valorizou-se o conhecimento de manipulação, em detrimento do conhecimento de compreensão, conforme o processo histórico de racionalização do etnocentrismo ocidental. O paradigma da complexidade, diferentemente do paradigma da simplificação, centra-se no indivíduo-sujeito, em sua auto-referência. É feita uma crítica do sujeito, compreendido a partir da ecoautocausalidade, ou causalidade em anel, para se chegar a uma verdade profunda.

A adoção de um currículo não-linear, recursivo e aberto às contribuições dos estudantes estabelece o diálogo no centro das metodologias pedagógicas, entendidas não somente como um conjunto de técnicas e habilidades direcionadas ao processo educacional, mas também, e, sobretudo, como fruto da intencionalidade docente, explicitada através dos programas curriculares. Macedo (2005, p. 80) assim pontua esta questão:

O discurso passado e recente sobre o currículo não prestou atenção à complexidade do pensamento humano; pelo contrário, adotou o paradigma linear-mecanicista. Essa visão contribuiu muito para um conceito de currículo em que o treinamento em atividades pré-escolhidas substituiu o desenvolvimento das capacidades transformativas, aquelas que, segundo Bruner, vão além das informações dadas.

Ora entendida como processo, consoante o processo do conhecimento, ora entendida como produto, de acordo com o processamento de pessoas, a escola, instituição dotada de autoridade, torna-se responsável por fazer das pessoas que aí adentram indivíduos melhores, felizes e conscientes do seu pertencimento político a grupos de interesse. A construção social das identidades, no contexto do processo de tornar-se, imprevisível, ultrapassa os essencialismos e instaura o devir histórico como caminho privilegiado. Se adotamos o historicismo radical, este movimento se dá no momento presente das pessoas cotidianas, em suas pequenas revoltas diárias. Macedo (2005, p. 81) traz novas considerações a respeito:

O processo de tornar-se é, de alguma forma, determinado, mas imprezível. Um modelo de currículo planejado de acordo com essa inspiração transformacional é potencialmente rico em generatividade. Por outro lado, os curricularistas progressistas vêm cometendo o erro de hierarquizar processo e produto, hipervalorizando o processo em detrimento do produto; não imaginam que estão caindo desavisadamente em mais um maniqueísmo, ou uma polarização não dialética e nada dialógica.

Uma pedagogia da complexidade busca, em um mundo que se transforma cotidianamente, entender uma realidade multidimensional, dificilmente explicada pelos cânones tradicionais da ciência moderna. A incorporação do afeto e da sensibilidade prepara os caminhos possíveis para novos conhecimentos, que não se limitem à informatização

gradual das rotinas pré-estabelecidas. Não somos apenas corpos que se locomovem, mas somos corpos que amam e que pensam. A pedagogia do amor reconceitualizada incorpora a complexidade aos seus cânones, porque não basta entender o mundo, é preciso reinventá-lo.

3 EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: A NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA

Eu quero ficar perto
De tudo que acho certo
Até o dia em que eu
Mudar de opinião
A minha experiência
Meu pacto com a ciência
Meu conhecimento
É minha distração...

Coisas que eu sei
Danni Carlos
Composição: Dudu Falcão

Este capítulo busca propor um novo paradigma educacional, que se afine com as metodologias e os objetivos relacionados à Educação para o Trânsito. Após uma breve apresentação dos princípios que norteiam a Educação para o Trânsito, com o seu respectivo histórico, e uma análise do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) e das diretrizes do Conselho Nacional de Trânsito, relacionados à Educação para o Trânsito, assim como da proposta pedagógica e do regimento escolar da Escola Pública de Trânsito, e do espaço e do tempo em que esta se insere, um panorama do trânsito urbano é traçado, com dados específicos à cidade do Salvador, no período 1991-2000.

A passagem necessária entre antigos e novos paradigmas, através da eclosão de crises e da constatação de anomalias nas evidências de pesquisa, é o tema central desenvolvido por Kuhn (2006). Tal passagem é denominada de revolução científica, ao separar dois momentos distintos, o período pré-paradigmático e o período pós-paradigmático. As crises se caracterizariam pela proliferação de teorias, assim como uma maior semelhança com as investigações das escolas competidoras do período pré-paradigmático. O exercício da ciência normal é comparado à resolução de quebra-cabeças. Diferentemente da ação de “montar um quadro”, que consiste em espalhar cores selecionadas sobre um fundo neutro, como se fossem formas abstratas, na resolução de um quebra-cabeças todas as peças devem ser utilizadas e entrelaçadas de tal modo que não fiquem espaços vazios entre elas. O lado liso, destas mesmas peças, deve ficar para baixo. A diferença central entre as duas ações explicitadas, a montagem de um quadro e a resolução de quebra-cabeças, está na adoção ou não de regras. O uso de critérios científicos valida a tarefa desempenhada pela ciência normal, conforme o alcance e a precisão da pesquisa normal. A anomalia pode ser definida como um fenômeno

não previsto pelo paradigma, adotado pelo investigador. Paradigma é assim definido por Kuhn (2006, p. 220):

Percebe-se rapidamente que na maior parte do livro o termo “paradigma” é usado em dois sentidos diferentes. De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

A comunidade de cientistas, responsável pela formação e consolidação dos paradigmas, não está isenta de valores e crenças. Imbuída de uma forma específica de visão de mundo, situa-se socialmente conforme identificações que lhe são afins. A classe social, a raça/etnia, o sexo/gênero e a idade/geração predominantes nesta comunidade de cientistas interferem na resolução de quebra-cabeças, proposto pela ciência normal. A adoção de tais categorias de análise enriquece as interpretações decorrentes das experiências vivenciadas por estes cientistas, além de possibilitar a adoção de novas lentes analíticas e de um ponto de vista diferenciado, porque carregado de implicações e motivações sociais. A ciência assim produzida contribui para a transformação das relações sociais, pensadas desigualmente conforme o discurso hegemônico universalmente aceito. A ciência cartesiana, historicamente consolidada ao longo do século XVII, estabelecia limites precisos entre o conhecimento e o sujeito conhecedor. Tal precisão configurava-se como o seu valor supremo, e da sua desconsideração decorria a pecha de acientífica aplicada à sua produção acadêmica.

O mundo do cientista, devido à experiência da raça, da cultura e, finalmente, da profissão, contida no paradigma, veio a ser habitado por planetas e pêndulos, condensadores e minerais compostos e outros corpos do mesmo tipo. Comparados com esses objetos da percepção, tanto as leituras de um medidor como as impressões de retina são construções elaboradas às quais a experiência somente tem acesso direto quando o cientista, tendo em vista os objetivos especiais de sua investigação, providencia para que isso ocorra. (KUHN, 2006, p. 166)

Schienbinger (2001), por outro lado, salienta que o número de mulheres atuando nas ciências não muda, radicalmente, o modo de se fazer ciência. Embora seja condição necessária, não é suficiente para a manutenção de mudanças qualitativas, que sejam significativas para a transformação do paradigma tradicional. Três problemas estruturantes são pontuados pela autora: o ingresso de mais mulheres nas ciências, a reforma das culturas da ciência, e a abertura de novas questões para pesquisa a partir de instrumentos analíticos úteis, extraídos dos estudos em curso.

O conhecimento saído das instituições científicas é tratado como resultante das desigualdades de gênero por Schienbinger (2001). A perspectiva ocidental da diferença sexual funda-se na noção de que a mulher seria um homem incompleto ou imperfeito, e na separação cartesiana entre mente e corpo, em parte modificada no século XVIII pela ciência sexual. Os médicos acadêmicos passaram a adotar um modelo de diferença radical, em que a questão da diferença sexual não era mais uma questão de genitália, exclusivamente. As contagens de publicação, emergentes na década de 1960, também tornaram visíveis as desigualdades de gênero. Mais mulheres, do que homens, passam longos períodos sem publicar um único artigo. Por outro lado, o *paper* médio de uma mulher é mais frequentemente citado. Tais discrepâncias reforçam a “vantagem cumulativa”, em que aqueles que se saem bem profissionalmente acumulam os recursos para se saírem ainda melhor no futuro. Estas disparidades, segundo alguns estudiosos, seriam sanadas à medida que mais mulheres ingressassem no terminal da linha de abastecimento, questionável pela autora.

Haraway (1990) complexifica as discussões em torno de uma possível essência humana, ao propor o *cyborg* como modelo para as representações de nós mesmos/as. Organismo cibernético, híbrido de máquina e organismo, criatura de realidade social e de ficção, habita o imaginário da ciência ficção contemporânea. Simultaneamente animal e máquina, vive em mundos ambigualmente naturais e artificiais. O mito do *cyborg* esclarece os significados de possuir um corpo historicamente constituído. A identificação do *cyborg* permite o entendimento da experiência das mulheres como um fato político de grande importância, ao mesmo tempo em que uma ficção socialmente compartilhada. Não possuindo origens pré-determinadas, representa uma ironia “final”, em seu *telos* apocalíptico. A autora também defende ser difícil precisar a separação entre o humano e o animal, de maneira convincente. A cidadania *cyborg* substitui as dicotomias anteriormente delineadas entre o público e o privado. Uma espécie de eu pessoal, pós-moderno e coletivo, que as feministas devem codificar, no contexto de uma possível erradicação da vida pública e hegemonia de uma informática da dominação, centrada no aumento da privatização da vida e da cultura materiais e ideológicas. Os *cyborgs* consolidam-se como um mito de identidade política.

Judith Butler (2008), autodenominada feminista, descortina as interconexões que se estabelecem entre política e feminismo, ao problematizar à exaustão o efeito representacional das identidades de gênero. Situa como problema central o questionamento do fato das mulheres poderem ou não ser consideradas como sujeito do feminismo. A ordem instituída compulsoriamente entre sexo/gênero/desejo é tematizada, na medida em que se propugna pela descontinuidade destes vetores, considerados em dispersão. Ao fazer tais considerações, a

autora não se alinha ao pós-feminismo, como muitos/as críticos/as esperariam. As múltiplas identidades sociais são ressaltadas por Butler (2008, p. 20):

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

A diversidade das identidades sociais na composição do sujeito epistêmico impulsiona a atividade científica e reduz a adesão aos determinismos analíticos. Prigogine (1996) transpõe para a Física o “dilema do determinismo” através do paradoxo do tempo. Formulado na segunda metade do século XIX pelo físico vienense Ludwig Boltzmann, acentuava a contradição entre as leis da física newtoniana, baseadas na equivalência entre passado e futuro, e as tentativas de formulação evolucionista que afirmava uma distinção essencial entre futuro e passado, seguindo o exemplo de Charles Darwin. Os processos dissipativos, responsáveis por um tempo unidirecional e por uma nova significação da irreversibilidade, foram estudados pela física de não-equilíbrio. O paradoxo do tempo também se ajusta à quebra da simetria temporal observada na natureza. Surge, em outros termos, uma nova racionalidade, que não mais identifica ciência e certeza, probabilidade e ignorância. Se o nível individual corresponde a trajetórias únicas, o nível estatístico corresponde a probabilidades. As “leis do caos” se situam no nível estatístico, e inscrevem a hipótese indeterminista como base para as explicações dos sistemas complexos, juntamente com a irreversibilidade, a auto-organização e o afastamento do equilíbrio.

A ciência é um diálogo com a natureza. As peripécias desse diálogo foram imprevisíveis. Quem teria imaginado no início deste século a existência das partículas instáveis, de um universo em expansão, de fenômenos associados à auto-organização e às estruturas dissipativas? Mas como é possível tal diálogo? Um mundo simétrico em relação ao tempo seria um mundo incognoscível. Toda medição, prévia à criação dos acontecimentos, pressupõe a possibilidade de ser afetado pelo mundo, quer sejamos nós os afetados, quer sejam os nossos instrumentos. Mas o conhecimento não pressupõe apenas um vínculo entre o que conhece e o que é conhecido, ele exige que esse vínculo crie uma diferença entre passado e futuro. A realidade do devir é a condição *sine qua non* de nosso diálogo com a natureza. (PRIGOGINE, 1996, p. 157)

Prigogine (1996) propõe a teoria do estado estacionário, da autoria de Bondi, Gold e Hoyle. Esta teoria afirma a existência de um princípio cosmológico perfeito, que exclui a possibilidade de se atribuir uma origem ao universo.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO BRASIL

As críticas feministas desenvolvidas contra a ciência moderna e a pedagogia tradicional trazem novas contribuições ao saber/fazer pedagógico, tornando-o mais democrático e mais sensível às necessidades da sociedade, dadas as suas especificidades. O questionamento à autoridade epistêmica, fundada na ideologia patriarcal, permite a atuação de um sujeito epistêmico, em sintonia com as reivindicações feministas. A partir do conhecimento da realidade sócio-histórica do trânsito urbano, observa-se a necessidade de um novo paradigma, que incorpore as demandas das políticas públicas e permita um novo trânsito, alicerçado em condutas mais solidárias, porque baseadas em uma Educação que valorize as categorias analíticas de classe, raça/etnia, sexo/gênero e idade/geração.

O aumento crescente da frota de veículos motorizados, aliado ao incremento demográfico e à complexidade dos deslocamentos humanos, face à problemática da circulação urbana, são fatores que fazem do trânsito um fenômeno complexo, ainda que pouco estudado. A Educação para o Trânsito também é deficitária, na medida em que são poucas as preocupações que se voltam para a elaboração de materiais pedagógicos e para a formação de professores/as, como destaca Vasconcelos (2005, p. 86): “Deve-se ressaltar que a habilitação de condutores no Brasil é feita de forma precária, com métodos e materiais pedagógicos inadequados”. A educação, no contexto do trânsito urbano, portanto, visa melhorar as relações sociais que aí se estabelecem, contribuindo para uma socialização mais solidária. A Educação para o Trânsito se constitui em mais uma necessidade das grandes cidades na contemporaneidade urbana.

O Programa Nacional de Educação de Trânsito - de autoria da professora Juciara Costódio Guimarães Rodrigues, Sérgio França e Ednalva Marinho (1998) - estabeleceu as diretrizes necessárias para a plena concretização dos projetos educacionais, relacionados ao trânsito urbano, com destaque dado a dois objetivos centrais, no tocante ao ensino fundamental: 1) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si próprio o mesmo respeito; 2) conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando

hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Para que se entenda melhor a Educação para o Trânsito no Brasil, faz-se necessária a sua historicização. Esta sofreu com os avanços e recuos em suas propostas de sistematização. Tendo como marco fundador o ano de 1949, com a realização do “I Congresso de Trânsito da Cidade de São Paulo”, com os objetivos de modificar o Código Nacional de Trânsito, promulgado em 1941, e de organizar e pôr em ação um programa sistemático de educação para o trânsito, as preocupações direcionadas ao tema multiplicaram-se à medida que novos fatos aconteciam.

O Código Nacional de Trânsito, reformulado em 1966, potencializou as exigências de uma estrutura sócio-política e econômica oriunda dos anos 1960, com sua correspondente industrialização. Outras modificações foram verificadas, como se pode constatar a partir do trecho que segue (FRANÇA; MARINHO, 1998, p. 18-19):

As publicações relacionadas pelo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) nas décadas de 70 e 80, trazem programas baseados em recursos audiovisuais, livros-textos ou manuais que destacam conceitos de trânsito e descrevem princípios de comportamento moral: o reconhecimento e o respeito ao policial de trânsito. Reforça-se, também, o ensino de regras de trânsito de maneira normatizada, sem conduzir à reflexão. (...) Os anos 80 são significativos na organização de diversos simpósios nacionais de Educação de Trânsito pelo Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER) e, principalmente, pelo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN). Em setembro de 1980, é proposta, no II Simpósio Nacional de Trânsito, a implantação de “Educação para o Trânsito” no ensino de 1º e 2º Graus, tendo por meta atingir, inicialmente, as capitais e, posteriormente, as grandes cidades. (...) A gradativa liberação da censura brasileira permite um surto de criação artística e literária nos anos 90. As novas publicações trazem uma abordagem crítica e ampla da realidade nacional. A literatura do trânsito ganha outra linguagem. O maior exemplo é a continuidade do Prêmio Volvo de Segurança. Mato Grosso do Sul, 1992, recebe o primeiro lugar, na categoria Estado, com o slogan: Trânsito é questão de consciência. (...) Diante dos avanços das pesquisas, do surgimento das “escolas de trânsito”, dos novos estudos estatísticos e programas de orientação, o Código Nacional de Trânsito tornou-se arcaico e obsoleto frente às exigências da sociedade. Estes fatos exigiam a elaboração de um código que acompanhasse as mudanças do sistema de trânsito no país o que se concretizou com a aprovação do Código de Trânsito Brasileiro, (Lei nº 9.503/97), ora em vigor.

Tendo como elementos básicos para o seu estudo o veículo, a via e o ser humano, o trânsito urbano situa a sua dinâmica na integração entre tais elementos, constituindo-se em acidente a ação isolada de cada um destes. O veículo é representado como tecnicamente perfeito e infalível, trazendo apenas benefícios à vida humana, em decorrência dos avanços tecnológicos. Um novo encaminhamento do processo educativo foi proposto, tornando o ser humano o agente de sua própria formação, a partir de temas referentes ao trânsito,

contextualizados e analisados historicamente. “A história mostra que, por meio da participação, os homens se tornam sujeitos do seu tempo” (FRANÇA; MARINHO, 1998, p. 60). Um novo conceito de cidadania foi apresentado, à proporção em que a via e o veículo são tratados na categoria de objetos do trânsito urbano, cabendo ao sujeito humano, com suas especificidades sociais, a direção dos acontecimentos. Estes indivíduos estão situados em um espaço-tempo próprios, necessitando para tanto o conhecimento da cidade em que se vive, para uma melhor circulação cotidiana, como melhor explicitam França e Marinho (1998, p. 27):

É por este motivo que a proposta de Educação de Trânsito tenciona proporcionar ao aluno condições de conhecer a sua cidade. Conhecer, neste caso, não se trata de fazer passeios turísticos ou visitas a parques, praças ou museus. A questão é mais abrangente, pois o aluno deve compreender que sua cidade não é somente uma estrutura arquitetônica sustentada em uma infra-estrutura material. Esta compreensão torna-se possível na medida em que o aluno ande pela cidade, utilize os meios de transporte coletivos, observe o modo de vida de seus habitantes, atente à sinalização e identifique problemas. Compreendendo que não está dissociado deste espaço, o aluno pode opinar, sugerir, participar e intervir, aprendendo, também a contribuir para o bem comum.

A Educação para o Trânsito dispõe de metodologias variadas, entre elas: leituras, dramatizações, criações de textos; artes plásticas com desenho, pintura, criação de objetos, manuseio de materiais; interpretação e criação de símbolos, figuras e sinais; contato direto com a planta da cidade, além de outras atividades com disciplinas diversas. Entendida como tema transversal aos estudos de história e geografia, favorece a formação integral dos/as alunos/as e não apenas o conhecimento formal. Atenção também deve ser dada à relação do “ouvir” e “ser ouvido”, ao possibilitar a escuta de casos e a ampla exposição de idéias, com a sua conseqüente defesa de pontos de vista. A prática avaliativa deve enfatizar um método investigativo que promova a construção do conhecimento, sem o auxílio de recursos tradicionais, por serem impositivos e coercitivos.

Com relação ao trabalho a ser desenvolvido com alunos/as do ensino fundamental II, o/a professor/a deve selecionar e atualizar material de apoio às aulas, a partir do grande fluxo de artigos, disponibilizados pelos meios de comunicação, e direcionar os debates para os temas geradores que surgirem. Para o ensino médio, a dinâmica do seminário é proposta, com programa adaptável às diferentes localidades brasileiras e sem a necessidade de material sofisticado; com encontros de trânsito a serem realizados no turno oposto ao das aulas, não exigindo obrigatoriedade, apesar de sistemáticos, com horários determinados, espaço físico apropriado e um/a orientador/a bem preparado/a.

A Educação para o Trânsito, com sua efetiva operacionalização, sugere a construção de um novo paradigma para o trânsito urbano. A predominância de máquinas velozes passa a dar lugar a cidadãos/ãs comprometidos/as com o bem-estar de sua coletividade, porque situados/as socialmente. A substituição de um paradigma, centrado na ciência moderna, por outro traz novos desafios e permite incorporar a perspectiva de gênero em suas reflexões. As relações mecânicas estabelecidas entre causa e efeito nas explicações científicas têm o seu correspondente na concepção estruturalista da sociedade, determinada socialmente por homens e mulheres, vistos como máquinas individuais, muito embora integrados ao sujeito coletivo, tão necessário à luta de classes.

