

MARCELO PONTES PEREIRA

**A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Horizontes para uma cidadania no Estado neoliberal**

Goiânia

2006

MARCELO PONTES PEREIRA

**A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Horizontes para uma cidadania no Estado neoliberal**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Iria Brzezinski.

Goiânia

2006

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Educacionais

MARCELO PONTES PEREIRA

**A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Horizontes para uma cidadania no Estado neoliberal**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Iria Brzezinski (UCG)
(Orientadora)

Prof^ª. Dra. Alice Fátima Martins (UFG)

Prof^ª. Dra. Eleuza Melo Silva (UCG/UFG)

Goiânia, setembro de 2006.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da sessão de apresentação e defesa de Dissertação de Conclusão de Mestrado pelo mestrando Marcelo Pontes Pereira. No dia 13 de setembro de 2006, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelas professoras Dra. Iria Brzezinski, presidente, Dra. Eleuza de Melo Silva e Dra. Alice Fátima Martins, membros, para a arguição do mestrando Marcelo Pontes Pereira, a respeito da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado em Educação sob o título "A educação para o trânsito no ensino fundamental de 1º a 5º séries: horizontes para uma cidadania no Estado neoliberal". A sessão teve início às 16:00h, nas dependências do Mestrado em Educação, sob a presidência da professora Dra. Iria Brzezinski, que concedeu 30 minutos ao mestrando para expor sinteticamente o trabalho. A seguir procedeu-se à arguição, finda a qual a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora se reuniu em separado para avaliação e atribuição de nota. Discutido o trabalho e o desempenho do mestrando, foi o mesmo considerado aprovado com a nota 10,0 (dez), equivalente ao conceito A. O candidato foi declarado Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás, pela Presidente da Banca Examinadora. Findos os trabalhos, deu a Presidente por encerrada a sessão, agradecendo a participação das arguidoras, do que se lavrou a presente Ata que foi assinada por todas e entregue à Secretaria do Mestrado em Educação, para os fins.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DEFENDIDA EM 13 DE SETEMBRO DE 2006 E APROVADA COM A NOTA 10,0 (dez) (A) PELA BANCA EXAMINADORA.

1) Profa. Dra. Iria Brzezinski /UCG

Iria Brzezinski
(Presidente)

6) Profa. Dra. Eleuza de Melo Silva /UCG

Eleuza
(Membro)

3) Profa. Dra. Alice Fátima Martins /UFG

Alice Fátima Martins
(Membro)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Sebastião, à minha mãe, Ana, e
à minha avó, Zenóbia,

À minha esposa, Angelita,

Às minhas filhas, Melliza e Laysa

AGRADECIMENTOS

Para discorrer sobre Educação para o Trânsito avultou-se a prioridade de uma investigação mais volvida à *educação*. Vindo de uma área em que o resultado exato é o único legítimo, necessário e suficiente, a convicção em não me cingir às aparências do positivismo foi o motor para buscar perceber não só produtos finais, mas também processos e origens. Assim, agradeço ao Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás por responder a esta minha motivação inicial com qualidade e objetividade.

Neste foro de excelência fui iniciado em um acervo e em discursos que para mim eram total e verdadeiramente novos, mas que me atrevi a enveredar e buscar assimilar com apetência e perseverança, tentando superar tanto o dilema em conciliar família, estudos e trabalho quanto as contingências financeiras e de outras ordens. Logo, agradeço aos leitores que puderem aceitar que, por mais que esta circunspeção represente um empenho e um processo de aprendizado, este é apenas o texto possível, seja em função do cabedal de conhecimentos a que pude ter acesso, seja em função do limite do meu discernimento.

Este texto foi feito através das minhas lentes, mas não "é meu", um ensaio de minha autoria exclusiva. Componho sobre o trabalho de outros, e com o diálogo de não poucas pessoas, desta academia ou não. Deste modo, testemunho o meu apreço e gratidão por todos aqueles que tiveram interesse e/ou puderam partilhar, debater, indicar, corrigir, moderar, incentivar, criticar ou dar algum auxílio para a elaboração desta dissertação, eximindo-os, obviamente, da responsabilidade sobre a forma peculiar como foram interpretadas e incorporadas todas essas ricas contribuições.