3.2 O CÓDIGO BRASILEIRO DE TRÂNSITO E AS DIRETRIZES DO CONTRAN

No Código de Trânsito Brasileiro, ou lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, em seu sexto capítulo, estão as diretrizes gerais para a efetiva concretização da Educação para o Trânsito. Estabelece a necessidade de selecionar temas e cronogramas das campanhas educativas e de primeiros socorros, realizadas preferencialmente no período de férias escolares, e utilizando-se dos serviços de rádio e difusão sonora de sons e imagens, a fim de evitar acidentes. A Educação para o Trânsito, no presente código, alcança os três níveis de ensino, 1º, 2º e 3º graus, além de integrar a pré-escola, nas ações de planejamento e coordenação, referentes ao Sistema Nacional de Trânsito (SNT) e de Educação. Para a sua plena atuação, é sugerida a adoção de currículo interdisciplinar, em todos os níveis de ensino, com conteúdo específico acerca da segurança de trânsito; a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito, para o treinamento de professores/as e multiplicadores/as; a criação de corpos técnicos, com a finalidade de levantamento e análise de dados estatísticos sobre o trânsito; a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito, pelos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito. A criação de Escolas Públicas de Trânsito é ressaltada no artigo 74, em seu 2º parágrafo:

§ 2º Os órgãos ou entidades executivos de trânsito deverão promover, dentro de sua estrutura organizacional ou mediante convênio, o funcionamento de Escolas Públicas de Trânsito, nos moldes e padrões estabelecidos pelo CONTRAN. (CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO, 2009, p. 72)

Os moldes e os critérios estabelecidos para o pleno funcionamento das Escolas Públicas de Trânsito são encontrados nas resoluções do Conselho Nacional de Trânsito

(CONTRAN). Entre estas resoluções, 27 tratam especificamente da Educação para o Trânsito, conforme pode ser visto na tabela que segue:

Tabela 1: Resoluções do CONTRAN de conteúdo educativo (Tabela adaptada de: Código de Trânsito Brasileiro: Legislação. São Paulo: Lawbook, 2009.)

RESOLUÇÕES DO CONTRAN DE CONTEÚDO EDUCATIVO	
RESOLUÇÃO	CONTEÚDO
383/67	Resolve alterar a redação do regulamento dos congressos nacionais de trânsito.
420/69	Dá diretrizes para a campanha nacional educativa de trânsito.
734/89	Reformula a Resolução Nº 670/67, que estabelece normas para a formação de condutores de veículos automotores, modelo da Carteira Nacional de Habilitação e dá outras providências.
761/92	Altera a resolução nº 640/85 – CONTRAN e seu anexo, dispondo sobre a implantação da modalidade de ensino à distância do curso e treinamento de condutores de veículos que transportem cargas perigosas.
789/94	Dispõe sobre curso para treinamento de condutores de veículos de transporte de escolares.
800/95	Altera os artigos 69, 71, 73 e 97, da Resolução 734/89, que estabelece normas para a formação de condutores de veículos automotores, modelo da Carteira Nacional de Habilitação e disciplina a obtenção da CNH da categoria “E”.
07/98	Modifica dispositivos das Resoluções 734/89, 765/93 e 828/97, que tratam da formação de condutores e dos procedimentos para a habilitação. Revogada pela Resolução Contran nº 168/2004.
30/98	Dispõe sobre campanhas permanentes de segurança no trânsito.
33/98	Regulamenta os serviços dos organismos de qualificação de trânsito e critérios de credenciamento e funcionamento dos Centros de Formação de Condutores. Revogada pela Resolução 74/98.
50/98	Estabelece os procedimentos necessários para o processo de habilitação, normas relativas à aprendizagem, autorização para conduzir ciclomotores e os exames de habilitação. Revogada pela Resolução 168/04.
55/98	Acresce a disciplina de Meio Ambiente e Cidadania na modalidade de ensino à distância do curso de formação de condutores de veículos de transportes escolares. Revogada pela Resolução 168/2004.
57/98	Estabelece normas gerais para curso de capacitação de condutores de veículos de transporte coletivo de passageiros. Revogada pela Resolução 168/04.
58/98	Estabelece normas gerais do curso de reciclagem para infratores do Código de Trânsito Brasileiro. Revogada pela Resolução 168/2004.
70/98	Dispõe sobre curso de treinamento específico para condutores de veículos rodoviários transportadores de produtos perigosos. Revogada pela Resolução 91/99.

74/98	Regulamenta o credenciamento dos serviços de formação e processo de habilitação de condutores de veículos. Alterada pelas Resoluções nº 89/99 (revogada); 168/04 (alt. Pela 169/04) e 198/06.
89/99	Altera a Resolução nº 74/98, que regulamenta o credenciamento dos serviços de formação e processo de habilitação de condutores de veículos. <i>Revogada pela Resolução nº 198/06.</i>
91/99	Dispõe sobre os Cursos de Treinamento Específico e Complementar para Condutores de Veículos Rodoviários Transportadores de Produtos Perigosos. Revogada pela Resolução nº 168/04.
120/2001	Dispõe sobre o Projeto Educação e Segurança no Trânsito – publicada em 18/04/2001. Revogada pela Resolução Contran nº 265.
166/2004	Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito.
168/2004	Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências. (<u>Alterada pela Resolução nº 169/05</u>). (<u>Arquivo consolidado da Resolução Contran nº 168 com as alterações da Resolução Contran nº 169</u>). <u>Alterada pela Resolução 169/05 e 222/07.</u>
198/2006	Altera a Resolução nº 74/98 e revoga a Resolução 89/99, que regulamentam o credenciamento dos serviços de formação de condutores de veículos automotores. Em vigor a partir de 31/07/2006.
207/2006	Estabelece critérios de padronização para funcionamento das Escolas Públicas de Trânsito. Em vigor a partir de 10/11/2006. Revogadas as disposições em contrário.
240/2007	Estabelece os temas e cronograma de execução das campanhas de educação para o trânsito de âmbito nacional em 2007.
265/2007	Dispõe sobre a formação teórico-técnica do processo de habilitação de condutores de veículos automotores elétricos como atividade extracurricular no ensino médio e define os procedimentos para implementação nas escolas interessadas. Revoga a Resolução Contran nº 120.
285/2008	Altera e complementa o Anexo II da Resolução nº 168, de 14 de dezembro de 2004 do CONTRAN, que trata dos cursos para habilitação de condutores de veículos automotores e dá outras providências.
307/2009	Altera a Resolução nº 285, de 29 de julho de 2008, do Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN em seu Artigo 2º e Parágrafo Único, assegurando aos alunos matriculados em cursos regulamentados pela Resolução nº 168/04, na vigência do seu Anexo II, as condições nele estabelecidas, e dá outras providências.
314/2009	Estabelece procedimentos para a execução das campanhas educativas de trânsito a serem promovidas pelos órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito.

A análise atenta da tabela, referente às resoluções do CONTRAN de conteúdo educativo, aponta para a evolução da legislação de trânsito, no tocante à educação.

Anteriormente, mais especificamente entre os anos de 1967 e 1969, as preocupações se voltavam, de forma restrita, para a regulamentação dos congressos nacionais de trânsito e da campanha nacional educativa. Com o passar dos anos, as preocupações, relacionadas com a educação para o trânsito, foram se diversificando. Normas para a formação de condutores de veículos automotores, através da implantação de cursos específicos, foram se tornando cada vez mais frequentes, principalmente a partir do ano de 1998, quando se podem observar 9 (nove) resoluções.

Centrar-me-ei na resolução nº 207/2006, que estabelece critérios de padronização para o funcionamento das Escolas Públicas de Trânsito, em vigor a partir de 10/11/2006. Conforme esta resolução (2009), a Escola Pública de Trânsito (EPT) tem por objetivo o exercício da cidadania no trânsito, através de cursos, ações e projetos educativos, visando o desenvolvimento do convívio social no espaço público. O público alvo atendido pela EPT deve ser definido pelo órgão ou entidade executivo de trânsito, responsável pelo funcionamento da escola. Os profissionais que aí atuam devem ter formação e/ou capacitação específica em educação de trânsito. Os indicadores de qualidade da EPT são aferidos pelo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), assim como métodos de acompanhamento das ações efetivadas.

Dentre as atribuições, associadas à EPT, destacam-se: 1) indicar educadores de trânsito para constituir seu quadro técnico; 2) definir temas, estabelecer currículos, conteúdos programáticos e sistemas de avaliação a serem desenvolvidos; 3) planejar e executar cursos, ações e projetos educativos de trânsito; 4) elaborar o seu projeto pedagógico de acordo com os objetivos e diretrizes da Política Nacional de Trânsito (PNT); 5) gerenciar banco de dados e informações pertinentes à educação para o trânsito; 6) desenvolver e proporcionar orientação técnica para elaboração de material de apoio ao ensino; 7) propor a realização de parcerias com outros órgãos, entidades, instituições e segmentos organizados da sociedade, para execução integrada de projetos específicos de educação de trânsito, estudos e pesquisa; 8) incentivar e promover a produção de conhecimento e de ações locais; 9) interagir com a atividade de comunicação social do respectivo órgão ou entidade executivo de trânsito; 10) desenvolver atividade permanente de estudos e pesquisas voltados para a educação de trânsito, inclusive organizando e mantendo biblioteca especializada; 11) executar avaliações periódicas das ações implementadas.

Inspirada nos princípios da Política Nacional de Trânsito (2009), que propõe a adoção de um currículo interdisciplinar sobre segurança de trânsito em todos os níveis de ensino, e de conteúdos de trânsito nas escolas de formação para o magistério e na capacitação de

professores/as e multiplicadores/as, assim como a formação e capacitação de condutores/as e instrutores/as dos Centros de Formação de Condutores (CFC), a resolução 207/2006 busca promover princípios de equidade e de ética, para uma melhor compreensão do sistema de trânsito, em sua ênfase na segurança e no meio ambiente.

3.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO

A proposta pedagógica e o regimento escolar da Escola Pública de Trânsito foram divulgados em setembro de 2005, antes da publicação da resolução 207/2006, do CONTRAN, anteriormente explicitada. Não estão claros, nestes documentos, o campo epistemológico e o modelo curricular adotados. Pode-se, todavia, inferir algumas questões.

De início, a proposta pedagógica (2005) chama a atenção para a melhoria da qualidade de ensino, associado ao processo e aquisição da primeira habilitação, com a respectiva sustentação dada aos Centros de Formação de Condutores que atuam no território baiano, neste segmento educacional. No objetivo geral, destacam-se algumas palavras-chave: 1) público-alvo; 2) inclusão social; 3) inserção no mercado produtivo e 4) processo de formação de condutores/as. Tais palavras inserem-se entre as preocupações da teoria tradicional de currículo, que enfatiza a incorporação dos/as estudantes no mercado de trabalho, em seu processo de formação profissional, embora um possível conflito seja estabelecido, no item avaliação do ensino/aprendizagem, entre a instituição que quer educar para o trânsito e o/a aluno/a, que quer tirar a sua carteira de motorista.

Entre os objetivos específicos, destaco dois deles: 1) fazer com que o/a aluno/a ao final do curso, tenha *concepção formada* sobre dirigir veículos defensivamente; 2) trabalhar a continuidade do aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas e atualização metodológica. Utilizar a expressão *concepção formada* contradiz a idéia de processo, tão valiosa no processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao segundo objetivo específico relacionado, há uma ênfase desnecessária nas técnicas pedagógicas, bem como na atualização metodológica. Ao tratar de competência e conteúdos, predomina a concepção de conteúdos mínimos, relativos ao Código de Trânsito Brasileiro. A ação de registrar as competências adquiridas pelo corpo discente também foi pontuada, com certificação apenas dos/as alunos/as que, integralmente, adquiram as competências e conteúdos, não esclarecendo, contudo, que competências seriam trabalhadas e/ou desenvolvidas no processo de formação de condutores/as. Embora se proponha o senso crítico para a construção de novos paradigmas, sugere-se uma *educação*

metodológica, para a consecução de objetivos gerais e específicos. A exposição de *conteúdos legislados* integra-se, estranhamente, à necessidade de aceleração da aprendizagem e de tornar prazerosa a atividade de ensino. Propõe-se a avaliação processual dos alunos, durante cada módulo ministrado, bem como uma avaliação periódica do projeto pedagógico.

No regimento da Escola Pública de Trânsito (2005), a formação, capacitação e reciclagem de veículos consolidam-se como finalidade primeira. Como marcos regulatórios, encontram-se a resolução 168 do CONTRAN, de 14 de dezembro de 2004, e a resolução 169 do CONTRAN, de 17 de março de 2005. Entre competências e atribuições delegadas aos profissionais da EPT, listo algumas delas. Cabe à diretoria escolar a proposição de novos paradigmas para atualização do processo de ensino e aprendizagem, a definição e proposição de políticas voltadas aos processos de administração, orientação e supervisão pedagógica, como também a atualização da Proposta Pedagógica da EPT. Cabe ao/à diretor/a de ensino: a elaboração, execução e acompanhamento das diretrizes pedagógicas adequadas ao Sistema Nacional de Ensino; o planejamento das atividades administrativo-pedagógicas da EPT; o estabelecimento de indicadores para controlar os resultados das tarefas planejadas; o treinamento de instrutores/as no que concerne à utilização de técnicas pedagógicas inovadoras; o estabelecimento de diretrizes de controles para supervisão escolar: cadastros, registros, avaliações, matrícula, certificados, aprovação, reprovação, desistências, relatórios, material didático, carga horária de instrutores/as e outros; o estabelecimento de diretrizes para manutenção, manuseio, empréstimo, guarda de livros didáticos/técnicos de propriedade do DETRAN. O/A coordenador/a da Unidade de Ensino tem como atribuições: a operacionalização dos controles de cadastros, registros, avaliações, matrícula, emissão de certificados, aprovações, reprovação, desistências, carga horária de instrutores/as, relatórios, material didático e outros; o provimento das salas quanto aos recursos materiais e equipamentos dimensionados para cada aula; o fornecimento de dados para consolidação de projetos; a substituição em tempo hábil do/a instrutor/a impossibilitado de dar aula; a redação e proposição de material instrucional complementar; a sugestão do/a instrutor/a para condução do processo de ensino e aprendizagem; a promoção de mudanças de metodologias, adequando-as ao teor a ser ministrado; a adição e subtração de temas abordados nas disciplinas; a avaliação do conteúdo de material instrucional antes da sua compra; a criação de indicadores mensuráveis para avaliação dos projetos; a realização de levantamento de necessidades para justificar a elaboração de projetos.

Quanto ao público alvo atendido pela EPT, segue-se a seguinte ordem de prioridade:

1) desempregado/a; 2) renda familiar inferior a um salário mínimo; 3) estudante e/ou

oriundo/a de escola pública estadual ou municipal, com renda familiar inferior a um salário mínimo. Variáveis de entrada e de saída são valorizadas. Pressupõe-se a entrada de estudantes de baixo poder aquisitivo e a saída de motoristas habilitados/as. A escola, quanto ao conhecimento produzido e administrado, configura-se como uma caixa preta.

As atividades, relacionadas ao processo de planejamento pedagógico, são de competência do/a diretor/a de ensino, do/a coordenador/a da Unidade de Ensino e do/a diretor/a escolar, na medida em que propõe novos paradigmas. Juntamente com a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar (2005), tem-se o plano de curso e o plano de aula, para cada aula específica, assim como a estrutura curricular básica, a abordagem didático-pedagógica e disposições gerais dos cursos. O/A professor/a, nesta configuração, está alheio/a a todo processo de planejamento pedagógico, recebendo, até mesmo, os planos de aula prontos. O conhecimento parece se reproduzir, independente de quem seja o sujeito epistêmico. O campo epistemológico observado caracteriza-se pelo positivismo, conforme os cânones da ciência moderna. A estrutura curricular da EPT, em seu curso teórico-técnico de formação de condutores/as para obtenção da Permissão para Dirigir (PPD) e autorização para conduzir ciclomotores, compõe-se da seguinte forma:

Tabela 2: Estrutura curricular básica do curso teórico para obtenção da Permissão para Dirigir e autorização para conduzir ciclomotores (Tabela adaptada de: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. EPT: Escola Pública de Trânsito. Salvador: DETRAN, 2005.)

ESTRUTURA CURRICULAR BÁSICA DO CURSO TEÓRICO PARA OBTENÇÃO DA PERMISSÃO PARA DIRIGIR E AUTORIZAÇÃO PARA CONDUZIR CICLOMOTORES	
LEGISLAÇÃO DE TRÂNSITO (18h/a)	
✓	Determinações do CTB quanto a:
✓	Formação do condutor;
✓	Exigências para categorias e habilitação em relação ao veículo conduzido;
✓	Documentos do condutor e do veículo: apresentação e validade;
✓	Sinalização viária;
✓	Penalidades e crimes de trânsito;
✓	Direitos e deveres do cidadão;
✓	Normas de circulação e conduta.
✓	Infrações e penalidades referentes a:
✓	Documentação do condutor e do veículo;
✓	Estacionamento, parada e circulação;
✓	Segurança e atitudes do condutor, passageiro, pedestre e demais atores o processo de circulação;
✓	Meio ambiente
DIREÇÃO DEFENSIVA (16h/a)	
✓	Conceito de direção defensiva – veículo de duas e quatro rodas;
✓	Condições adversas;
✓	Como evitar acidentes;
✓	Cuidados com os demais usuários da via;
✓	Estado físico e mental do condutor;
✓	Situações de risco.
NOÇÕES DE PRIMEIROS SOCORROS (4h/a)	
✓	Sinalização do local do acidente;
✓	Acionamento de recursos em caso de acidentes;
✓	Verificação das condições gerais da vítima;
✓	Cuidados com a vítima (o que não fazer).
NOÇÕES DE PROTEÇÃO E RESPEITO AO MEIO AMBIENTE E DE CONVÍVIO SOCIAL NO TRÂNSITO (4h/a)	
✓	O veículo como agente poluidor do meio ambiente;
✓	Regulamentação do CONAMA sobre poluição ambiental causada por veículos;
✓	Emissão de gases;
✓	Emissão de partículas (fumaça);
✓	Emissão sonora;
✓	Manutenção preventiva do veículo para preservação do meio ambiente;
✓	O indivíduo, o grupo e a sociedade;
✓	Diferenças individuais;
✓	Relacionamento interpessoal;
✓	O indivíduo como cidadão.
NOÇÕES SOBRE FUNCIONAMENTO DO VEÍCULO DE 2 E 4 RODAS (3h/a)	
✓	Equipamentos e uso obrigatório do veículo e sua utilização;
✓	Noções de manuseio e do uso do extintor de incêndio;
✓	Responsabilidade com a manutenção do veículo;
✓	Alternativas de solução para eventualidades mais comuns.

São sugeridas aulas dinâmicas, relacionadas ao contexto do trânsito. Os valores preconizados centram-se no respeito ao outro, ao ambiente e à vida, de solidariedade e de *controle das emoções*.

3.4 UMA ANÁLISE ESPAÇO-TEMPORAL DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO

Os paradigmas educacionais, assim como as ideologias a eles subjacentes, têm uma existência material, configurada em espaços e tempos específicos. Como ressalta Giroux (1983, p. 48-49), a partir das análises feitas à obra de Bourdieu e Passeron:

Bourdieu e Passeron (1977a) parecem ter esquecido que a dominação deve ser ancorada em algo mais do que a ideologia, que ela também tem condições materiais. Esta é uma questão importante porque indica uma grande falha da argumentação de Bourdieu (1977a) relativa ao fracasso da classe trabalhadora. Isto é, a internalização da ideologia dominante não é a única força que motiva os estudantes das classes subalternas ou remete-os ao fracasso. Seu comportamento, falhas e opções também são baseados em condições materiais.

Essa também é a ênfase feita por Safiotti (1992, p. 198), ao propor interconexões entre as categorias analíticas, sexo/gênero, raça/etnia e classe social: “A ideologia de gênero, como de resto toda ideologia, é modelada pelas experiências e práticas da vida cotidiana e nelas está enraizada. Neste sentido, a ideologia é material”. Defende ainda que a produção (produção, distribuição, troca e consumo) e reprodução são faces de um mesmo processo de produzir a vida, e que a reprodução *stricto sensu* não se trata apenas da reprodução biológica, mas também da social (força de trabalho *versus* energia vital). É proposta uma revisão da ontologia e das bases epistemológicas da ciência.

McLaren (1999) propõe uma teoria espacial crítica da violência, por meio da construção de um imaginário espacial, centrado na formação de espaços puros e ordenados. Insta educadores/as e educandos/as a transgredir, na forma de contra-acepções, as fronteiras legitimadas pelas comunidades excludentes. Para tanto, convém a elaboração do discurso de contra-acepção, que questione as conceitualizações dominantes do próprio espaço, através da valorização de espaços desconectados e aparentemente independentes. A escola consubstancia-se, desta forma, como uma metáfora espacial, em seu entendimento como local onde ocorrem atos formalizados de educação, bem como lutas socioespaciais por conhecimento e poder. Diferentemente do “espaço subjetivo”, ou o local conceitual e subjetivo da mente, McLaren (1999, p. 181, grifos do autor) determina qual seria o foco da análise espacial crítica:

O foco da análise espacial crítica deveria preocupar-se mais, portanto, com o *espaço social*, que é o campo onde a produção diferencial e *ideológica* de espacialidades reais-e-imaginadas é socialmente construída, de sorte que algumas espacialidades são legitimadas e regionalizadas de modo que ao mesmo tempo produzem e mascaram espacialidades subalternas.

Depois de efetuada a seleção e a matrícula de novos/as alunos/as, o primeiro contato destes/as com a Escola Pública de Trânsito se dá através das vivências ocorridas em sala de aula e das recomendações entregues ao corpo discente, em seu primeiro dia de aula. Entre outras, as recomendações enfatizam a pontualidade e a observância de horários, assim determinada, quando da minha observação, no ano de 2009:

Tabela 3: Horário de aulas da turma observada da Escola Pública de Trânsito

HORÁRIO DE AULAS DA TURMA OBSERVADA DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO
18.05: Legislação – cinco aulas;
19.05: Legislação – cinco aulas;
20.05: Legislação – cinco aulas;
21.05: Legislação – três aulas, Direção Defensiva – duas aulas;
22.05: Direção Defensiva – cinco aulas;
25.05: Direção Defensiva – cinco aulas;
26.05: Direção Defensiva – quatro aulas (não houve a última aula);
27.05: Primeiros Socorros – quatro aulas, Meio Ambiente/Cidadania – duas aulas;
28.05: Meio Ambiente/Cidadania – duas aulas, Mecânica – três aulas.

Foi informada a data do simulado, a ser realizado no dia 29 de maio, sendo necessários 70% de acerto. A seleção dos/as bolsistas, para o curso prático, é feita a partir dos resultados do simulado, e não da prova prática. O simulado tem validade de um ano. Todos/as os/as alunos/as já passaram pelo exame médico e pelo psicoteste. Conversas informais, no intervalo do primeiro dia de aula, enfatizaram a seleção dos/as bolsistas para as aulas práticas. A Escola Pública de Trânsito só possui dois veículos, daí a necessidade de selecionar bolsistas para as aulas práticas. A primeira aula começa às 8 horas, e 12h20min é o término da última aula. A aula possui 50 minutos e o intervalo vai de 10h30min a 10h40min. Os/As alunos/as avaliam os/as instrutores, ao final do curso.

A estrita observância de períodos de tempo, de igual importância, preestabelecidos para a realização de atividades produtivas nem sempre marcou os ritmos de trabalho. Quando se delimitam as ações do cotidiano pelo tempo medido e regulado do calendário, estão sendo utilizadas formas de pensar e de conhecer que foram instituídas em outras épocas e em outras sociedades. Segundo Boorstin (1989) o tempo, cronologicamente marcado nos relógios,

surgiu com o advento de instrumentos mecânicos medidores de tempo no século XIV. Anteriormente, os primeiros relógios mecânicos foram criados para soar com o toque dos sinos, e não para mostrar o tempo. O anúncio das horas sagradas indicava que as horas não eram todas iguais, mas valorizava momentos do dia destinados pelas regras da Igreja para a devoção. A concepção, historicamente construída, de horas iguais, em contraste com as horas sagradas, fundou uma nova percepção do tempo, que se adaptava perfeitamente à medição por uma máquina simples. Atualmente, uma maior influência das idéias de Taylor transformou a passagem do tempo na imposição de períodos precisos a serem decodificados a partir da necessidade de realização de tarefas predeterminadas, como pode ser observado no horário de aulas, socializado entre os/as alunos/as no primeiro dia de aula.

O espaço da Escola Pública de Trânsito pode ser descrito da seguinte maneira: corredor com dois sanitários, um masculino e outro feminino, com um bebedouro no final. Sala de aula 1 (curso de examinador/a: turma predominantemente masculina) e sala de aula 2 (curso de 1ª CNH: turma predominantemente feminina). Lado esquerdo. Ao meio, recepção e sinalização das salas. Coordenação de segurança e educação para o trânsito: uma sala. Coordenação pedagógica de educação para o trânsito: uma sala. Coordenação de ensino: uma sala, com quatro funcionários. Diretoria escolar/ Diretoria de ensino: um compartimento, dentro da Coordenação de ensino. Lado direito. As atividades administrativas e pedagógicas concentram-se no lado direito, ao passo que as aulas ministradas ocorrem no lado esquerdo.

As dicotomias sugeridas por Haraway (1990) entre a mente e o corpo, o animal e o humano, o organismo e a máquina, o público e o privado, a natureza e a cultura, os homens e as mulheres, o primitivo e o civilizado são construções ideológicas, que acentuam as hierarquias sociais, em função do privilégio concedido a apenas um destes em detrimento do outro. Exemplificam “o dogma central do falocentrismo”, ao determinar os pares constituídos, conforme os seus componentes, como expressões do que seria superior e inferior na sociedade. Assim também pode ser visualizado na EPT, ao considerarmos o espaço social da escola dividido entre lado direito e lado esquerdo, respectivamente setor docente e setor discente.

Na sala de aula, as paredes são limpas, com três cartazes (*banner* com a Nova Carteira Nacional de Habilitação (CNH); mensagem comemorativa do dia das mães; mensagem normativa recomendando que se desligue o celular “Favor desligar o celular”). Ou seja, dois cartazes informativos e um normativo. As cadeiras são azuis, sendo a do/a professor/a com rodas. A mesa do/a professor/a fica na frente dos/as alunos/as, em posição de destaque. Os recursos disponíveis são: quadro branco com piloto; mesa com retroprojetor; mesa com

teclado (para manipular o *datashow*); piloto, livro e controle remoto, da televisão e do ar-condicionado; mesa com motor, aditivos e peças soltas do veículo; amplificador de som (para *datashow*); Tela para projeção do *datashow*; televisão com DVD.

A turma possui, inicialmente, 45 alunos/as, conforme a fala de Angélica, funcionária da Escola Pública de Trânsito (EPT), em seis fileiras com sete cadeiras cada. Entre os/as alunos/as há um idoso. Na conferência da lista de presença, há 42 alunos/as. Entre estes, há 10 alunos, com dois faltosos. Ou seja, oito alunos. Adjaci, nome de aluno faltoso, pode ser homem ou mulher. Então, 32 ou 31 mulheres em sala de aula. Os alunos concentraram-se mais ao fundo, ao passo que as alunas distribuíram-se por toda a sala, inclusive nas primeiras cadeiras. Para registrar a frequência, é passada a lista de presença. O/A aluno/a que perde aula tem que repor e fazer a prova oficial, mas perde o simulado. Ou seja, o direito a competir à bolsa. No simulado, entram turmas de 12 pessoas, em ordem alfabética.

3.5 A NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA

A violência no trânsito de uma grande metrópole como Salvador configura-se, atualmente, como um problema de saúde pública, dados os elevados gastos financeiros e humanos dispensados com os acidentes de trânsito, cujos percentuais altíssimos fazem do Brasil, e a cidade do Salvador aí incluída, um país que mata mais em seu trânsito do que muitos outros países, em conflitos civis, alguns persistentes há décadas. O cotidiano do trânsito urbano em Salvador, entre 1991 e 2000, foi analisado a partir das taxas globais dos acidentes de trânsito, vítimas e taxas padronizadas de mortalidade por habitante e por veículos, com o intuito de observar como a adoção de medidas de intervenção, tais como o uso do cinto de segurança e o Código Nacional de Trânsito, refletiram-se no trânsito da área metropolitana considerada. Foi constatado, ao sistematizar tais dados, um decréscimo expressivo dos acidentes de trânsito, devido às medidas de intervenção anteriormente citadas, para uma posterior estabilização e retorno aos níveis verificados nos anos iniciais da séria estudada. Conclui-se que houve uma posterior insuficiência ou afrouxamento na aplicação destas medidas. Oliveira, Mota e Costa (2008, p. 4) apontaram os seguintes resultados:

Para os acidentes de trânsito com vítimas e a mortalidade por acidentes de trânsito, avaliou-se a significância estatística da diferença entre valores das médias destes indicadores, calculadas para o período anterior (1991-1995) e posterior (1996-2000) à implementação de um conjunto de medidas dirigidas à redução desses eventos, aqui considerados como “intervenção”, que incluíram o uso obrigatório do cinto de segurança como medida de administração municipal e, posteriormente a implantação do novo Código Nacional de Trânsito, mediante a aplicação do teste t de *Student*, aceitando-se nível de significância de 0,05. (...) Mais de 70% do total de vítimas foram do sexo masculino, sendo superior a 80% entre as vítimas fatais. (...) Desagregando esses acidentes por idade, observou-se que 26% deles atingiram os indivíduos na faixa etária entre os 18 e 29 anos, e 66,5% das vítimas foram do sexo masculino.

Muito embora o sexo masculino seja o mais afetado numericamente pelos acidentes de trânsito, são as mulheres a parcela da população mais estereotipada pelo seu gênero, levando muitas destas a desenvolverem fobias relacionadas ao trânsito urbano. Tal comportamento mereceria um estudo mais aprofundado, que não é o objetivo desta dissertação. Cabe, contudo, destacar que a rua configura-se como um território masculino, e a casa um ambiente associado às mulheres, conforme a dicotomia, tantas vezes denunciada pelo movimento feminista, estabelecida entre o espaço público e o espaço privado.

O perfil do condutor/a e do/a pedestre soteropolitano/a também vem se modificando. A crescente motorização da capital baiana acontece apesar da ausência de um sistema viário eficiente e que comporte tantos veículos em circulação. Espaços para estacionamento se tornam problemáticos, pois os automóveis ficam, geralmente, a maior parte do dia estacionados. Outra questão importante é a transformação do teor dos acidentes de trânsito, que evoluem do conflito condutor/a X pedestre para outro, mais dispendioso e não menos letal, resultante do embate ocorrido entre condutor/a X condutor/a, mais comum nos países desenvolvidos.

A diminuição das mortes por atropelo pode ser resultado da redução da exposição dos pedestres aos acidentes, seja pela maior utilização dos mecanismos de proteção a eles destinados ou pela mudança de sua condição de usuário do espaço viário, passando para a de condutor. Esta hipótese fundamenta-se no fato de que vem ocorrendo um acelerado processo de motorização em Salvador, possivelmente como reflexo indireto da elevação do PIB *per capita* no período, propiciando maior exposição aos acidentes de trânsito, decorrente do aumento da taxa de motorização e conseqüente aumento do fluxo de veículos, em função da elevação do poder aquisitivo de, pelo menos, parte da população. (OLIVEIRA; MOTA; COSTA, 2008, p. 6)

Os acidentes de trânsito, expressivamente encontrados na realidade brasileira, podem ser visualizados em outros lugares, mundialmente dispersos. Suas ocorrências começaram a aumentar, com a intensa industrialização dos países em desenvolvimento e com a necessidade

de escoar a produção automobilística, que ganhava maiores proporções e fazia do automóvel um utensílio durável entre as famílias, inicialmente as norte-americanas e as européias, como se pode verificar em Vasconcelos (2005, p. 81):

Nos países industrializados, o problema do acidente de trânsito começou a tornar-se grave nas primeiras décadas do século XX nos EUA, à medida que o número de automóveis em circulação cresceu muito. Depois da segunda grande guerra, o problema também tornou-se grave nos países europeus e também no Japão. Nos países em desenvolvimento, o problema do acidente de trânsito tem aumentado de gravidade desde os anos 70, quando vários países tornaram-se dependentes do transporte motorizado em geral e dos automóveis em particular.

Os acidentes de trânsito interferem não apenas numericamente, mas também qualitativamente nas relações sociais, vivenciadas cotidianamente. A agressividade surge em decorrência da convivência em ambiente tão hostil, em que os/as outros/as condutores/as aparecem como potenciais rivais. Um grupo de psicólogos da Universidade Federal da Paraíba realizou uma pesquisa a fim de inferir a percepção que as pessoas têm de um/a motorista agressivo/a, e levando em consideração o sexo, a idade e o tipo de veículo utilizado pelo/a condutor/a. Foram entrevistados/as 389 (trezentos e oitenta e nove) estudantes universitários/as, sendo que destes/as a maioria era composta por mulheres (53,8%), com uma ligeira vantagem. Foi relevante destacar a opinião dos/as entrevistados/as acerca do perfil do/a motorista agressor/a e de suas motivações. Os resultados confirmaram os dados, predominantemente encontrados na literatura que trata da temática, como pode ser observado no seguinte trecho (GOUVEIA, 2008, p.9):

Quanto ao tipo de atribuição de motivo para o comportamento do motorista agressor, as dimensões clássicas de motivação interna e motivação externa foram suficientes para representar as respostas dos participantes. Claramente, quando este motorista era do sexo feminino, julgava-se como mais externamente determinado seu comportamento de agredir. Contrariamente, quando se tratava de um motorista do sexo masculino e jovem, atribuía-se seu comportamento de agredir mais a motivações internas. Estas mesmas motivações são atribuídas quando o motorista agressor conduz um carro novo de luxo. Portanto, ser jovem, do sexo masculino e conduzir um carro novo de luxo sugere comportamentos intrinsecamente agressivos, talvez resultado da visão do jovem motorista de classe média-alta, caracterizado como “buscador de aventuras”, cujo carro compreende mais um artigo de luxo que precisa ser exibido (Marin & Queiroz, 2000), um símbolo social que reflete poder, prestígio, força, habilidade, destreza, sucesso, beleza e juventude (Arsênio, 2003).

As motivações externas, mais reconhecidamente associadas ao sexo feminino, permitem deduzir acerca da dificuldade das mulheres em se afirmarem como sujeitos históricos, visibilizada a sua situação de objeto representacional. Do outro lado, aos homens foram atribuídas motivações internas, ratificando mais uma vez sua condição de sujeito

histórico, detentor de direitos, logo cidadão atuante e livre em suas escolhas. O trânsito urbano configurou-se como um ambiente aparentemente ileso às práticas e teorias pedagógicas. A concepção de sujeito humano universal, sem as suas especificidades sociais, prevalece nas relações pedagógicas de gênero vivenciadas na Escola Pública de Trânsito. A inclusão das categorias analíticas de classe, raça/etnia e sexo/gênero poderiam enriquecer a sua abordagem, na medida em que os/as condutores/as dos veículos automotores são pessoas, socialmente situadas. O aumento do tráfego leva a inúmeras conseqüências, algumas delas elencadas por Vasconcelos (2005, p. 93) no trecho que segue:

O prejuízo às relações humanas se dá na forma da limitação dos contatos físicos que se tornam difíceis ou impossíveis quando há um tráfego pesado circulando. Os primeiros prejudicados são as crianças e os idosos que não podem mais sair à rua para brincar, caminhar e fazer atividades de lazer e visitas. Mas todos os moradores e usuários ao final são afetados, na medida em que precisam rever sua forma de usar a via. Estudo pioneiro feito na Califórnia (EUA) na década de 60 mostrou o impacto do aumento do tráfego na queda das relações sociais entre vizinhos.

A divisão do espaço no trânsito sugere uma barganha política entre as pessoas que desejam circular. As relações de poder patriarcais, entendidas como um sistema de privilégios concedidos cotidianamente aos homens e ao masculino, refletem-se no trânsito, dotando algumas pessoas de uma maior acessibilidade, consideradas as suas dimensões da microacessibilidade e da macroacessibilidade, ao passo que para outras – em sua maioria, mulheres – o sistema viário ou é pouco utilizado ou é escassamente compartilhado. Partindo do pressuposto de que a neutralidade da política de circulação é um mito, Vasconcelos (2005) revela que todo ambiente de circulação é marcado pelas políticas públicas anteriores e desmistifica o investimento generalizado no sistema viário, ao beneficiar os interesses dominantes que as estruturaram. Os interesses dominantes, ligados às políticas públicas que os operacionalizam, favorecem um segmento populacional, em detrimento dos demais, que pouco podem gozar do acervo urbano oferecido pelas cidades onde vivem. Para o entendimento dessa realidade, concorrem três fatores, que ajudam na identificação da ideologia da mobilidade, tão marcadamente divulgada na pós-modernidade e/ou na contemporaneidade, do enfoque funcionalista da gestão urbana e do mito da neutralidade científica, os dois últimos interligados à concepção mecanicista do trânsito urbano:

Em primeiro lugar, o mito da neutralidade científica, aliado a uma suposta abordagem apolítica dos conflitos de circulação, reúne todas as pessoas em uma categoria genérica e enganosa de “gente usando as ruas”, ignorando todas as diferenças sociais, culturais e econômicas: não há, portanto, a necessidade de refinar as análises dos impactos, estudando as diferenças entre as pessoas. Em segundo lugar, o planejamento da circulação, sob a ótica da modernização capitalista, está compromissada com a ideologia da mobilidade a qualquer custo: nada pode ficar parado, porque o movimento é essencial. Em terceiro lugar, o enfoque funcionalista da gestão urbana mantém o planejamento urbano, o planejamento de transportes e o planejamento da circulação isolados entre si. (VASCONCELOS, 2005, p. 120)

É imprescindível re-significar os processos políticos, dadas as dificuldades representacionais, associadas aos grupos sociais. O trânsito urbano, e a educação repensada em seu espaço, permitem tais modificações. O seu exemplo traz à tona tanto o questionamento feminista feito à ciência moderna, pois se encontra alicerçada no mito da neutralidade científica, que propugna o sujeito universal, quanto à necessidade de uma maior integração entre via, veículo e condutor/a. Se se considera o veículo como extensão do corpo do/a condutor/a, ao mesmo tempo em que esta integração torna-se possível são visibilizados temas recorrentes ao ideário feminista, no que concernem à sexualidade e ao corpo como espaço de desejo e de poder. Assim, de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro e a Política Nacional de Trânsito (resolução 166, de 15/03/2004, do CONTRAN), Vasconcelos (2005) traça um panorama das políticas públicas, relacionadas ao uso do solo urbano, aos transportes e à circulação, através de um breve detalhamento da infra-estrutura do trânsito e do transporte, dos deslocamentos populacionais, dos modos e dos meios de transporte, do custo do transporte, dos problemas do trânsito e do transporte, das cidades e da organização institucional do trânsito e do transporte público no Brasil. O trânsito urbano é composto de pessoas, com especificidades sociais marcantes, como se pode observar no seguinte trecho (VASCONCELOS, 2005, p. 23-24):

Portanto, o uso efetivo do sistema de circulação é caracterizado por diferenças enormes entre as pessoas, classes e grupos sociais. Estas diferenças sempre revelam contrastes sociais e políticos que são muito mais pronunciados nos países em desenvolvimento. (...) Este conjunto de papéis não está explicitamente citado na bibliografia tradicional e encontra-se inferido genericamente como “pessoas”. A primeira tarefa é, portanto, definir esses papéis e sua relevância para o planejamento da circulação.

Como parte constituinte da construção de um novo paradigma para o trânsito urbano, a educação reafirma o seu compromisso político de formar cidadãos/ãs, conscientes de seus direitos e atuantes em suas escolhas. Cidadãos/ãs respeitados/as em suas especificidades sociais, consideradas as categorias sócio-analíticas de classe, raça/etnia e sexo/gênero, para

que as mulheres possam se apropriar plenamente de mais um espaço público, ainda que tecnicamente compartimentado. Desta forma, a Educação para o Trânsito tem como órgãos responsáveis o DETRAN (Departamento Estadual de Trânsito) e as secretarias e entidades municipais, conforme o modelo da gestão compartilhada entre estado e município. Verifica-se a obrigatoriedade da educação continuada para o trânsito, como parte constituinte do planejamento da circulação, sub-valorizado frente ao planejamento urbano e ao planejamento dos transportes.

O conhecimento produzido a partir de problemáticas relacionadas ao trânsito enfatiza a necessidade de conhecer e produzir conhecimento social e científico sobre o comportamento humano no trânsito, alicerçado nos estudos da interdisciplinariedade relacionada ao trânsito urbano. Para tanto, “a educação para o trânsito é um compromisso social e político de todos os cidadãos, focando a educação ético-social, integrando o homem, o meio ambiente e a realidade social”. (SILVA; DAGOSTIN, 2006, p. 2)

A inter(trans)disciplinariedade, atribuída às ciências do trânsito, faz da realidade social do seu entorno um campo analítico complexo e ainda inexplorado. Novas práticas e teorias educacionais são necessárias, a fim de dar conta do meio urbano como espaço educativo e da sociedade como agente do processo ensino-aprendizagem. Não apenas o/a educador/a e nem somente o/a educando/a, considerados/as na fixidez dos papéis desempenhados educacionalmente, mas a sociedade educada, porque apta à análise social, para a transformação de paradigmas e de realidades vivenciadas, entendidas conjuntamente nas suas inter-relações, como reforçam Silva e Dagostin (2006, p. 2):

Para que essa integração aconteça, ações educativas são essenciais para a promoção da consciência cidadã em crianças, jovens, adultos e idosos, auxiliando na adaptação de comportamentos adequados e favorecendo a construção de responsabilidades coletivas para melhorar o relacionamento humano no trânsito.