A melhor das oratórias não pode exprimir todas minhas deferências, de modo que faço destes sucintos agradecimentos uma homenagem, do imo do coração, a todos aqueles que participaram desta minha trajetória intelectual, em especial:

À **Profª Drª Iria Brzezinski**, minha infatigável, justa e rigorosa orientadora, de quem tive o privilégio e o prazer de aprender tanto, não só academicamente, que me presenteou com seu exemplo de engajamento com os problemas educacionais, sociais e políticos e com sua lídima e inigualável sapiência, liderança, competência, compreensão,

incentivo, paciência, objetividade, interesse, disponibilidade e humildade nas inúmeras e extraordinariamente fecundas interlocuções ao longo desta extensa jornada;

À **Profª Drª Maria Esperança Fernandes Carneiro**, referência ímpar de postura ética, de crítica inteligente ancorada em um perfeito entendimento da dialética da realidade; guerreira atuante, exemplo de cidadania social; vínculo que me dedicou a primazia de seu voto de confiança neste Mestrado e que, com sua cumplicidade sistemática, sua exposição teórica de distinta qualidade, seus conselhos firmes e seu admirável talento, possibilitou que eu potencializasse minha compreensão da vida concreta, particularmente do campo da educação, do mundo do trabalho, e seus condicionantes;

À **Profa. Drª Lenita Maria Junqueira Schultz** e à **Profª Drª Lúcia Helena Rincón Afonso**, que me dispensaram grande e contínuo incentivo e sempre receberam minhas dúvidas com atenção e presteza, e as responderam com inteligência e polidez;

Ao **Prof. Dr. José Carlos Libâneo**, e à **Profª. Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas**, dos quais tive o privilégio de apreciar a sabedoria, a didática e a experiência inquestionáveis, a colaboração prestativa, o rigor com os conteúdos, o comprometimento e a preocupação com a relação ensino-aprendizagem, a disponibilidade da troca com os alunos, o exemplo ativo de dedicação e de postura investigativa;

À **Profª Drª Maria Tereza Canesin Guimarães** e à **Profª Drª Maria de Araújo Nepomuceno**, às quais agradeço as legítimas preocupações em nome do rigor metodológico, as aguçadas interrogações frente minha dialética entre utopia e realidade e as necessárias e impalpáveis críticas e sugestões, que deram-me a oportunidade de tentar alcançar as linhas básicas e um dia superar minhas digressões, conjecturas e outras deficiências intrínsecas;

Ao **Prof. João Roberto Resende Ferreira**, ao **Prof. Dr. José Adelson da Cruz**, e ao **Prof. PhD Aparecido Divino da Cruz (Peixoto)**, inestimáveis cireneus, cujas

ponderações lúcidas e coerentes foram extremamente relevantes e imprescindíveis à época do anteprojeto de pesquisa;

Ao **Prof. Wolmir Therezio Amado**, Magnífico Reitor; ao **P Nicolau Heck**, pró-reitor de pós-graduação e pesquisa; à **Profª Drª Mai Oliveira Brito**, coordenadora do mestrado em educação no biênio 2010-2011, aos **funcionários** e à toda a **congregação de professores** do mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, por assegurarem os meios institucionais necessários à consecução dos estudos;

À tertúlia do **EC-17** - Kaled (presidente), Rubson (vice-presidente), Larissa (secretária-mor), Marcelo (tesoureiro), Telma, Willian, Adriano, Cláudio, Simônia, Dinorá, Kênia, Geiza, Adriana, Nadja, Rosarlane (Zizi), Malena e Reinildes - , sexta turma do mestrado em educação da UCG, cuja prazerosa companhia selou duradouras amizades e lembranças inesquecíveis;