Um ambiente em que todos/as, independente de sua idade, raça/etnia, sexo/gênero e classe, possam compartilhar espaços e acessar lugares de apoio e interesses às suas atividades diárias de locomoção, nas/para/das cidades, como *locus* de direitos, em seu usufruto e em suas reivindicações. Na medida em que uma Educação para o Trânsito renovada permite a constituição de um novo paradigma, a convivência social torna-se mais harmoniosa e democrática, ao perceber nas pessoas as suas peculiaridades. Aprender com as diferenças e respeitando a diversidade é um exercício educativo importante, que extrapola os limites pedagógicos para o contexto urbano. Por outro lado, entender que as relações de gênero são

socialmente assimétricas, ao valorizar o pólo masculino dos relacionamentos sociais, até mesmo no trânsito urbano, é imprescindível para minimizar os estereótipos a que estão submetidas as mulheres que dirigem. Lentas em demasia, inseguras, pouco atentas, cuidadoras e socorristas, de acordo com estudo feito por Chates (2007) as mulheres quase não estão representadas nos manuais para aquisição da primeira habilitação. Nestes, quando a figura do globo é apresentada, são os homens que aparecem como sujeitos históricos, agentes de sua transformação. Nenhuma referência é feita ao mundo familiar masculino. A agressividade, assim como os altos índices de acidentes de trânsito, decorre também desta exclusão feminina, seja numericamente seja ideologicamente. A crescente motorização das metrópoles brasileiras, em especial Salvador, com o deslocamento do conflito existente no trânsito urbano para as relações estabelecidas entre condutores/as, os gastos governamentais elevados resultantes dos acidentes de trânsito e a agressividade daí originada compõem um cenário sombrio, que precisa ser modificado através de atitudes e valores, pouco afeitos à ideologia da velocidade, tão comum na pós-modernidade. Uma práxis pedagógica de gênero que prepare para o pensar refletido, a fim de transformar o cotidiano vivido e politicamente marcado pela ideologia de gênero patriarcal.

Um novo paradigma educacional, permeado pelas questões de gênero e voltado para as preocupações decorrentes da Educação para o Trânsito, se faz necessário em meio aos turbulentos relacionamentos humanos, que se estabelecem cotidianamente no trânsito urbano. Conforme dados quantitativos – os índices elevados dos acidentes de trânsito – e qualitativos – a agressividade associada a estes acidentes – o surgimento de políticas públicas direcionadas para tais evidências sugere a construção e adoção de um novo paradigma educacional, que propicie mudanças nas práticas dos/as condutores/as de veículos automotores.

As mudanças nos hábitos dos/as condutores/as de veículos automotores passa, inexoravelmente, pela educação. Metodologias, objetivos, teorias pedagógicas, recursos e avaliações diferenciadas, que se adequem às mudanças proporcionadas pelo crescente aumento de pessoas motorizadas na capital baiana. Associe-se a esses fatores, o grave problema de saúde pública em função das mortes e dos acidentes atribuídos ao trânsito nacional.

Ao considerar que o trânsito urbano é formado por pessoas, com necessidades próprias e variadas, as dimensões analíticas de classe, raça/etnia, sexo/gênero e idade/geração são valorizadas. A diversidade social encontrada possibilita o questionamento feminista da visão mecanicista presente nos fundamentos da ciência moderna, sob o pretexto de uma presumida neutralidade científica, que não percebe as pessoas em sua heterogeneidade. Politizar a

ciência, e com ela a educação, está longe de qualquer tentativa de “contaminação” epistemológica. Anterior a qualquer outra consideração, propõe tornar visíveis as inter-relações existentes entre o conhecimento e o sujeito epistêmico, marcadamente situado.

O alcance de um novo paradigma educacional deve ser o mais amplo possível, de tal forma que atinja todos os níveis educacionais, do ensino fundamental ao ensino superior. Com tratamentos diferenciados, em virtude do público-alvo atendido, a formação cidadã deve almejar ser a mais completa possível, ao incorporar as críticas feministas feitas tanto à ciência quanto à pedagogia tradicional. Esta última centrava as suas preocupações na figura do/a professor/a, detentor/a do saber inabalável e imune a críticas, ainda que bem fundamentadas. Sua autoridade epistêmica fazia sucumbir à curiosidade do/a aluno/a e reproduzia a ideologia dominante, seja em suas teorias, ou em suas práticas.

Uma pedagogia feminista possibilita a desmistificação da autoridade epistêmica, porque fundada na ideologia patriarcal e cujo produto é visibilizado na teoria academicamente construída e aceita. Um novo paradigma educacional deve, portanto, inserir as contribuições trazidas pela inclusão da categoria analítica sexo/gênero, para que seja, de fato, um instrumento alternativo de crítica à teorização e à ideologia patriarcal.

4 “OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS”: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Qual é o papel do acontecimento, do acidente, do acaso, da decisão, do erro, da loucura? (MORIN, 1998, p. 226)

Já se disse que sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. (LOURO, 2004, p. 72)

Este capítulo explicita as representações sociais de gênero, encontradas entre os instrutores da Escola Pública de Trânsito, através das entrevistas realizadas. Entendidos como intelectuais, ao refletirem sobre o conhecimento produzido, os instrutores foram confrontados em suas práticas pedagógicas e em suas representações sociais. A práxis pedagógica, daí decorrente, revelou algumas categorias de análise, desenvolvidas ao longo deste capítulo que se inicia. Considerada como uma modalidade de Andragogia, a Educação para o Trânsito sugere, com o uso maciço de imagens cotidianamente produzidas e com o conceito de condução perfeita em seus objetivos primordiais, o sexo/gênero como uma categoria importante de análise neste segmento educacional. A razão, quando relacionada às mulheres que dirigem, aparece ligada ao cuidado, assim como a direção defensiva é um atributo mais associado às mulheres.

A fim de desmistificar a ideologia dos métodos e meios, como parte integrante da aprendizagem de domínio e das “pedagogias gerenciais”, Giroux (1992) salienta a objetificação da vida humana. Para além do discurso da crítica, e como discurso da possibilidade, afirma que na sala de aula e na escola existe uma polifonia de vozes mediadas por diferentes estratos da sociedade. A noção de poder cultural serve para demonstrar que as representações culturais da diferença envolvem conflito e tensão. Diferentemente da pedagogia das relações cordiais, e da teoria liberal como ideologia de privação, porque pautada na definição de educação em termos de enriquecimento, compensação ou base cultural, as subjetividades multivariadas, experienciadas no ambiente escolar, possibilitam uma prática pedagógica contra-hegemônica, centrada em três diferentes vozes, a saber: a voz da escola, do/a estudante e do/a professor/a que representam, sincronicamente, a cultura escolar dominante e as formas de expressão dos/as alunos/as, ou seja, tanto a ideologia dominante quanto a ideologia de oposição. A crítica feita à racionalidade tecnocrática é assim posta por Giroux (1992, p. 23):

Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. Aquela omissão também é resultado da predominância de teorias e formas de liderança e organização escolar que dão aos docentes pouco controle sobre a natureza de seu trabalho.

Por outro lado, a partir de leituras realizadas da obra de Gramsci, o/a professor/a é considerado/a um/a intelectual, de verve eminentemente política. A pedagogia radical, inscrita nestes termos, permite o emprego do discurso da autocrítica pelos/as intelectuais, na medida em que a linguagem da crítica alia-se à linguagem da possibilidade. A reformulação do papel do/a professor/a é explicitada por Giroux (1992, p. 24):

Qualquer tentativa de reformulação do papel do professor como intelectual deve também incluir um tema mais amplo: como considerar a teoria educacional em geral. É imprescindível analisar essa teoria como uma forma de teoria social, porque, assim, seu discurso pode ser compreendido e interrogado como representando tipos de conhecimento e de práticas sociais que legitimam e reproduzem formas particulares da vida social.

Desta forma, a escola torna-se o espaço de produção de contranarrativas, contramemórias e de práticas concretas de contra-representação. Ao enfatizar a agência política dos/as intelectuais culturais, entre estes o/a professor/a, McLaren e Farahmandpur (2002) possibilitam a formação de uma nova classe política e a criação de extensas áreas contra-hegemônicas, ao passo em que se faz necessária uma “globalização-de-baixo” face à classe global dominante. A pedagogia da classe trabalhadora, baseada no processo de auto-educação e tendo como ideário a esperança radical, é condição necessária para a constituição da democracia socialista, fundada na metanarrativa de justiça social e na pedagogia crítica do autopapel do/a trabalhador/a. Os autores fazem também uma denúncia à privatização e corporativização da educação pública e da escolaridade capitalista, entendida como novo vocacionalismo. A transformação das universidades públicas em “tecnópoles” faz parte da “colonização *high-tech* da educação”. O conceito de agência política é central para estes autores (McLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 105):

É com o uso do exercício dessa agência, através da luta coletiva, que os limites da transformação social, delineados pelas estruturas históricas existentes, podem ser esvaziados e, eventualmente, transcendidos. Estamos nos referindo à agência como uma forma tanto de trabalho intelectual quanto de prática social concreta – resumindo, uma práxis crítica.

A agência política, imprescindível à prática pedagógica do/a educador/a consciente, requer a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, que, na acepção de Paulo Freire (1983), faz-se mediante os processos de luta pela libertação do/a oprimido/a. Tal luta, por ser política, constitui-se coletivamente. Cabe a todos cooperarem, para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. Afinal, os homens e as mulheres não se educam sozinhos, nem com *o outro*, educam-se em comunhão, mediados pelo mundo. Esse processo se estabelece no cotidiano, em que diversas vozes, de várias regiões do Brasil, unem-se para a transformação da cultura política do/a brasileiro/a. Os significados atribuídos à participação política, neste processo, são contextualizados e ressignificados pela comunidade que participa das ações do Estado, em suas representações sociais mais comuns.

O historiador francês Roger Chartier (1990) dedicou-se, amplamente, ao longo da sua trajetória acadêmica, ao estudo das representações sociais, bem como da história da leitura, especificamente das leituras camponesas na França do século XVIII. Sua obra voltou-se, especialmente, para a biblioteca camponesa, para o conhecimento do campo, em seus arquétipos partilhados de rusticidade, para a leitura nos serões femininos de inverno. A cultura das revoltas e a sua possível qualificação como popular e política, aliada à defesa da justiça através da igualdade fiscal e a uma possível dessacralização da monarquia nas últimas décadas do Antigo Regime, foram alguns de seus temas. O autor busca compreender, através destes, os processos que levam a uma leitura autorizada, porque fundada na compreensão correta, no sentido único, na leitura forçada ou, em linhas gerais, conforme uma ortodoxia do texto. A escrita, assim produzida, se torna linear, objetiva e hierarquizada e opõe dois caminhos interpretativos distintos, um que se liga à privatização do ler e outro que ressalta as sociabilidades da leitura. Propõe, ainda, uma *utensilagem* conceitual, como metodologia privilegiada, a fim de questionar a hegemonia de um léxico, a partir das lutas intradisciplinares ou interdisciplinares. Herdeira das preocupações originadas pela efervescência social que seguiu a publicação da revista dos *Annales*, sua obra insere-se no mesmo movimento da história das mentalidades, da psicologia histórica, da história social das idéias e da história sociocultural, diferentemente pensadas em relação à história intelectual e à história das idéias.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17)

As identidades de gênero são construídas no processo de lutas de representações, como campo constituído e constituinte de concorrências e competições, nos termos do poder e da dominação de um gênero por outro, tido como superior e binariamente confrontado. O gênero masculino, em suas representações sociais, e conforme os marcos da heterossexualidade obrigatória, consolidou-se, ao longo dos tempos, como a referência central, cuja normatividade exprimia o desejo de controle social e de supremacia patriarcal nas estruturas sociais de gênero.

A identidade de gênero aliada à identidade profissional é o tema central da obra de Fagundes (2005), ao fazer uma reconstrução do curso de Pedagogia, centrada nas representações sociais publicizadas. A partir da análise de categorias como gênero e classe, a autora centra o seu estudo na entrevista de mulheres que ingressaram no curso de Pedagogia, entre os anos de 1969 (ano seguinte ao da criação da Faculdade de Educação como unidade de ensino da Universidade Federal da Bahia - UFBA) e 1999 (ano de início da pesquisa). Foram analisados e catalogados os motivos que as conduziram ao curso de Pedagogia e as representações que têm do curso e de sua identidade de gênero. Há, no presente estudo, a percepção da coexistência de várias mentalidades em uma mesma época, constituídas a partir de centros ou núcleos de elaboração (atualmente, os meios de comunicação de massa). Busca-se responder à pergunta central: “considerando as mudanças históricas e sociais, em especial as decorrentes do movimento feminista, nos últimos trinta anos, o que faz as mulheres continuarem escolhendo o curso de Pedagogia?” (FAGUNDES, 2005, p. 12). Aproveitando-se dos estudos de Moscovici e Bakhtin, a autora analisa as representações contidas nos discursos das depoentes, a partir de categorias delas emergentes, ao agrupar as falas pelos seus conteúdos, independente do ano de ingresso das entrevistadas. Observa-se, com agudeza, o processo de feminização do magistério, ao se explorar, ideologicamente, a semelhança da função de professora com aquelas inerentes à condição de mãe, ao passo que para mulheres de

camadas sociais inferiores, a faculdade era vista como uma forma de promoção social e melhoria de sua condição econômica.

Os estudos de Fagundes (2005) recaem sobre as representações associadas aos motivos de escolha do curso de Pedagogia: vocação interpretada como uma idéia assentada no conhecimento da profissão; vocação interpretada como encantamento pela profissão; maior adequação à identidade feminina (fundada na conciliação de papéis: mulher-mãe-professora; e consideradas as características atribuídas às mulheres, exigidas para a função de professora: gostar e cuidar de crianças e adolescentes). Dois enfoques, entre estes, chamam mais atenção: aquele que busca dar conta da consciência na escolha do curso, adquirida após um processo de experimentação de outras situações de escolarização; e aquele que se sustenta na concepção essencialista de que a maternagem se associa à identidade feminina, tradicionalmente construída no contexto do patriarcado. Quanto à primeira abordagem destacada, há maiores possibilidades concretas de intervenção na realidade, de resolver problemas de ordem educacional no cotidiano de uma instituição de ensino não formal, de dar prosseguimento ao que já estudaram, na medida em que a identidade ocupacional se desenvolve como um aspecto da identidade pessoal. Quanto à segunda abordagem, há a necessidade de profissionalização da mulher sem impedir o exercício da maternagem, de associação entre exercício profissional, tido como secundário e periférico, e reprodução da espécie, de incorporação de modelos, modelo de profissional e de mulher, pautados na vivência lúdica de ser professora. Enquanto que, na primeira abordagem destacada, há ênfase no caráter técnico-profissional do magistério, na segunda abordagem a identidade de gênero se concilia com a identidade profissional. A entrada no mercado de trabalho também é fator preponderante para a escolha de uma profissão, haja vista a impossibilidade de estudar em instituições particulares de ensino e a necessidade de ter uma carreira, que dê dinheiro, e exercê-la junto à sua família.

Transparece a convergência de identidades e de papéis de gênero e profissional, constituindo-se ela mesma em uma marcante representação social. Fagundes (2005) considera o seu trabalho inconcluso, na medida em que o curso de Pedagogia não privilegia discussões e reconstruções de idéias e conceitos relacionados às questões de gênero. Há, também, pouca modificação no perfil das mulheres que escolheram cursar Pedagogia, na UFBA, nos últimos 30 anos, em decorrência da longa duração conferida às mentalidades. Se, por um lado, as mulheres escolhem fazer Pedagogia a partir dos significados sociais que este possui, por outro, elas o re-significam ao longo do processo de sua formação.

Atualmente, o termo identificação é preferível ao de identidade, pelo seu fixismo representacional. A compreensão de que variadas identificações são possíveis em um ser humano complexo traz valiosas contribuições ao conhecimento científico. Não se restringindo às estruturas analíticas de interpretação, co-produtoras de um pretense essencialismo, seja ele biológico ou cultural, o conhecimento científico da realidade social e da natureza livra-se das amarras deterministas, que visam o estabelecimento de origens fundacionais às leis que regeriam a ciência moderna. Feito isto, maior autonomia é conseguida para as ações individuais, que podem construir um futuro melhor, totalmente diverso do presente vivido, repleto de hierarquias e desigualdades, comumente justificadas sob a égide de uma imaginada origem compartilhada e estruturalmente reproduzida em seu cotidiano.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outro*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2006, p. 38-39, grifos do autor)

Para Hall (2006), o processo de descentramento do Ocidente consolida-se no bojo do ressurgimento do nacionalismo na Europa Oriental e do crescimento do fundamentalismo, consoante um maior nacionalismo étnico. Emergem novas posições de identidade, como também a construção de fortes contra-etnias, do acentuado processo de “pluralização” de culturas nacionais e de identidades nacionais, bem como da mercantilização da etnia e da “alteridade”. Uma política pós-identitária, como expressão da teoria queer, surge em decorrência de uma maior valorização das culturas, em conflituosa tensão, frente às identidades, situadas na fixidez dos determinismos, sejam eles de ordem biológica ou cultural, como se pode observar em Louro (2004, p. 60, grifo da autora):

Então, pelas condições de sua emergência e por suas formulações, é possível afirmar que essa é uma teoria e uma política *pós-identitária*: o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas lingüísticas e discursivas e para seus contextos institucionais.

É neste contexto que se objetivou investigar as representações sociais de gênero, relacionadas à Educação para o Trânsito; para tanto, foram entrevistados quatro instrutores da Escola Pública de Trânsito. Com exceção de Eli Antonio, enfermeiro com especialização em Atendimento Pré-hospitalar, todos os demais têm grande experiência no segmento educacional em destaque. Um estudante de Filosofia, Edmilson, dois capitães da Polícia Militar, sendo um bacharel em Direito, André, e outro pedagogo e mestrando em Educação, Genésio Luide, completam o quadro de entrevistados, cujos depoimentos serão analisados neste capítulo, à luz das teorias educacionais e das teorias de gênero mais atuais. Todos os entrevistados são casados e possuem, ao menos, um filho. A faixa etária vai dos 38 aos 51 anos de idade. A análise dos dados obtidos a partir das observações e das entrevistas permitiu a definição das categorias de análise que se seguem.

4.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Quando perguntado sobre uma possível dissociação entre a teoria contida no Código de Trânsito Brasileiro e a prática cotidiana, no trânsito urbano, o instrutor Edmilson assim se colocou:

Veja bem, ó, eu trabalhei doze anos examinando motoristas, candidatos a uma primeira habilitação, candidatos à segunda habilitação, ou seja, mudança de categoria, veículo duas rodas, carretas, caçamba, caminhão, e eu posso afirmar pra vocês que o grande problema do trânsito brasileiro ser violento começa pela falta de cultura da nossa sociedade com relação a trânsito. Ou seja, no Brasil, a sociedade brasileira não possui cultura e nem educação para o trânsito. Segundo: nós temos uma legislação, copiada de países europeus, uma legislação ótima (não é?), mas ela tem apenas 11 (onze) anos. Ela precisa evoluir. Terceiro: o povo brasileiro ele acredita numa coisa chamada impunidade. A criança, o adolescente, o cidadão comum, a autoridade, todos apostam na impunidade. Depois, as nossas vias de trânsito não são bem sinalizadas. Não existe, no Brasil, planejamento de conservação de vias. Não existe, no Brasil, equipamentos, verdadeiramente, que ofereçam segurança. Ou seja, material tecnológico, material logístico e mão-de-obra capacitada. E, por último, falta no Brasil uma coisa chamada policiamento de trânsito, e fiscalização de trânsito, pra fazer com que as leis sejam cumpridas.¹

¹ Entrevista concedida pelo instrutor Edmilson, no dia 22.07.2009.

O depoimento do instrutor André também apontou para as diferenças existentes entre a teoria do Código de Trânsito Brasileiro e a prática do trânsito urbano:

Muita diferença, muita. Primeiramente porque o brasileiro ele tem aquela dificuldade, ou cria aquela rejeição em lei. Eu defendo a idéia de que todo motorista habilitado ele deveria ter um código, e esse código ser um livro de cabeceira pra que ele pudesse conhecer os seus deveres e os seus direitos. Mas, isso é dado também, essa grande dissociação, aliado a isso ao fato dele não gostar de lei, à quantidade imensa de informações que sai diariamente. Então, a gente observa que existem muitas informações e que a população não toma conhecimento, não se motiva a querer realmente tomar conhecimento dessas alterações. Quando toma conhecimento muitas vezes é através, unicamente, da imprensa. E a imprensa muitas vezes não passa a informação correta, detalhada, corretamente. E isso vai refletir lá na ponta. Vai refletir exatamente na capacidade de dirigir. Muitas vezes há uma previsão de uma regulamentação voltada para o trânsito, onde se queria atingir determinado objetivo, esse objetivo não é alcançado, porque o conhecimento não chegou de uma forma correta. Se colocar também os motoristas em sala de aula na medida que sai as alterações/as regulamentações não seria uma solução, eu diria, adequada. O ideal é que, realmente, as pessoas despertassem o interesse em aprender, em pesquisar, mesmo porque o trânsito é um setor que precisa despertar preocupações na vida da população, porque se as pessoas não começarem a encarar o trânsito com responsabilidade e, digamos assim, estudar as regras, estudar as regulamentações, de uma forma a aprender e depois colocá-las em prática pra que possa tirar proveito disso, no sentido de trazer algum tipo de melhoria na utilização do trânsito. Diminuição nos acidentes de trânsito. Tudo isso requer, realmente, uma dedicação particular, uma dedicação própria.²

A larga experiência nas questões de trânsito, exemplificadas no tratamento dado aos/às candidatos/as à primeira habilitação e à segunda habilitação, mudança de categoria, aos/às motoristas de veículos de duas rodas, de carretas, de caçambas e de caminhão, possibilita a percepção de que os problemas de trânsito da sociedade brasileira são relativos à falta de cultura e de educação para o trânsito. A falta de um planejamento de conservação de vias, de um policiamento e de uma fiscalização de trânsito, além da ausência de segurança nos materiais existentes, completam o quadro caótico, delineado pelo instrutor Edmilson.

A rejeição às leis idealizadas, a grande quantidade de informações associadas a estas leis, a deformação destas informações pela imprensa, com a conseqüente chegada incorreta do conhecimento, e necessária pesquisa e aprendizado constantes da população no que tange à legislação de trânsito, são aspectos abordados pelo instrutor André, para a difícil relação entre a teoria contida no Código de Trânsito Brasileiro e a prática cotidiana. A falta de educação básica também é citada pelo instrutor Genésio Luide, para uma melhor compreensão do problema, o desconhecimento da legislação de trânsito. Tal desconhecimento, para o instrutor

² Entrevista concedida pelo instrutor André, no dia 24.07.2009.

Eli Antonio, une-se à imperícia e à imprudência de alguns motoristas, como se pode observar nos depoimentos que seguem, inicialmente do instrutor Genésio Luide:

Há essa diferença, né? Acredito que sim. E, principalmente, as pessoas que tiraram a habilitação antes da mudança do código, as pessoas realmente desconhecem o código de trânsito. Já são habilitadas, estão conduzindo automóveis por todo o país, mas realmente desconhecem o código. O código ele é muito dinâmico e ele é muito teórico. Às vezes, eu diria até utópico em algumas situações, porque algumas situações que estão previstas pelo código, elas não tem eficácia, não são realmente executadas, porque a deficiência é até de educação básica, das pessoas. Por exemplo, parar o veículo na faixa de trânsito pra ceder passagem ao pedestre, questão de educação que é. Eu diria que vem até antes da imposição legal do código. As pessoas têm essa dificuldade.³

Agora segue o depoimento do instrutor Eli Antonio, com relação à mesma questão suscitada:

Eu vejo uma dissociação entre essa teoria e essa prática. Vejo isso com nitidez. Agora os motivos pelos quais isso acontece, eu tenho hipóteses. Por exemplo, uma ignorância do próprio motorista. Na maioria das vezes ele desconhece o Código de Trânsito Brasileiro. Outro fator: aqueles que conhecem, eventualmente negligenciam o próprio Código de Trânsito do qual ele conhece bem. E ainda tem aqueles que conhecem o Código de Trânsito e, ainda assim, ele não consegue, por imperícia, ele consegue infringir o código que ele conhece tão bem. Ou seja, então eu vejo, realmente, uma distância entre o que está previsto pra o motorista cumprir e o que de fato ele cumpre, em função, principalmente, desses fatores: imperícia, negligência e imprudência.⁴

Na práxis pedagógica, termo amplamente utilizado por Freire (1995), sobressai a dimensão da politicidade da educação. A necessária diretividade da prática educativa deixa transparecer os objetivos teóricos de transformação social. Teoria e prática se coadunam para a modificação de realidades indesejáveis, porque alicerçadas na injustiça social, na exploração e na dominação do modo de produção capitalista, e, poderíamos acrescentar, das relações patriarcais de gênero, como se pode observar em Freire (1995, p. 28):

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza.

³ Entrevista concedida pelo instrutor Genésio Luide, no dia 06.08.2009.

⁴ Entrevista concedida pelo instrutor Eli Antonio, no dia 17.06.2009.

Para Bell Hooks (2007), as pedagogias feministas, como parte integrante das pedagogias críticas, insistem em não reforçar a dicotomia entre mente e corpo, ao acreditar que a idéia de homem universal se alia à noção de “espírito descorporificado”. A união entre teoria e prática formaria uma práxis pedagógica, de cunho feminista. A erotização do processo de conhecimento se origina da curiosidade inerente ao exercício da sexualidade, como explicita Hooks (2007, p. 118):

A compreensão de que Eros é uma força que intensifica nosso esforço global de auto-realização, de que ele pode fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos, possibilita tanto professores quanto estudantes a usar tal energia no contexto da sala de aula de forma a revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica.

Paulo Freire (1995), a partir de seu método de alfabetização crítica e ao defender a pedagogia da pergunta como caminho para a formação da pedagogia crítico-dialógica, destaca a importância da intuição no processo de conhecimento. O destaque dado à intuição, aos sentimentos, aos sonhos e aos desejos transforma o discurso da crítica, notadamente valorizado pela Teoria Crítica do Currículo ao revelar as mazelas da sociedade capitalista ocidental, em discurso da possibilidade, que permite não somente a crítica do ignomioso sistema político-econômico, mas, também, a possibilidade de construção de uma nova sociedade, embora ainda não prevista em suas bases e em suas feições, como se pode inferir de Freire (1995, p. 109-110):

Gostaria de insistir num ponto. Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo. Para mim, a intuição faz parte da natureza do processo do fazer e do pensar criticamente o que se faz.

A Educação para o Trânsito permite o repensar de práticas urbanas usualmente consideradas naturais. Sua materialidade diária exige uma práxis constante, em que os/as atores/atrizes sociais questionem as posturas de outros/as condutores/as, assim como as suas próprias. Práxis é entendida como a união crítica entre teoria e prática, através da reflexão e do desejo de transformação social. O papel da intuição e dos sentimentos neste processo é importantíssimo, como bem sinalizam as pedagogias críticas feministas. Mais que o mero

controle das emoções, a condução veicular necessita da compreensão de que são as pessoas, consideradas concretamente no tocante ao seu sexo/gênero, idade/geração, raça/etnia e classe social, que constroem as relações sociais estabelecidas no meio urbano. As modificações que precisam ser produzidas no espaço do trânsito urbano vêm da premissa central, também integrante da crítica ao pensamento e à ciência modernos, de que as identidades sociais ou as identificações são necessárias para uma ruptura epistemológica com o determinismo teórico, seja ele de ordem biológica ou cultural. Daí a impossibilidade de se pensar numa culturalização sem limites.

4.2 ANDRAGOGIA: UM VIÉS ANDROCÊNTRICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Falei o seguinte: quando a gente aprende técnicas de ensino, a gente aprende que quando a gente educa as pessoas já adultas, ou seja, com personalidades já formadas, isso quer dizer Andragogia. “Andros”, no grego, quer dizer homem. Ou seja, eu entro numa sala de aula e observo pessoas adultas, já com vivência, formação, cultura e personalidade.

O depoimento transcrito, do instrutor Edmilson, considera a Educação para o Trânsito uma modalidade de Andragogia. Diferente da Pedagogia, que centra as suas atenções no segmento infantil, a Andragogia se ocupa da educação dos/as adultos/as. Frequentados por jovens acima dos 18 anos, aqueles que podem de fato se habilitar para dirigir veículos automotores, os Centros de Formação de Condutores direcionam-se aos/às adultos/as, abstratamente atendidos/as pelas teorias educacionais em geral. Andragogia, ou ciência da educação do/a adulto/a, é um tema desenvolvido por Ludojoski (1972). A fim de iniciar o estudo acerca das definições, das metodologias, do sujeito e do objeto de investigação, concernentes à ciência em análise, o autor expõe o conceito de “adulto”, em suas definições mais usuais. Concentro-me em uma delas (LUDOJOSKI, 1972, p. 14, tradução nossa):

Em tal sentido poderíamos adiantar uma definição dizendo com C. Kohler (1960, p.12): “Herdeiro de sua infância, saído da adolescência, e no caminho para a velhice, o adulto é um ser em “desenvolvimento histórico”, em quem continua – ou deveria continuar – a individualização de seu ser e de sua personalidade.⁵

⁵ No original: En tal sentido podríamos adelantar una definición diciendo con C. Kohler (1960, p. 12): “Herederio de su infancia, salido de la adolescencia, y em camino a la vejez, el adulto es un ser en “desarrollo histórico”, en quien continua – o debería continuar – la individualización de su ser y de su personalidad”.

Lançando mão da Psicologia Profunda e de exemplos históricos, como a Revolução Francesa, o conceito de “adulto”, no processo da individualização do ser e da personalidade, contrasta com o fenômeno da sociedade contemporânea como uma forma de luta contra todo paternalismo, e de repúdio de tudo o que representa a figura do protetor, bem como de toda autoridade imposta que limite as potencialidades e tendências do homem adulto. Idéia desenvolvida por Ludojoski (1972, p. 16, tradução nossa) no trecho que segue:

Nossa era se caracteriza pela reivindicação, por parte dos indivíduos e dos grupos sociais, o direito de “ser adulto” e tratado e respeitado como tal. Assim observamos como os operários proclamam a maioria de sua classe frente a todo tipo de paternalismo privado ou público, individual ou comunitário. As mulheres, por sua vez, rechaçam ser consideradas em um estado de perpétua “minoridade” e afirmando sua “adulter” na sociedade, alcançaram igualdade jurídica com o homem, exigindo ser tratados como “adultos” no matrimônio, no trabalho e nas diversões. E as nações submetidas à tutela colonial ou protetorado, proclamam sua maturidade para se governar a si mesmas, afirmando sua maioria no consórcio dos povos.⁶

E reafirmada mais adiante (LUDOJOSKI, 1972, p. 19, tradução nossa):

Juridicamente o termo “adulto” equivale ao avanço da maturidade, segundo a qual o sujeito vive e atua na sociedade segundo sua própria responsabilidade, e não sob a tutela de outros. Psicologicamente o termo “adulto” se emprega como sinônimo de “maturidade da personalidade” e pretende indicar o adulto honrado, ou seja, o sujeito responsável, que possui as características pessoais e domínio de si mesmo, seriedade e juízo. Desafortunadamente a idade cronológica do adulto não corre paralela com o logro da dita maturidade da personalidade.⁷

Desta forma, os critérios pelos quais poder-se-iam determinar o conceito de “adulto” são: a aceitação de responsabilidades; o predomínio da razão e o equilíbrio da personalidade. Tais características, encontradas pessoalmente e desenvolvidas coletivamente, levariam ao reconhecimento e à aceitação das pessoas como adultas, independentemente da sua idade, em contínua mudança e evolução. Tem-se como quadro de referência epistêmica o “homem em

⁶ No original: Nuestra era se caracteriza por la reivindicación, por parte de los individuos y de los grupos sociales, del derecho de “ser adulto” y tratado y respetado como tal. Así observamos como los obreros proclaman la mayoría de edad de su clase frente a todo tipo de paternalismo privado o público, individual o comunitario. Las mujeres, a su vez, rechazan ser consideradas en un estado de perpetua “minoridad”, y afirmando su “adulter” en la sociedad, alcanzaron paridad jurídica con el hombre, exigiendo ser tratadas como “adultas” en el matrimonio, en el trabajo y en las diversiones. Y las naciones sometidas a tutela colonial o protectorado, proclaman su adulter para gobernarse a si mismas, afirmando su mayoría de edad en el consorcio de los pueblos.

⁷ No original: Jurídicamente el término “adulto” equivale al arribo a la mayoría, según la cual el sujeto vive y actúa en la sociedad según su propia responsabilidad, y no bajo la tutela de otros. Psicológicamente el término “adulto” se emplea como sinônimo de “madurez de la personalidad” y pretende indicar el adulto cabal, o sea, el sujeto responsable, que posee las características personales e dominio de si mismo, seriedad y juicio. Desgraciadamente la edad cronológica del adulto no corre paralela com el logro de dicha madurez de la personalidad.

situação”, com o propósito de se evitar qualquer definição do conceito de educação que não parta da consideração do que seja o/a educando/a, em uma série de referências vagas e genéricas ao processo de desenvolvimento da personalidade do/a mesmo/a. Como “ser em situação”, entende-se (LUDOJOSKI, 1972, p. 45, tradução nossa):

“Ser em situação”, formulação que procede da filosofia existencialista de Kierkegaard, equivale à afirmação de que o homem, o indivíduo, não pode existir senão em uma determinada situação, que adquire circunstancialmente um conteúdo religioso, moral, social, econômico, político, histórico, etc. Segundo K. Jaspers, do fato de que o homem não pode viver salvo em uma situação determinada, se segue necessariamente que sua via implica lutas, dores, responsabilidades e finalmente o enfrentamento com a morte.⁸

O pensamento do/a adulto/a diferencia-se do pensamento infantil pela sua maior ou menor objetividade, como sugere Ludojoski (1972, p. 123, tradução nossa):

Assim sabemos que próprio do pensamento do adulto é uma maior objetividade em seus conteúdos. Segundo isto a inteligência começa a funcionar “adultamente”, quando o sujeito é capaz de se desprender do subjetivo e dos sentimentos, para passar a considerar as coisas em si, independentemente dos “desejos” do sujeito.⁹

A fim de evitar o intelectualismo na formação dos/as professores/as, o autor destaca a importância de se colocar as coisas aprendidas na prática, a práxis pedagógica. A educação contribuiria, por estes meios, para a formação de uma conduta eticamente verdadeira, boa e correta, por parte dos/as educandos/as. A “Educação do Adulto” deveria ser compreendida conforme as tendências da Educação Permanente, em suas implicações com uma nova atitude do ser humano diante da tarefa contínua de aperfeiçoamento pessoal, objetivo aparentemente distinto da educação dirigida às crianças. A transformação do mundo social requer uma atitude constante de atenção crítica, de uma mudança significativa de mentalidades para um profundo despertar de consciências.

Tal concepção de aprendizagem, centrada no processo de formação do/a educando/a, diferencia-se marcadamente da concepção bancária de educação, de Paulo Freire (1983). Para

⁸ No original: “Ser en situación”, formulación que procede de la filosofía existencialista de Kierkegaard, equivale a la afirmación de que el hombre, el individuo, no puede existir sino en una determinada situación, que adquiere circunstancialmente un contenido religioso, moral, social, económico, político, histórico, etc., etc. Según K. Jaspers, del hecho de que el hombre no puede vivir sino en una situación determinada, se sigue necesariamente que su vida implica luchas, dolores, responsabilidades y finalmente el enfrentamiento con la muerte.

⁹ No original: Así sabemos que propio del pensamiento del adulto es una mayor objetividad en sus contenidos. Según esto la inteligencia comienza a funcionar “adultamente”, cuando el sujeto es capaz de desprenderse de lo subjetivo y de los sentimientos, para pasar a considerar las cosas en sí, independientemente de los “deseos” del sujeto.

esta, a personalidade do/a educando/a se configura como um vazio, que vai sendo preenchido mediante depósitos do/a mestre, responsável pela fragmentação do conteúdo em pedaços, prontos para serem digeridos e dispostos em compartimentos da consciência apreendida. A conscientização de cada membro da comunidade, por outro lado, significa criar a consciência da responsabilidade individual em torno da situação encontrada e a contribuição para o bem comum da comunidade vivida, com a finalidade de formar grupos de interesses coletivos. Para que tal intento se concretize, faz-se necessário saber previamente quem é este/a educando/a. Sendo adulto/a, o/a educando/a deve possuir uma personalidade madura, com autonomia de pensamento e um sentimento realístico de seu próprio valor a partir da tendência à valorização de sua auto-estima. A práxis pedagógica, como reflexão e ação do homem e da mulher para a transformação social, é explicitada por Ludojoski (1972, p. 119, tradução nossa):

Aprender, se diz, significa fazer experiências. No entanto, para que uma experiência consiga modificar a conduta do sujeito, a partir do conteúdo do apreendido, a dita experiência deve ser assumida em um ato de reflexão. Porque somente assim a experiência anterior lhe poderá servir de trampolim para uma nova conquista, que contribua para o aperfeiçoamento de seu ser. Educar o adulto, seja quem for, significará, pois, ajudá-lo a se comportar conscientemente no mundo em que vive, de modo que todas suas experiências as assuma com a responsabilidade de quem sabe o que quer e o que faz.¹⁰

Alicerçado no princípio psicossocial da interação, de Paulo Freire (1983), o autor defende a conscientização da opinião pública acerca dos esforços necessários à superação contínua de cada indivíduo. O reconhecimento do/a adulto/a como educando/a alia-se à melhoria de uma determinada “situação de vida”, com o desejo de progredir e de facilitar a solução de seu problema existencial, consoante uma vocação e um ideal de vida compatíveis com as potencialidades do/a adulto/a. Fundada na impossibilidade de se institucionalizar a Educação Permanente, e na institucionalização parcial dos instrumentos e dos meios adequados ao aperfeiçoamento contínuo das pessoas, segundo a área das suas necessidades, de sua eficiência profissional e de sua melhora econômica, a ampla convivência social e comunitária baseia-se na concepção de escola como um lugar de trabalho, ou um grupo

¹⁰ No original: Aprender, se dice, significa hacer experiencias. Sin embargo, para que una experiencia logre modificar la conducta del sujeto, a partir del contenido de lo aprendido, dicha experiencia debe ser asumida en un acto de reflexión. Porque solamente así la experiencia anterior le podrá servir de trampolín para una nueva conquista, que contribuya al perfeccionamiento de su ser. Educar al adulto, sea quien fuere, significará, pues, ayudarle a comportarse conscientemente en el mundo en que vive, de modo que todas sus experiencias las asuma con la responsabilidad de quien sabe lo que quiere y lo que hace.

de trabalho específico. O devir de uma personalidade total, em seus múltiplos influxos e fatores, implica-se numa capacidade de culturalização sem limites, que não se coaduna, necessariamente, com o destino hereditário e o destino sócio-cultural-histórico reconhecíveis na vivência do/a educando/a, mediante seus componentes raciais, sexuais, classistas e geracionais. As mudanças interiores, capazes de modificar as condutas externas segundo o conteúdo do aprendido, partem da culturalização subjetiva profunda.

A centralidade da experiência, perspectiva empiriocêntrica, e a centralidade da teoria, perspectiva logocêntrica, estabelecem dois pólos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem: o/a aluno/a, como objeto – empírico, e o/a professor/a, como sujeito – teórico. Tal dicotomia é validada pela compreensão que se tem do conhecimento como “propriedade intelectual”, e na pretensa impossibilidade do/a aluno/a em aprender e conhecer por si mesmo, através da progressão possibilitada pelos “erros dinâmicos”. O conhecimento do/a educando/a adulto/a pressupõe uma “individualização da educação”, que não se trata da acepção “individualista”, que não considere a aquisição de uma única forma possível de “bom aluno”, classificado nos parâmetros e no ideal do “aluno médio”. A criação de uma escola à “medida do aluno” em contraposição à escola que exige um/a aluno/a à “sua medida” permite ao/a educando/a aprender segundo suas exigências, capacidades e disposições particulares. A dicotomia central do processo ensino-aprendizagem se exprime através das relações estabelecidas entre educador/a e educando/a, a partir do qual o termo dialógico adquire sentido e pertinência. Sujeito e objeto do processo de ensino-aprendizagem, teoria e prática educativas, Morin (1998, p. 189) explicita estas duas lógicas gnosiológicas, aparentemente distintas:

O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a idéia de “unidualidade” que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.