À **Cláudia Barrozo**, que, ao desdobrar-se para concluir sua dissertação sobre a relação academia-estudante (orientador-orientando, professor-aluno) no mestrado em educação da UCG, transformou-se em uma valiosa e solidária amiga;

À direção, às coordenações e aos Professores do **Instituto Aphoniano de Ensino Superior**, especialmente aos amigos que solidariamente me acompanharam;

Aos amigos da **Superintendência Municipal de Trânsito e Transportes**, especialmente à equipe de Engenharia de Tráfego;

Aos funcionários da **Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**, especialmente à equipe da Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA).

Ao **leitor**, a quem devo sinceros agradecimentos pelo interesse e pela crítica.

EPÍGRAFE

[...] Gostaria de render uma sincera homenagem a meus colegas docentes, professores e professoras dos diferentes níveis educativos, os quais, com suas práticas inovadoras, com suas preocupações e interrogações e com seus emotivos e intensos debates, mantiveram em mim a ilusão de uma busca interminável, mas esperançosa, de melhores formas de fazer e de modos mais eficazes de entender a complexidade e a relevância da prática educativa em meio à incerteza das condições pós-modernas de nosso cenário vital. Sirva esta pequena homenagem para comunicar ao mesmo tempo minha convicção da extraordinária relevância das práticas individuais e coletivas de renovação pedagógica da vida escolar, e meu desejo de estimular as experiências que se propõem a converter a escola num espaço agradável de vivência e recreação livre e consciente de cultura.

(PÉREZ GÓMES, 2001, p. 19)