A acepção de currículo, como funcional e flexível, para Ludojoski (1972), assenta-se na crise do currículo moderno e na necessidade de diferenciação do currículo, em função do público-alvo pretendido e na impossibilidade de se conhecer todo o conteúdo acumulado em áreas específicas do saber. Para melhor assimilação destes conteúdos, dispostos em currículos relacionados com situações da vida prática do/a educando/a, sugere-se a realização de “dinâmicas de grupo” para uma capacitação ocupacional global.

4.3 USO DE IMAGENS EM SALA DE AULA

Existe, atualmente, o predomínio de uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na sociedade contemporânea. Substitutas da escola no seu papel de aparelho ideológico de estado, as mídias necessitam de maiores preocupações por parte dos/as educadores/as. As relações pedagógicas na sala de aula produzem efeitos-de-significado e, portanto, não devem ser dissociadas das relações pedagógicas na vida cotidiana. Giroux e McLaren (1995b) propõem a problematização da noção de autoridade textual em sala de aula, através dos relatos estudantis de suas próprias experiências. Na sala de aula da Escola Pública de Trânsito, durante o período utilizado para as observações de campo, as paredes estavam limpas, com 3 cartazes (*banner* com a Nova Carteira Nacional de Habilitação (CNH); mensagem comemorativa do dia das mães; mensagem normativa recomendando que se desligue o celular “Favor desligar o celular”). Ou seja, dois cartazes informativos e um normativo.

Durante toda a aula observada do instrutor Eli Antonio, houve utilização do *datashow*, que não segue, rigorosamente, o manual do candidato à primeira habilitação. As imagens utilizadas nos slides mostram, em sua maioria, homens. Não foram utilizadas as imagens do manual já citado. Aula expositiva, com participação dos/as alunos/as. Foram apresentados alguns temas: transfixação, com imagens de homens, com objetos transfixados (exibição de slides, com imagens de um adolescente, com objeto transfixado); queimaduras e torniquete, com imagens de homens; ventilação, com imagens de homens (nos exemplos visuais, sempre imagens de homens; a única mulher que aparece está fazendo ventilação em uma criança - 2 sopros de resgate); imobilização e transporte, com duas mulheres e dois homens, sendo um dos homens a vítima; usando a roupa para arrastar, com uma mulher socorrendo outra; “Manobra de Heimlich”, com uma mulher também aparecendo no socorro a um homem e uma mulher que estão engasgando. Na situação citada pelo professor em sala de aula, a vítima poderia ser uma mulher grávida. Na sequência, houve exibição de vídeo: Primeiros Socorros, o que fazer (início, com o relato de uma mulher que foi vítima de acidente de trânsito). A equipe dos bombeiros (SOS usuário médico) e repórter são homens, à exceção de uma mulher, com uniforme médico, na equipe dos bombeiros. Entre os bombeiros do Rio de Janeiro, há a presença de uma médica, que depois deu um depoimento. No final, há o retorno ao depoimento inicial. Com o instrutor Edmilson, houve aula expositiva, com participação dos/as alunos/as e auxílio do retroprojektor. Ao tratar de cidadania, mostrou imagens de homens, tiradas do manual do aluno, e, ao tratar de mecânica, foi utilizado um vídeo.

Já não se pode conceber a linguagem como meio transparente e neutro de representação da “realidade”, conforme uma epistemologia que se liga a esquemas mentais de raciocínio. A transição do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem, mostrada por Silva (1996) e nos moldes fornecidos por Derrida, possibilita a desmontagem dos “pressupostos logocêntricos do pensamento metafísico ocidental”. O abandono dos significados transcendentais, como o das metanarrativas, questiona a existência material fora dos textos. Nos marcos do pós-estruturalismo, os binarismos contidos nas dicotomias ciência/ideologia e saber/ignorância devem ser rompidos, em prol da concepção de que os textos científicos assumem discursos da realidade e representações sociais. Tal tensão existente entre linguagem e representação é assim entendida por Moscovici (2007, p. 46):

A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros fatos – e tais fatos existem – e a segunda, expressando símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo – a união da linguagem e da representação.

E confirmada adiante (MOSCOVICI, 2007, P. 47): “A linguagem, excluída da esfera da realidade material, re-emerge na esfera da realidade histórica e convencional; e, se ela perdeu sua relação com a teoria, ela conserva sua relação com a representação, que é tudo o que ela deixou”. As relações encontradas entre idéias e imagens trazem estas também para o campo das representações sociais. Uma análise das imagens veiculadas em sala de aula é primordial para o entendimento de que as imagens, assim como a linguagem, não são um meio transparente e neutro de representação da “realidade”. Para melhor analisar o processo de representação visual das idéias socialmente compartilhadas, Moscovici (2007, p. 46) sugeriu alguns caminhos para interpretação:

Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem.

Nas aulas observadas do instrutor André, houve uso de *datashow*. Nos slides do *datashow*, foram aproveitadas as imagens do manual didático. Houve exibição de vídeo, com o repórter Givanildo Silveira, em seu Programa Sem Meias Palavras, do SBT, também utilizado nas aulas de Direção Defensiva: uma reportagem sobre um motorista bêbado que dirigia uma moto e foi entrevistado, ainda bêbado. O entrevistado, a todo momento, citava a

sua condição de “cabra homem” e à futura presença de sua mãe. Duas infrações foram cometidas pelo entrevistado: estava sem habilitação e documento do veículo estava atrasado. No vídeo, não houve autuação sobre a embriaguez no trânsito. Segunda situação mostrada pelo programa: motorista bêbado, que agrediu o policial. Este também se refere à sua condição de ser “homem”. Ele também quebrou o carro de um rapaz. O instrutor fez conscientização sobre o não-uso do álcool, citando o caso real de perseguição de um motorista embriagado (senhor de idade) que acabou por bater o seu veículo no poste. Terceira situação mostrada pelo professor: vídeo dos Detonautas, sobre acidentes de trânsito.

Nas aulas observadas do instrutor Genésio Luide, houve utilização do *datashow*, com referência à página do manual do aluno que se relacionava ao slide, com algumas imagens do manual do aluno. *Power point*, com áudio da música de Gonzaguinha, “O que é o que é”, com leitura e análise da música. Vídeo com música do Detonautas, mesma da aula de Legislação. Foi pedido pelos instrutores que os/as alunos/as passassem a observar o trânsito. Houve exibição de várias imagens, entre estas: o vídeo, mostrando a queda de uma criança do banco do carona para fora do carro, numa curva; o vídeo, com situações de colisões em cruzamento, filmadas por uma senhora de idade, que morava próximo ao local; em *Power Point*, foi mostrada uma piada sobre a comunicação entre dois motoristas: uma mulher tenta alertar um homem sobre um animal, um burro, logo adiante; o vídeo sobre Direção Defensiva (material didático do módulo). Personagens do filme são masculinos, em sua maioria (duas ou três mulheres e/ou meninas); o vídeo sobre o uso do cinto de segurança, e possível redução de acidentes; o início do filme Premonição 2, sobre o qual foram solicitadas anteriormente duas questões: causa principal de todos os acidentes; o que foi visto de errado (atividade/avaliação).

Poucas inferências foram feitas acerca do potencial analítico das imagens nas aulas observadas, carregadas que estão das representações sociais, e das representações sociais de gênero em particular. Elas foram tratadas como instrumento neutro de significação. Sua opacidade não foi questionada, ao trazer para a sala de aula figuras, vídeos e textos pudes de símbolos lingüísticos, cuja importância social deve ser destacada. A “realidade” representada assume as lutas pelo poder, travadas no espaço social, quando fixa quem são os sujeitos e quem são os objetos da representação social.

4.4 SEXO/GÊNERO COMO UMA CATEGORIA IMPORTANTE DE ANÁLISE

As pedagogias feministas, consideradas como pedagogias emancipatórias por Louro (1997), baseiam-se na cooperação, subjetividade, aprendizagem e igualdade. Todos são igualmente falantes e ouvintes. O saber pessoal é colocado no mesmo nível da saber acadêmico. Há uma rejeição explícita da autoridade. Na perspectiva feminista crítica contemporânea, ou na perspectiva feminista pós-estruturalista, os processos escolares são entendidos como formadores e reprodutores das desigualdades sociais, a fim de não incorrer no risco de despolitização da sala de aula e da atuação docente, na medida em que as pedagogias também são institucionalizadas. A escola produz as diferenças, na medida em que os marcadores existentes na configuração do tempo do trabalho e do tempo do ócio, do espaço da casa e do espaço da rua são entendidos como fatos culturais, que auxiliam na fabricação das identidades “escolarizadas” e dos corpos “escolarizados”. Como exemplo, a constituição das identidades de gênero nas aulas de Educação Física, em que há um processo contínuo de individualização e de valorização dos símbolos da masculinidade. O capital sexual da pessoa, aí vivenciado, é silenciado ou dissimulado a partir de um ponto de vista restritamente heterossexual. A instituição das diferenças é um campo, eminentemente, político. Quando perguntado sobre as diferenças de aprendizagem entre mulheres e homens, o instrutor Eli Antonio assim se expressou:

A minha sensação é de que, realmente, o processo de aprendizagem seja diferenciado em função de todo um histórico social feminino e masculino. Eventualmente, eu percebo maior sensibilidade na aprendizagem feminina, mais atenta pra pequenos detalhes, sobretudo aquelas questões de beber e dirigir. Então, o público feminino assimila melhor essa questão de que a gente não deve beber e dirigir, associar essas duas coisas. Então, no que se refere à segurança para o trânsito, eu tenho a sensação de que a mulher assimila de forma melhor essa questão. As estatísticas também mostram que os índices de acidentes com a mulher é menor, bem menor, do que com os homens. Agora, no que se refere ao questionamento em sala de aula, na minha percepção é que os homens questionam mais, são mais curiosos no que se refere aos porquês daquelas questões correlacionadas com o trânsito. Na minha sensação, eles interagem muito mais na sala de aula do que o público feminino.

O processo de aprendizagem das mulheres é considerado diferenciado em relação aos homens. A atenção a pequenos detalhes, à segurança para o trânsito, no exemplo prático da proibição de dirigir sob o efeito de bebidas alcoólicas, o envolvimento numericamente reduzido em acidentes, remontam à personalidade feminina. Aos homens estaria associada uma maior curiosidade em relação aos porquês das situações e, podemos dizer, das infrações

sugeridas pela legislação de trânsito. O papel ativo e crítico dos alunos de sexo masculino são salientados, em detrimento de uma maior conformidade das mulheres no que tange à aplicação das leis e, por consequência, ao aprendizado das questões necessárias para a atuação no trânsito urbano. Outra interpretação é dada pelo instrutor André para a mesma questão levantada:

Sim, existem né. Nós percebemos, até porque a experiência prática já nos conduz a essa percepção. Nós percebemos que a mulher e o homem têm características completamente diferentes, voltadas para a questão trânsito. São características completamente distintas. A gente pode atribuir algumas boas e algumas que não são muito benéficas dessas características, mas na questão específica da aprendizagem, a gente observa que a figura feminina ela tem assim um interesse mais voltado para a parte prática de direção. Ela se preocupa tão somente com essa parte prática, e deixa de lado alguns aspectos técnicos que também seriam necessários a essa aprendizagem, pra que ela pudesse não só ter o aproveitamento na parte prática como também na parte técnica no sentido de melhor, de ter um melhor aproveitamento do veículo. Por exemplo, a parte de mecânica, a parte de direção econômica, quais são os procedimentos a serem adotados. Já na figura masculina, os alunos do sexo masculino, eles já têm essa preocupação, já têm essa característica de atentar também para esse detalhe. Então, há essa percepção sim, essa diferenciação sim.

A preocupação restrita das mulheres aos aspectos práticos da direção de veículos automotores é evidenciada pelo instrutor André, em detrimento dos aspectos técnicos ligados ao conhecimento e a um melhor aproveitamento do veículo, preocupação mais encontrada entre os homens. A atribuição destas diferenças foi assim explicada:

Eu creio que, assim, até porque a minha esposa ela dirige né, eu posso até dizer, falar por ela e pelo que eu observo nela. Eu creio que, assim, a mulher está mais voltada, assim, a dirigir mesmo, a colocar o veículo pra andar. Não é 100%, mas eu diria assim a grande maioria, até pelo nível de perguntas, pelo nível de interesse, até pelas aquelas perguntas até individuais que não são feitas em grupo, procuram o instrutor individualmente pra fazer. Então, o interesse delas é mais assim: em aprender a colocar o carro pra se movimentar. Não têm assim uma preocupação em verificar o funcionamento desse veículo, o que esse veículo precisa de manutenção para poder funcionar bem, me trazer até um tempo de utilização maior de determinados equipamentos. Pneu, por exemplo. Os pneus do veículo eles precisam ser calibrados quinzenalmente. Mas, assim, não há essa preocupação por parte da figura feminina, em calibrar esses pneus, para que possa ter uma utilização melhor desse equipamento. Então, essa diferença, já em relação aos homens já tem mais essa preocupação, eles já tem mais esse cuidado, essa cautela, em relação a esse aproveitamento.

E, pelo instrutor Eli Antonio, foi assim explicada:

A minha sensação é de que um dos fatores seria a questão cultural, de que já existe um preconceito de que a mulher no trânsito é sinônimo de perigo. Já existe um preconceito, essa cultura arraigada. E também pela questão, do homem, eu fico com a sensação de que eles gostam mais dessa atividade do que o público feminino. A minha sensação é de que o percentual de homens que gostam de lidar com o trânsito, desse sistema como um todo, é predominantemente masculino. É a minha sensação.

Quando perguntado sobre as diferenças de aprendizagem entre mulheres e homens, o instrutor Genésio Luide assim se colocou:

Concordo que há uma diferença cultural. Para as mulheres, de maneira geral, claro que há as suas exceções, a condução de veículo não tem a mesma importância para o homem. O homem, por questões culturais, até da infância, de brincar de carrinho, e as meninas de brincarem de boneca. Os homens encaram a condução como algo sério, como algo que faz mais parte da vida. Então, carro, pra homem, é muito mais importante do que pra mulher. Pra mulher é apenas um meio de condução, como outro qualquer. Mas pra o homem significa muito mais do que isso.

A diferença cultural, apontada pelo instrutor Genésio Luide, como determinante para compreender as diferenças de aprendizagem entre homens e mulheres, remonta aos tempos da infância, tornando o processo sugerido como resultado de uma construção social. Por outro lado, quando situada no espaço físico da sala de aula, no que se refere às perguntas e às motivações, a diferença cultural foi expressa em outros termos, a saber:

Interfere que a mulher, geralmente, quando chega para a primeira habilitação, ela realmente chega como uma página em branco. Ela não sabe nada realmente sobre veículo. Ela não tem experiências anteriores. Enquanto o homem, não. O homem já se interessa pelo assunto desde cedo e, com isso, as perguntas são mais aprofundadas.

A mulher, nesta afirmação, assume o papel, reservado ao/à aluno/a nas teorias educacionais tradicionais, metafóricamente exemplificadas por uma página em branco ou por uma tabula rasa, de depositário/a do saber, cujo detentor/a exclusivo/a seria o/a professor/a, no caso os homens que se interessam desde cedo pela condução de veículos automotores. Caberia, nesta perspectiva, perguntar como esta motivação dos homens surgiu e em que momento de suas vidas. Prevalece, desta forma, uma concepção bancária de educação, em que o/a professor/a deposita e o/a aluno/a é o recipiente no qual serão depositados os saberes

necessários à sua prática cidadã. Quando perguntado sobre as diferenças de aprendizagem entre mulheres e homens, o instrutor Edmilson assim se colocou:

O Código de Trânsito Brasileiro ele deixa bem claro, que o curso teórico ele é abrangente, pra o masculino e para o feminino. Não existe uma diferenciação. Agora, o que há é na parte técnica, onde a mulher, por ela ser mais zelosa, mais cuidadosa, mais cautelosa, ela às vezes se trai no seu domínio com relação a uma dirigibilidade, porém a Psicologia hoje explica que a mulher tem mais percepção visual do que o homem. Ou seja, a mulher tem mais capacidade de percepção do que o homem. O homem tem mais capacidade espacial, e a mulher tem capacidade periférica, visão periférica.

Para o instrutor Edmilson, o zelo, a cautela e o cuidado, ligados à figura feminina, seriam prejudiciais para as aplicações técnicas da dirigibilidade. A capacidade de percepção, global ou periférica, seria, também, diferente entre os dois públicos, entre os homens e entre as mulheres. A atribuição destas diferenças se dá pelo dom da maternidade, vivenciada entre as mulheres, como se pode observar no depoimento que segue:

Dizem que o ser humano ele tem o DNA, onde começa pela formação, pela vivência, pela cultura, e pelo fato da sua personalidade. Eu penso que, pelo fato da mulher ter o dom da maternidade, ela tem mais (o que poderia dizer?), ela é mais sensível ao aprendizado.

Um fato biológico é utilizado para explicar um fato social, tornando o desenvolvimento sócio-histórico das mulheres dependente dos ciclos físicos ligados à gravidez, à menstruação e à velhice. A naturalização dos processos sócio-históricos torna-se consequência de tais explicações essencialistas, em que a maternidade parece obliterar a paternidade em importância. A preocupação ora com a parte técnica e com a condução veicular, ora com a parte teórica e com a sua aplicabilidade prática, seria privilégio de cada um dos dois públicos, homens e mulheres, entendidos diferenciadamente no que sugere as perguntas e as motivações, observadas em sala de aula, pelo instrutor Edmilson:

Eu vejo a mulher mais imbuída com propósito de aprender teoria para aplicar na prática. Eu vejo os homens mais preocupados com a parte técnica, ou seja, com a condução veicular. A mulher é mais concentrada, a mulher é mais preocupada em aprender. Ela é mais disciplinada em aprender.

Louro (2005) ressalta a invisibilidade da mulher como sujeito, sujeito da ciência, o caráter político dos Estudos Feministas e a construção social das identidades, sexuais e de

gênero, por meio das práticas e das instituições sociais. Há, também, a percepção das relações/aproximações entre feminismo e pós-estruturalismo e entre Estudos Feministas e Estudos Culturais. À identificação da oposição binária entre masculino e feminino é associada à homofobia, vinculada ao terror em relação à perda de gênero, binariamente constituída. A autora aposta numa transformação epistemológica, que seja capaz de tornar a mulher sujeito/objeto de estudos e desfaça o binarismo existente entre ciência feminista e ciência “normal”. Retomando os escritos de Sandra Harding, a autora afirma serem inseparáveis o propósito e a análise da pesquisa da origem dos problemas investigados. O/A pesquisador/a precisa ser posto no mesmo plano do tema pesquisado e as características do/a investigador/a devem ser tomadas como “parte da evidência empírica”. Há que se considerar os campos científicos “abertos” e evitar a formulação teórico-empírica da mulher universal, como agente ou como matéria de pensamento. A fim de ilustrar com exemplos práticos as questões de gênero tratadas, foi perguntado aos instrutores quem teria mais dificuldades para estacionar, homens ou mulheres, e quais as razões preponderantes para as dificuldades apontadas. Uma melhor visão periférica feminina, para o instrutor Eli Antonio, não é o suficiente para que as mulheres tenham mais facilidades na hora de estacionar, aliada também a uma repetição maior do público masculino. Para ele, a repetição, o exercício constante e a prática cotidiana, poderiam fazer das pessoas condutores/as com maior habilidade para estacionar veículos automotores, como se pode observar no depoimento que segue:

Da minha percepção, os homens têm um pouco mais de facilidade de estacionar o veículo, entretanto eu não tenho dúvidas que a visão periférica feminina é muito melhor do que a visão periférica masculina. Agora na prática eu observo que o homem tem mais facilidade de estacionar e eu acredito que isso seja em função de uma prática. A quantidade de vezes que o homem repete aquela ação é muito maior do que aquela mulher. Naquele mesmo estacionamento, ela repete muito menos do que aquele homem. Então, eu tenho essa impressão de que é por causa disso: repetição.

O cuidado extremado foi citado pelo instrutor Edmilson, como a razão das mulheres terem mais dificuldades para estacionar:

Toda pessoa, candidata a uma primeira habilitação, ela precisa se esforçar em aprender a parte técnica. Nesse ponto, não existe uma estatística que prove ou que comprove que homem estaciona melhor, que mulher estaciona melhor. Agora, o que eu observo no dia-a-dia, ou seja, no mundo empírico, no mundo real, que os homens estacionam melhores do que as mulheres. Talvez, pelo fato da mulher ser mais cuidadosa, ela não se preocupa muito em estacionar dentro do que a técnica determina, mas não existe... Reforço: não existe uma estatística que comprove que mulher não gosta ou não tem competência em estacionar, como determina as normas e as regras de trânsito.

O instrutor André reforçou a sua falta de discriminação neste aspecto, pois, para ele, o ato de estacionar não traz, por si mesmo, maiores conseqüências ou influências:

Eu geralmente não faço assim nenhum tipo de discriminação em relação a esse aspecto, até do ponto de vista geral não especificamente do estacionamento. O homem e a mulher eles assim serão bons condutores, bons motoristas, na medida em que se dedicarem a aprender as regras do trânsito e se disponibilizarem a colocar em prática aquilo que aprendeu. Então, se nós fizermos uma comparação em relação ao número, estatisticamente falando, em relação ao número de homens que dirigem e o número de mulheres, a gente vai perceber que o número de homens ainda continua sendo maior, e por conta disso os erros, a tendência é que o número de erros também seja atribuído à figura masculina de uma forma maior. Mas, assim, o fato de estacionar de uma forma correta ou adequada, isso não vai trazer conseqüências ou influências, isso não vai ser influenciado pelo sexo porque tem muitos homens que realmente dirigem bem, como também tem muitas mulheres que dirigem bem, muito bem, e até melhores do que certos homens. Eu diria que isso é uma característica mais pessoal, ela é muito particularizada. Eu conheço realmente mulheres que dirigem melhor do que homens e estacionam um carro bem melhor do que certos homens. Então, é algo realmente muito pessoalizado.

O instrutor Genésio Luide afirma que as mulheres possuem maior dificuldade para estacionar. Para ele, as mulheres não desenvolveram, historicamente, a visão em foco, mas sim a visão espacial. Os homens teriam desenvolvido a visão em foco, imprescindível para que o ato de estacionar seja feito plenamente:

A minha experiência profissional diz que mulheres. Eu atribuo a isso a questão de que quando, na hora de estacionar, o condutor ele precisa de uma visão focada. Focar, em determinados momentos. E a mulher ela, por questões antropológicas, ela não desenvolveu bem a visão em foco e mais a visão espacial.

As sexualidades desafiam o ambiente escolar, ao desvelar os desejos mais recônditos. O questionamento às normas e cânones, relacionados ao corpo educado, põe em xeque as pedagogias corretivas e as ações de recuperação ou de punição, direcionadas à heterossexualização da sociedade. Uma ruptura epistemológica deve se processar na medida em que se impulsione uma erotização dos processos de conhecer, através de reflexões acerca da pergunta suscitada por Louro (2004, p. 69): “O que há para aprender com a ignorância?” Tal questão, colocada pelas estudiosas queer, é desenvolvida em seguida (LOURO, 2004, p. 68):

Estamos diante de outro ponto central na análise queer: a questão da ignorância. Eve Sedgwick (1993) e outros teóricos/as propõem que se pense a ignorância não como falha ou falta de conhecimento, mas sim como resíduo de conhecimento, como o efeito de um jeito de conhecer. A teoria queer coloca em questão um dos binarismos fundantes do campo educacional, a oposição entre conhecimento e ignorância, ao demonstrar que esses pólos estão mutuamente implicados um no outro e ao sugerir que a ignorância pode ser compreendida como sendo produzida por um modo de conhecer, ou melhor, que ela é, também, uma forma de conhecimento.

Todos os instrutores, exceto o instrutor Eli Antonio, negaram o fato de que a sexo/gênero da pessoa que dirige faça alguma diferença. Para o instrutor Eli Antonio, o sexo/gênero da pessoa que dirige faz diferença, ao perceber uma direção mais agressiva dos homens e uma cautela excessiva das mulheres, como se pode observar no depoimento que segue:

Eu sinto diferença. Eu dirijo e sinto uma diferença significativa no trânsito. Os homens, da minha ótica, têm uma direção mais contundente, eventualmente mais agressiva, mais determinada. Eu percebo uma direção feminina mais reflexiva, mais, digamos assim, ela não se arrisca, na dúvida ela para ou alivia, diminui a velocidade. Então, eventualmente, eu estou no meu carro eu percebo que aquele carro que está na frente tem uma direção, uma condução similar ao que seria de uma mulher, em função de toda uma cautela, até excessiva, no dirigir. Uma coisa que a gente não observa muito no motorista do sexo masculino. Então, de minha ótica, tem sim um estilo característico masculino, um pouco mais agressivo e uma direção feminina, bastante reflexiva.

Ao citar uma história ou situação em que o sexo/gênero da pessoa que dirigia o automóvel fez diferença, o instrutor Eli Antonio listou situações que explicitavam a inquietação, a indecisão e a observância às regras de trânsito, incorporadas à idéia de feminilidade, estereótipo socialmente compartilhado de que as mulheres são mais cordiais, embora apresentem dificuldades para a atuação nos espaços públicos, tais como a inquietação e a indecisão, como se pode inferir do depoimento que segue:

Vejo algumas situações, por exemplo sinal. Pista de velocidade média e o sinal fica amarelo, sinalizando atenção e aí, na maioria das vezes, a mulher ela pisa no freio, ela não passa no amarelo. E o motorista do sexo masculino que vem atrás ele não espera que ela tenha aquela atitude e choca o seu carro contra o carro dela que já está parado ali. Ele não esperava nunca que ela fosse parar com o sinal amarelo. Então eu percebo muito isso. Também eu percebo quando a gente sai de ambulância, já no serviço, que uma ambulância está atrás, com aquele ruído todo, na maioria das vezes tem uma motorista do sexo feminino ali. Ela fica angustiada, sem saber exatamente que atitude ela deveria estar tomando naquela hora: se seria acelerar o veículo ou tirar pra esquerda ou pra direita. Eu percebo também essa inquietação do público feminino nessas situações: sinal ficando amarelo e o veículo atrás, tipo viatura ou ambulância, pressionando. Então, o público/motorista masculino e feminino reage de forma diferenciada nessas situações de estresse.

Louro (2007) estabelece os padrões por meio dos quais age o processo de escolarização do corpo, a pedagogia da sexualidade e o disciplinamento dos corpos. Tomando por referência um grupo social específico, admite ser o corpo a referência central, na formação das “narrativas pessoais”. Contrastando com as identidades sexualizadas, a institucionalização da heterossexualidade e a “invenção” da homossexualidade, denuncia uma dessexualização do espaço escolar.

4.5 RUMO A UMA “CONDUÇÃO PERFEITA”

A perfeição ela é divina, não cabe aos seres humanos serem perfeitos. Existe a condução que é próxima do perfeito, mas existe uma cultura em achar que a condução perfeita é aquela que demonstra habilidade. E isso não é. A condução perfeita é aquela que está dentro da lei. É quem obedece a lei. O bom motorista é aquele que se comporta no trânsito obedecendo as leis de trânsito. No momento que alguém desenvolve a velocidade a mais, porque tem habilidade, está sendo imprudente. Desta forma, está se afastando da perfeição. Então, eu diria que a condução perfeita é aquela que está dentro da legalidade.

As discussões em torno da natureza divina ou humana da perfeição, suscitadas pelo depoimento do instrutor Genésio Luide, remetem à percepção natural ou à construção social desta. Se considerarmos a perfeição divina, nada poderemos fazer para que a nossa condução seja considerada perfeita. Por outro lado, se a considerarmos construção de seres humanos comuns, poderemos atingi-la, mesmo sabendo das dificuldades inerentes a este processo. Entender a perfeição da “natureza” humana, bem com as possibilidades discursivas e práticas da “condução perfeita”, envolve uma mudança de paradigma, capaz de dar sentido social aos corpos e que transcenda o mero discurso da crítica. O discurso da possibilidade, ao tornar possível a autocrítica do/a educador/a e do/a educando/a, transforma a ação educativa em um fenômeno complexo, porque recursivo em seus limites fundacionais. Uma contribuição neste sentido é dada por Louro (2007, p. 11):

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades de sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

A “condução perfeita” refere-se, costumeiramente, àqueles motoristas que dirigem tendo por ideário a direção defensiva, ou seja, que primam pela ausência de infrações, estando dentro do que a lei determina. Com exemplos retirados do seu cotidiano, o instrutor André reforça esta acepção:

A condução perfeita, existe sim. Há 15 dias atrás eu estava fazendo uma palestra para uma empresa de transportes, transportadora de cargas, a gente fazia essa palestra exatamente para motoristas dessa empresa sobre direção defensiva. E, meu maior desafio em relação a esse público era fazer com que eles aprendessem as técnicas da direção defensiva e não só aprendessem, mas saíssem da teoria e partissem para o plano prático. Então, o que a gente estava tentando inculcar neles era que eles precisavam aprender as técnicas e colocar aquelas técnicas em prática porque certamente elas trariam efeito positivo, no sentido de evitar acidentes, no sentido de fazer com que eles não tivessem necessidade de cometer infrações. E, o maior desafio é exatamente esse: é você aprender e colocar em prática. E a gente tenta inculcar, a gente tenta motivar, até dando o próprio exemplo, exemplo pessoal né, onde a gente dirige aplicando as técnicas da direção defensiva e não se envolve em acidente. Esse público até, realmente, de uma empresa que o número de acidente até, considerado, comparado, a outras empresas, é um número de acidentes baixo mas a preocupação da direção da empresa é realmente tentar zerar, porque os prejuízos não são só para a empresa, mas também são para o próprio motorista, a família do motorista, porque uma notícia de um acidente pra um familiar realmente causa algum tipo de transtorno, algum tipo de influência negativa. E então, a direção perfeita, ela é possível quando se aplica as técnicas da direção defensiva. O motorista, aplicando as técnicas da direção defensiva, ele vai ter uma condução realmente sem acidente, sem cometimento de infração e ele consequentemente vai dirigir de forma perfeita.

O inacabamento, a incompletude e a imperfeição, associados ao ser humano, é o ponto central, eleito pelo instrutor Edmilson, para tratar da “condução perfeita”. A imprevisibilidade, envolvida nas ações humanas, não impede na visão deste instrutor que se consiga realizar uma viagem perfeita, descrita como aquela em que não se comete erros, não se provoca acidente, não se comete infrações, não se abusa do veículo, não se atrasa e sem descortesia. A “perfeição da condução”, neste enfoque, caminha *pari passu* com a imperfeição humana, tornando o processo de direção complexo, como se pode observar no depoimento que segue:

Positivo. O homem ele nasce incompleto, inacabado, imperfeito, porque ele é um ser imprevisível. Porém, existe uma regrinha básica, que todos os alunos de primeira habilitação e renovação aprende, que chama-se condução perfeita. E essa regra começa com a letra A. A gente sai do ponto alfa, alcança o ponto ômega, sem cometer erros. Quais são os erros no trânsito? Sem provocar acidentes, sem cometer infrações, sem abusar do veículo, sem atrasos e descortesia. Quando você realiza uma viagem, que sai do ponto A e alcança o ponto B, sem cometer erros, você entende que essa viagem tem ida, mas ela tem retorno. Você tem que ir, concluir essa viagem, sem cometer erros, sem provocar acidentes, sem cometer infrações, sem abusar do veículo, sem atrasos e descortesia. Uma regrinha fundamental, que todos aprendem e mentalizam.

O ser humano é uma estrutura complexa, da mesma forma que a idéia de perfeição deve ser entendida. O conflito, a desordem e o jogo constituem o anverso de uma realidade que se configura multidimensional, biossocioantropológica. A necessidade do retorno do sujeito parte do pressuposto de que a idéia de homem foi desintegrada. Integrá-la, em suas matrizes analíticas de sexo/gênero, raça/etnia e idade/geração, permite não apenas identificar o ser humano que está sendo abordado, mas ressignificar o próprio conceito de perfeição, porque fundada nas vivências cotidianas dos homens e das mulheres comuns. Assim Morin (1998, p. 130) descreve a idéia de homem como sendo uma noção complexa:

Chego na minha terceira tese que também será muito resumida. Seria que a noção de homem não é uma noção simples: é uma noção complexa. Homo é um complexo bioantropológico e biossociocultural. O homem tem muitas dimensões e tudo o que desloca esse complexo é mutilante, não só para o conhecimento mas, igualmente, para a ação. Precisamos conceber que esse complexo que constitui o homem não é feito só de instâncias complementares mas de instâncias que são, ao mesmo tempo, antagônicas, e daí surge o problema da pluralidade dos imperativos éticos, ao qual retornarei daqui a pouco.

Há, entre os instrutores, quem duvide da “condução perfeita”, apontando para exemplos de pilotos e motoristas excelentes que se envolveram em acidentes, por excesso de confiança. A perfeição, ou o desejo de perfeição aqui, é encarado como algo negativo, ao instigar no/a condutor/a sentimentos de superioridade frente aos/às demais condutores/as. Atentar para as condições fisiológicas do/a condutor/a serve como lembrete da condição humana deste/a, que comete erros e pode morrer em atividades diárias, como na condução de veículos automotores, como se pode inferir do depoimento do instrutor Eli Antonio:

Eu não acredito nessa condução perfeita. Tomo por base pilotos excelentes, motoristas excelentes que eventualmente eles se envolvem em acidentes de trânsito, e até mesmo por culpa de excesso de confiança. Então, eu não acredito no condutor perfeito. E as condições do trânsito, as condições fisiológicas do condutor fazem com que ele não tenha condições de fazer uma direção perfeita. Embora é o que a gente deva buscar essa condução perfeita, porque isso vai gerar vida, isso gera saúde se todo mundo buscar a direção perfeita.

A pedagogia do medo transpõe o desejo de liberdade, inerente ao ser humano. O medo de ser mais, percebido na interiorização do/a opressor/a pelo/a oprimido/a. Os temas geradores, propugnados por Paulo Freire (1983), trazem maiores possibilidades de autonomia, ao promover o enraizamento do processo cognitivo em seu próprio sujeito cognoscente, líder de sua própria aprendizagem. A busca incessante por uma maior “perfeição” humana

contribui para a liberação, a conscientização, a dignidade da pessoa humana e sua inserção no mundo. Este processo de ser mais rompe qualquer expectativa de consolidação da pedagogia do medo, em que os/as estudantes reprimem as suas dúvidas, em decorrência da totalidade e da grandiosidade identificadas no/a professor/a que tudo sabe, em seu mandarinato particular, como salienta Ludojoski (1972, p. 96, tradução nossa):

As mudanças que se produzem na conduta do educando, a fim de contribuir ao aperfeiçoamento de sua personalidade, devem ser logicamente mudanças que contribuam para a liberação e para a conscientização sempre maior de sua própria dignidade e inserção no mundo. Para ele o processo de aprendizagem abarcará a totalidade dos setores perfectíveis da existência do sujeito, colocando-se no marco explícito de um personalismo integral, que permita a cada indivíduo dar um passo real do menos ao mais, na busca incessante de uma maior perfeição humana.¹¹

Alicerçado em cinco noções, ordem, determinismo, objetividade, causalidade e controle, o racionalismo pressupõe ser a realidade ontológica o objeto do conhecimento, e não a fenomenologia, que seria a nossa realidade de seres no mundo. O racionalismo e/ou o princípio da objetividade ao investigar e analisar o objeto científico, como marcas da ciência moderna ainda em uso, consolidaram-se mediante a necessidade individual de controle das emoções, transposta para os dilemas universais do cientificismo acadêmico, tal como pode ser observado em Morin (1998, p. 157):

O racionalismo é: 1º) uma visão do mundo afirmando a concordância perfeita entre o racional (coerência) e a realidade do universo; exclui, portanto, do real o irracional e o arracional; 2º) uma ética afirmando que as ações e as sociedades humanas podem e devem ser racionais em seu princípio, sua conduta, sua finalidade.

Tomando como ponto de partida a necessidade de tomada de consciência radical, Morin (2007, p. 17) defende a natureza sobrenatural do homem, assim explicitada: “trata-se, é verdade, de reintegrar o homem entre os seres naturais para distingui-lo neste meio”. A tomada de consciência radical, por sua vez, se pauta em quatro aspectos, a saber (MORIN, 2007, p. 9):

¹¹ No original: Los cambios que se producen en la conducta del educando, a fin de contribuir al perfeccionamiento de su personalidad, deben ser lógicamente cambios que contribuyan a la liberación y a la concientización siempre mayor de su propia dignidad y colocación en el mundo. Para ello el proceso de aprendizaje abarcará la totalidad de los sectores perfectibles de la existencia del sujeto, colocándose en el marco explícito de un personalismo integral, que permita a cada individuo dar un paso real del menos al más, en la búsqueda incesante de una mayor perfección humana.

Necessitamos de uma tomada de consciência radical: 1. A causa profunda do erro não está no erro de fato (falsa percepção) ou no erro lógico (incoerência), mas no modo de organização de nosso saber num sistema de idéias (teorias, ideologias); 2. Há uma nova ignorância ligada ao desenvolvimento da própria ciência; 3. Há uma nova cegueira ligada ao uso degradado da razão; 4. As ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento (armas termonucleares, manipulações de todo tipo, desregramento ecológico etc).

Tanto a natureza sobrenatural do homem quanto a tomada de consciência radical, defendidas por Morin (2007), possibilitam o repensar dos significados, das práticas, dos valores e das atitudes relacionadas com o conceito de “condução perfeita”. A “perfeição” entendida na viabilidade material da vida humana e no exercício cotidiano da capacidade reflexiva, inerente ao aprendizado constante, mas inovador, porque transpõe as preocupações epistemológicas e ontológicas para uma tomada de consciência e de atitudes de matriz ética. A idéia recursiva, própria dos processos de reflexão do/a aprendiz, é desenvolvida por Morin (2007, p. 74):

A idéia recursiva é, pois, uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

A “condução perfeita” entendida como discurso da possibilidade visa transformar as relações interpessoais vivenciadas no trânsito urbano. Longe de se configurar por maior habilidade técnica ou pelo desenvolvimento de velocidades acima da média, o/a “condutor/a perfeito/a” deve ser aquele/a que busca incessantemente o seu aperfeiçoamento individual, como pessoa humanamente complexa, ilimitada em suas potencialidades. A atenção às diferenças, como característica de quem acredita no encontro dialógico e recursivo entre razão e emoção, suprime as injustiças de gênero socialmente construídas, além de favorecer uma maior solidariedade entre as pessoas. As máquinas modernas estão obsoletas no império da razão, e todos/as somos co-responsáveis pela “realidade” que emerge de suas cinzas.

5. CONCLUSÃO

Embora cuidadosas no trânsito e pouco afeitas a acidentes, o que as fazem detentoras de descontos nos seguros automotivos, as mulheres são estigmatizadas socialmente, quando o assunto é trânsito urbano. Tais assimetrias sexuais e de gênero, decorrentes de uma maior valorização das atividades e sentimentos considerados masculinos e um menor apreço às atividades e aos sentimentos considerados femininos, exacerbam a configuração dos espaços públicos como sendo marcadamente masculinos, em detrimento do universo privado e doméstico, associado às mulheres. As mulheres que dirigem, nesta lógica, estariam em um espaço que não lhes foi destinado, e a sua atuação ficaria, portanto, comprometida. Atitudes como hesitação e inquietação, visualizadas em mulheres que dirigem, são amplificadas, como se não coubessem aos homens a manifestação de tais comportamentos, incompatíveis com o *controle das emoções*, termo tão freqüente na Proposta Pedagógica da Escola Pública de Trânsito e mais relacionado aos homens. Neste cenário, como o/a professor/a-pesquisador/a-intelectual-cientista pode modificar padrões de comportamento tão usuais e tornar o ambiente vivido mais solidário em suas relações sociais? Como dirimir estereótipos tradicionalmente consolidados? Como levar tais inquietações para a sala de aula?

Em primeiro lugar, cumpre assinalar a importância das pesquisas realizadas, e a sua consequente divulgação. Desta forma, com a socialização do conhecimento cientificamente produzido, a intervenção social torna-se possível, porque alicerçada em fatos sociais, comprovadamente reconhecidos. Em segundo lugar, as evidências coletadas em pesquisa apontam para diferenças de gênero entre homens e mulheres que dirigem, e entre homens e mulheres que estudam para alcançar as prerrogativas inerentes a quem já possui a Carteira Nacional de Habilitação. Estas diferenças, longe de serem naturalmente formadas, são socialmente produzidas, na medida em que as pessoas aprendem os papéis de gênero compatíveis com a sua condição social. Assim, os homens deveriam ser mais agressivos, antenados com as especificações técnicas dos veículos e curiosos quanto ao funcionamento do trânsito urbano, ao passo que as mulheres deveriam ser mais cautelosas, pouco atentas aos cuidados técnicos necessários ao bom funcionamento de seu veículo, e de insignificante participação nas aulas dos Centros de Formação de Condutores. A expectativa em torno do comportamento de homens e de mulheres, nos moldes apresentados, reforça a metanarrativa patriarcal, teleologicamente teórica, que explica e justifica a supremacia *ad infinitum* dos homens, seja numericamente quanto à quantidade de homens que dirigem seja qualitativamente, quanto a uma maior habilidade “técnica” por parte destes. Em último lugar,

e não menos importante, está o papel desempenhado pela experiência prática, em suas evidências cotidianas.

A fim de registrar estas situações diárias, fenomenologicamente únicas e irrepetíveis, observações foram feitas na Escola Pública de Trânsito, em uma sala de aula específica, com uma turma real de alunos/as interessados/as. Se a expectativa era encontrar alunas apáticas e pouco participativas, esta não se configurou. Nas aulas que eu observei todos/as participavam, independentes de serem homens ou mulheres. Em uma situação inclusive, uma das alunas fez referência ao preconceito que as mulheres que dirigem sofrem, ou seja, expôs o conflito cultural em que estava imersa. A falta de interesse, enfatizada como questão técnica, seria explicada pelo gênero do/a aluno/a que pergunta ou estaria cristalizada pelo preconceito de quem pouco se atém à diversidade cultural existente em sala de aula? Que parâmetros usar para qualificar as perguntas que são feitas como mais ou menos “técnicas”? Como definir a “técnica” do bem dirigir?

A “técnica”, referente à condução de veículos automotores, descrita pelos instrutores da Escola Pública de Trânsito, se relaciona com a manutenção preventiva do veículo, feita pelo proprietário do automóvel ou por um serviço autorizado, com o estacionamento do veículo dentro dos marcos regulamentados, com a mecânica, com a direção econômica e com a devida calibragem dos pneus. Esta “técnica” - pela qual as mulheres demonstram ter pouco interesse, conforme o depoimento dos instrutores - assemelha-se com o racionalismo neutro da ciência moderna. Entender que o domínio da parte técnica do veículo leva à diminuição ou à eliminação dos acidentes de trânsito pressupõe um desejo de ordem, determinismo, objetividade, causalidade e controle, fora das responsabilidades do sujeito epistêmico.

Exacerbar a importância da parte técnica do veículo pode ocasionar numa desincumbência do/a condutor/a de veículos automotores, frente à necessidade de redução de acidentes e de transformação das relações sociais no trânsito urbano. Um ambiente mais solidário requer a compreensão plena da responsabilidade social, de todos/as os/as seus/uas integrantes. A supervalorização das máquinas, em detrimento das pessoas que nela estão trafegando, pode perfeitamente ser entendida dentro dos cânones da ciência moderna, que privilegiou a razão e a técnica e subestimou o poder inventivo do ser humano, sua imaginação e sua consciência. A ruptura necessária com este modo de pensamento possibilita a superação do paradoxo do tempo, desenvolvido por Prigogine (1996).

Alguns procedimentos foram adotados durante a escrita da dissertação, que resultaram em análises diversas. A análise da Proposta Pedagógica, do espaço e do tempo pedagógicos da Escola Pública de Trânsito, das diretrizes do Contran, em especial a de número 207/2006,

do Código de Trânsito Brasileiro, em seu capítulo sexto, que trata da Educação para o Trânsito, apontou para a necessidade de um novo paradigma, que incorpore as categorias analíticas de sexo/gênero, raça/etnia e idade/geração. Sempre há a possibilidade de adoção de novos paradigmas, eles sempre estão presentes. Sua incorporação teórica, contudo, depende das crises desencadeadas pelos antigos paradigmas. As crises complexificam os impactos científicos, ao desvelar as anomalias encontradas nas evidências. A crise do “real” encontrado, como evidência de uma sociedade perspectival, refuta as metanarrativas formadas, assim como o uso de categorias impositivas. O que faz a “realidade” científica, senão o seu parcial encapsulamento?

Índices de morbi/natalidade do trânsito soteropolitano próximos aos da guerra do Vietnã, as lesões psicológicas provocadas pelas situações de *stress*, o trânsito urbano como parte importante do cotidiano das pessoas e como reflexo das relações interpessoais foram indícios apontados pelos instrutores da Escola Pública de Trânsito, nas entrevistas realizadas, da guerra brasileira, travada cotidianamente no trânsito, entre a vida e a morte. Tal quadro, para ser modificado, precisaria da atuação conjunta de toda a sociedade, e dos/as professores/as dos Centros de Formação de Condutores em particular, consoante a adoção de um novo paradigma educacional. Para além do domínio da “técnica”, uma boa conduta no trânsito pressupõe relações sociais mais solidárias.

A compreensão de que o trânsito urbano é constituído socialmente, pelos seus agentes individuais leva à necessidade de se repensar as ações realizadas. O desejo, aparentemente solitário, de chegar em primeiro, com a maior velocidade possível, deve ceder lugar para uma vontade coletiva em prol da redução de acidentes, e do respeito aos/às cidadãos/ãs. A competitividade individualista e capitalista, motivada pelo anseio de ultrapassagens ousadas, inclusive nas faixas de segurança e nos semáforos, funda-se na supervalorização do indivíduo-homem-branco-heterossexual-de classe média, em detrimento de uma concepção social que enfatize o caráter relacional das ações tecidas socialmente. As epistemologias feministas acreditam nisso, ao defender a importância do sujeito epistêmico, em seu olhar diferenciado para o mundo, mas no mesmo patamar do objeto pesquisado, em sua relevância social. Se o objetivo é a transformação das relações sociais, entendidas reciprocamente para homens e para mulheres, o objeto pesquisado é de extrema pertinência, e o ponto de vista lançado sobre ele deve refletir as relações entre teoria e prática, mediante a historicidade inerente às idéias e a agência política concernente à modificação de práticas consolidadas.

As representações sociais de gênero dos professores da Escola Pública de Trânsito indicaram, na percepção desses, a existência de diferenças no processo de aprendizagem, para

os homens e para as mulheres, e de maiores dificuldades para estacionar entre as mulheres. O sexo/gênero da pessoa que dirige não foi apontado como diferencial, exceto para um dos instrutores entrevistados. Quanto à práxis pedagógica, os instrutores demonstraram ter um olhar crítico para os problemas do trânsito brasileiro, e possuir uma postura politicamente orientada para uma possível solução destes problemas. O uso das imagens em sala de aula, à luz da Teoria das Representações Sociais, se mostrou deficitária e pouco problematizadora. As imagens, quando utilizadas, foram apresentadas como instrumentos neutros de significação. Sua opacidade não foi questionada, e sua análise cultural não foi feita. Os professores, neste estudo, foram entendidos como intelectuais capazes de repensar as suas práticas cotidianas e de interpretar as representações sociais dos discursos veiculados em sala de aula, como prenes de significados políticos no tocante à representatividade de grupos sociais distintos.

Alguns estereótipos poderiam ser listados, a partir das entrevistas realizadas, que ressaltam as diferenças existentes entre homens e mulheres que dirigem, a saber: maior sensibilidade na aprendizagem feminina, atenta a pequenos detalhes; a questão cultural existente na associação entre mulher e trânsito como sinônimo de perigo; o gosto natural dos homens pelas questões do trânsito; a visão periférica feminina em contraste com a visão em foco masculina, determinante para o sucesso ou fracasso de um estacionamento bem sucedido; uma direção masculina agressiva *versus* uma direção feminina reflexiva; a preocupação feminina com a parte prática e a preocupação masculina com a parte técnica; a maternidade e/ou a cultura como fator explicativo das diferenças encontradas entre homens e mulheres. Tais atribuições de sentido reforçam a fixidez das identidades de gênero, nos marcos da heterossexualidade obrigatória. Existe, desta forma, um sexismo consolidado no estabelecimento de tais diferenças. Sexismo entendido como segregação de sentido, encontrada na percepção diferenciada das experiências vivenciadas entre os sexos, e marcadas binariamente, conforme seja classificado como masculino ou como feminino.

Partindo do depoimento do instrutor Edmilson, no qual emergiu o termo Andragogia, associado à Educação para o Trânsito, as análises permitiram um maior conhecimento do assunto e, por consequência, a identificação de possíveis demandas, no que se refere à incorporação deste campo de estudos aos Estudos de Gênero e às Teorias de Currículo. O conceito central do curso para aquisição da primeira habilitação, “condução perfeita”, foi problematizado, levando em conta os depoimentos prestados. A idéia de ser humano como uma estrutura complexa foi explicitada, em suas críticas ao racionalismo moderno. Uma tomada de consciência radical alia-se à necessidade de ruptura com a idéia linear associada à

ciência moderna, diferentemente da idéia recursiva, ainda pouco em uso. Para além da mera adição de novos temas, sem a devida reflexão quanto às abordagens e aos impactos de outras perspectivas epistêmicas, o currículo adotado pelos Centros de Formação de Condutores, e pela Escola Pública de Trânsito em específico, deveria incorporar as demandas suscitadas pelas Teorias Críticas e Pós-críticas de Currículo, e explorar as identidades de gênero que se constituem socialmente, em espaços públicos como o trânsito urbano.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 159-176.

BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914 – 1940**. São Paulo: Adusp, 1999. p. 122–142.

BOORSTIN, Daniel J. **Os descobridores: de como o homem procurou conhecer-se a si mesmo e ao mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. Resolução nº 207 de 20 de outubro de 2006. **Estabelece critérios de padronização para funcionamento das Escolas Públicas de Trânsito**. Ministério das Cidades. Disponível em: http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/Resolucao207_06.pdf. Acesso em: 21 set. 2009.

_____. Departamento Nacional de Trânsito. Resolução nº 166 de setembro de 2004. **Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito**. Ministério das Cidades. Disponível em: <http://www.cetran.go.gov.br/PNT.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHATES, Tatiane de J. **Mulheres em trânsito: um estudo de caso acerca das representações de gênero no curso de condutores da Escola Pública de Trânsito**. 2007. 72 f. Monografia (Pós-Graduação em Gênero e Desenvolvimento Regional, com ênfase em Políticas Públicas) – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Salvador.

CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO. **Legislação**. São Paulo: Lawbook, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: _____ (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37–68.

DOLL Jr, William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia**: um vínculo resignificado. Salvador: Helvécia, 2005.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANÇA, Sérgio; MARINHO, Ednalva. **Educação de trânsito**: também se aprende na escola. Salvador: ABDETRAN, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 21–48.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 144–158.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. Cenários da agressão no trânsito: a percepção que as pessoas têm de um motorista agressivo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n.1, mar. 2008.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722008000100018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 jan. 2009.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **EPT**: Escola Pública de Trânsito. Salvador: DETRAN, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. **Simians, Cyborgs, and Women**: A Reinvenção da Natureza. New York: Routledge, 1990.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-32, 1993.

_____. Existe um método feminista? In: BARTRA, Eli (Org.). **Debates em torno a uma metodologia feminista**, México, D.F.: UNAM, p. 09-34, 1998.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 113–123.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07–34.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDOJOSKI, Roque Luis. **Andragogia o educacion del adulto**. Buenos Aires: Guadalupe; México: AID, 1972. (Educacion en el tiempo)

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

McLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 1999.

McLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Tradução de Márcia Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 7–20.

MORENO, Amparo. **El arquetipo viril protagonista de la história: ejercicios de lectura no androcentrica**. Cuadernos Inacabados. Barcelona: La Sal, 1987. p. 17-43.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zenaide Calazans de; MOTA, Eduardo Luiz Andrade; COSTA, Maria da Conceição N. Evolução dos acidentes de trânsito em um grande centro urbano, 1991-2000. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, fev. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 jan. 2009.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Unesp, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 82-113.

SAFFIOTI, Heleieth, "Rearticulando Gênero e Classe." In: COSTA, A. O; BRUSCHINI, C. (Orgs.), **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Pedagogias Feministas: uma introdução. In: **Nós Merecemos Respeito!** Diga não à violência contra a mulher. Projeto Gênero, Raça e Cidadania no combate à violência nas Escolas (caderno para professores). Salvador: NEIM/UFBA, 2005. p. 13-20.

_____. "Da Crítica Feminista à Ciência. Uma Ciência Feminista?". In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar (Orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**, Salvador: 2002. p. 89-120. (Coleção Bahianas).

SCHIENBINGER, Londa. **O Feminismo mudou a Ciência?** Trad. Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. El problema de la invisibilidad. In.: ESCANDÓN, C. R. (Org.) **Gênero e História**. México: Instituto Mora/UAM, 1992. p. 38-65.

_____. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabíola Garcia da; DAGOSTIN, Carla Giovana. A relevância de produzir conhecimento social e científico sobre o comportamento humano no trânsito. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v.11, n.1, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 22 jan. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 190–207.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. **A cidade, o transporte e o trânsito.** São Paulo: Prolivros, 2005.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 93–104.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO

1 – Espaço

- ✓ Disposição das carteiras;
- ✓ Localização e posição do/a professor/a;
- ✓ Condição das paredes (limpas, com cartazes etc.);
- ✓ Tipo de cartazes (normativos, informativos etc.);
- ✓ Verificar a linguagem dos cartazes;
- ✓ Distribuição das salas (hierarquização dos ambientes etc.).

2 – Tempo

- ✓ Horário das aulas;
- ✓ Existência de intervalo;
- ✓ Planejamento das atividades;
- ✓ Exercícios propostos e realizados.

3 – Aula

- ✓ Perguntas feitas e respostas dadas;
- ✓ O professor ou professora deixa que o estudante interrompa? Ou manda esperar para tirar dúvidas no final?;
- ✓ Exemplos ilustrativos (metáforas etc.).

4 – Turma

- ✓ Número de alunos e alunas;
- ✓ Distribuição dos/as alunos/as em sala (formação de grupos etc.);
- ✓ Conteúdo das conversas informais.

5 – Professores/as

- ✓ Preenchimento de ficha, contendo telefone e e-mail para contato.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Situação conjugal:

1.4 Filhos:

1.5 Local de Trabalho:

1.6 Função:

2 – Qual é a sua formação? Há quanto tempo trabalha no segmento Educação para o Trânsito?

3 – Cite ao menos cinco características ou habilidades que deve possuir um/a bom/a motorista.

4 – Comente a seguinte frase: “Existe uma guerra no trânsito, um embate cotidiano entre a vida e a morte.”

5 – Existem diferenças de aprendizagem entre mulheres e homens? As perguntas e as motivações são diferenciadas? Em caso afirmativo, a que você atribui estas diferenças?

6 – Você acredita que, no trânsito brasileiro, há dissociação entre a teoria contida no Código de Trânsito Brasileiro e a prática cotidiana? Justifique sua resposta.

7 – Quem tem mais dificuldade para estacionar, homens ou mulheres? Por quê?

8 – Em sua opinião, existe uma condução perfeita? Em caso afirmativo, descreva-a.

9 – Para você, existem diferenças entre ter habilidade e dirigir bem? Quais são elas?

10 – O sexo/gênero da pessoa que dirige faz diferença?

11 - Em caso afirmativo, conte uma história ou uma situação em que, na sua opinião, o sexo/gênero da pessoa que dirigia o automóvel fez diferença.

ANEXOS

ANEXO A - PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO

INTRODUÇÃO

Este projeto é o eixo central da EPT e norteará a Unidade como sistema integral do ensino das competências básicas e das disciplinas, objeto que trata a legislação concernente ao trânsito brasileiro. Abordar os usuários do trânsito através de uma proposta pedagógica aprimorada e ampla é um dos diferenciais da Escola Pública de Trânsito (EPT).

O Código Brasileiro de Trânsito em seu Artº 74 - Parágrafo 2º, diz que: Os órgãos ou entidades executivos de trânsito deverão promover, dentro de sua estrutura organizacional ou mediante convênio, o funcionamento de Escolas Públicas de Trânsito, EPT e este Projeto, parte integrante da estrutura da Unidade Educativa delineia a atuação pedagógica das escolas.

A Escola Pública de Trânsito surge para atender a demanda da sociedade e para tanto, se faz necessário uma estratégia pedagógica dirigida à melhoria da qualidade da aprendizagem dos candidatos a CNH, a partir do curso que o levará à sua primeira habilitação; de técnicas inovadoras e recursos didáticos que facilitam o processo ensino x aprendizagem, além de dar sustentação aos Centros de Formação de Condutores que atuam neste segmento, no âmbito do Estado da Bahia.

OBJETIVO GERAL

Promover a qualificação do público alvo, como forma de inclusão social, capacitando-o para sua inserção no mercado produtivo, através do processo de formação de condutores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Conhecer a legislação de trânsito, vigente no país;
- ✓ Formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade no trânsito;
- ✓ Aplicar técnicas pedagógicas que facilitem o processo de habilitação e formação de condutores;
- ✓ Socializar conhecimentos visando a redução dos conflitos no trânsito;

- ✓ Estabelecer critérios e condições para desenvolvimento de programas de reciclagem, aperfeiçoamento, treinamentos de docentes e outros;
- ✓ Fazer com que o aluno, ao final do curso, tenha concepção formada sobre dirigir veículos defensivamente;
- ✓ Ensinar o aluno técnicas médicas recomendáveis de primeiros socorros;
- ✓ Conscientizar o aluno de que é indispensável conhecer noções básicas de manutenção de veículos, de proteger o meio ambiente e sobre seus deveres e direitos como cidadão;
- ✓ Trabalhar a continuidade do aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas e atualização metodológica.

COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS

Para absorção dos conteúdos mínimos necessários a um condutor de veículos, o aluno deverá ter domínio de conhecimento, habilidade e atitude, requisitos indispensáveis ao pleno desempenho da atividade.

Faz-se necessário o registro dessas competências, considerando-se que o grupo em sala de aula, deverá caracterizar-se, pela heterogeneidade das idades, presença de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, além de significativo desnível de formação escolar.

É importante ressaltar, que as disciplinas abaixo descritas e seus respectivos conteúdos; são dimensionados pelo Código de Trânsito Brasileiro, que determina o mínimo a ser aprendido pelo aluno, podendo, no entanto, ser acrescido de outros tópicos evidenciados no diagnóstico da escola.

\São as seguintes disciplinas:

- ✓ Legislação de Trânsito;
- ✓ Direção Defensiva;
- ✓ Primeiros Socorros;
- ✓ Noções Básicas de Manutenção de Veículos;
- ✓ Proteção ao Meio Ambiente e Cidadania.

AÇÕES, METODOLOGIAS, RECURSOS

Para o efetivo exercício das ações a serem executadas é fundamental a educação metodológica à consecução dos objetivos gerais e específicos.

A procura incessante das alternativas abaixo relacionadas permeará o processo ensino x aprendizagem, condicionando o docente e o aluno à busca pela pesquisa, pela reflexão imediata e até mesmo, pelo senso crítico para proposição de novos paradigmas. São alternativas:

- ✓ Planos e programas das aulas voltados ao cotidiano do aluno no trânsito;
- ✓ Atualização periódica dos docentes;
- ✓ Exemplificação de situações problemas ocorridos no trânsito, em outros centros urbanos e;
- ✓ Estudos de casos.

Estudo dirigido e aula expositiva, métodos tradicionalmente reconhecidos devem ser utilizados, desde quando seja adotada pelo docente uma postura discursiva e participativa, que conduza o aluno à reflexão e, conseqüentemente, a verbalização das suas idéias.

Os recursos didáticos serão disponibilizados, levando-se em consideração o que o docente é possível ensinar em sala de aula e a facilidade que o aluno pode aprender com o uso desse recurso.

Incorporar recursos novos à exposição de conteúdos legislados - caso específico de trânsito significa acelerar a aprendizagem, tornando prazerosa a atividade do ensino.

AVALIAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM

Em uma instituição de ensino público, verificam-se objetivos comuns tradicionais, ou seja, a escola se propõe ensinar ao aluno que quer aprender.

Porém, não se pode fugir da realidade de que no caso específico da Escola Pública de Trânsito, cuja proposta pedagógica ora se apresenta, existem objetivos paralelos, haja vista a instituição querer educar para o trânsito e o aluno querer "tirar sua carteira de motorista".

A abordagem dessa premissa, apenas serve para respaldar as diversas fases de avaliações necessárias, durante e após o processo, assim como, a rigorosa exigência que a

proposta pedagógica impõe para certificação apenas dos alunos que, integralmente, adquiram as competências e os conteúdos programados.

Os critérios da avaliação final se encontram dimensionados e o resultado individual seqüenciará ou interromperá o processo para aquisição da CNH e outros.

A avaliação processual é aconselhada durante cada módulo ministrado, haja vista, a intenção da escola em fazer o aluno aprender e não, a de reprová-lo ao final do curso.

AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Este projeto pedagógico é passível de modificações, quando detectada a necessidade parcial ou total.

Será avaliado periodicamente, especialmente considerando as mudanças impostas pela efetiva realização do processo ensino x aprendizagem.