RESUMO

A ideologia neoliberal esforça-se por fabricar uma educação em que os modos de pensar contemporâneos sejam coerentes com o modo de produção capitalista. A cidadania que deriva desta lógica encontra fundamentos nas leis enunciadas por Thomas Hobbes e no pensamento de John Locke. O homem hobbesiano é motivado por suas paixões e desejos egoístas, movido por seu individualismo possessivo. Este homem, lobo de outro homem, cujas ações não tem fins sociais, e que vive em permanente estado de guerra contra todos, encontra alguma correspondência com o condutor de veículos dos aglomerados urbanos do século XXI? O Estado moderniza seu poder panóptico por meio de novas tecnologias, com o intuito de permanecer onisciente e onipresente, e manter os indivíduos em permanente vigilância. Da teoria lockeana deriva o pensamento liberal que impõe urgências e necessidades artificiais de consumo ao motorista. Se a motivação extrínseca da sociedade é a satisfação imediata de um consumo privado do espaço público, prejudicam-se os pactos de convivência coletiva e as recomendações de segurança. Com o objetivo de aprofundar estudos teóricos que visem justificar a importância de serem inseridos conteúdos de Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental, com vistas à formação da criança para ser cidadão responsável na sociedade, nos papéis de pedestre, condutor e passageiro, levanta-se o problema: quais os limites e as possibilidades para a inserção da Educação para o Trânsito como conteúdo curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como abertura de horizontes para a cidadania no Estado neoliberal? A fundamentação teórica serve-se de referências da teoria crítica com base no materialismo histórico-dialético, mas não escapa indene às contribuições dos discursos pós-modernos. A pesquisa bibliográfica investiga o neoliberalismo enquanto estágio avançado do modo de produção capitalista, explora a correlação entre trânsito e cidadania no contexto do Estado neoliberal, descreve o processo de elaboração do currículo, caracteriza as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, discute algumas possibilidades de ensino e aprendizagem do tema trânsito como conteúdo curricular nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Defende-se a tese de que a sociedade contemporânea, especialmente a parcela proveniente do campo privilegiado da educação, não deve permanecer omissa em relação aos problemas do trânsito. Conclui-se que a negação da realidade relativa à área do trânsito (antítese) é um movimento de superação, de luta constante, de busca por alternativas, dentro do processo dinâmico de evolução, cujos resultados (síntese) podem ser mínimos, imperceptíveis ou imprevistos, mas que alimentam a aposta no ideal de progresso, mesmo que atenuado e devidamente relativizado pelos discursos pós-modernos. Conclui-se também que tanto a concepção individualista do espaço público quanto as condições para a transposição de uma "cultura da masculinidade guerreira" para uma "cultura do trânsito seguro" podem constituir possibilidades de ensino e aprendizagem do tema trânsito como conteúdo curricular no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores, Educação para o Trânsito, Currículo, Educação e trabalho, Neoliberalismo, Cidadania, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The neoliberal ideology try hard to mass-produce an education in which the contemporary ways of thinking be coherent with the capitalist mode of production. The citizenship that derives from this logic finds fundamentals in the laws enunciated by Thomas Hobbes and in the thinking of John Locke. The hobbesian man is motivated by your passions and selfish desires, moved by your possessive individualism. This man, wolf of other man, whose actions has no social ends, and who lives in permanent state of war against all, has any correspondence with the vehicle's driver of the urban agglomerates of the XXI century? The State modernizes its panoptic power taking advantage of new technologies, with the purpose of remain omniscient and omnipresent, and keep the individual in permanent surveillance. From the lockean theory derives the liberal thinking that imposes urgencies and artificials needs of consume to the driver. If the society's extrinsic motivation is the immediate satisfaction of an private consume of the public space, the pacts of living together and the security recommendations are damaged. With the objective of deep theoretical studies that aim to justify the importance of being inserted contents of traffic education in the elementary school, aspiring to one formation that leads the child to be a responsible citizen in the society, in the roles of pedestrian, conductor and passenger, rises the problem: which are the limits and the possibilities for the insertion of the traffic education as curricular contents in the initial years of the elementary school, as opening of horizons for the citizenship in the neoliberal State? The theoretical basis uses references of the critical theory based on the historic-dialectic materialism, and consider the contributions of the post modern speech too. The bibliographic research investigates the neoliberalism as advanced stage of the capitalist mode of production, explores the correlation between traffic and citizenship in the context of the neoliberal State, describes the process of curriculum elaboration, characterizes the traditionals, criticals and post criticals curriculums theories, discuss some possibilities of teaching and learning of the theme traffic as curricular contents in the pedagogic practices of the initial years of the elementary school. It defends the thesis that the contemporary society, specially the parcel that comes from the privileged field of the education, don't must remain omitted in relation of the traffic problems. It concludes that the denial of the reality relative to the area of traffic (antithesis) is an movement of overcoming, of constant fight, a search of alternatives, inside the dynamic process of evolution, whose results (synthesis) can be minimal, imperceptible or unforeseen, but that feed the bet on the ideal of progress, even if attenuated and unbalanced by the post modern speeches. It concludes too that as much the individualist conception of the public space as the conditions for the transposition of an "culture of the manly war" to an "culture of traffic safe" might constitute possibilities of teaching and learning of the theme traffic as curricular contents in the elementary school.

Key words: Policies of teachers formation, Traffic education, Curriculum, Education and work, Neoliberalism, Citizenship, Primary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAMET	Associação Brasileira de Medicina de Tráfego
ANTP	Associação Nacional de Transportes Públicos
CEB	Conselho de Educação Básica
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CONTRAN	Conselho Nacional de Trânsito
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
DENATRAN	Departamento Nacional de Trânsito
DNER	Departamento Nacional de Estradas e Rodagens
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
G7	Estados Unidos, Canadá, França, Itália, Grã Bretanha, Alemanha, Japão
G8	Estados Unidos, Canadá, França, Itália, Grã Bretanha, Alemanha, Japão e Rússia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNT	Política Nacional de Trânsito
SEMOB	Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana do Ministério das Cidades
SME	Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia
SMT	Superintendência Municipal de Trânsito e Transportes do Município de Goiânia
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo I - A importância da Educação para o Trânsito nos currículos do Ensino Fundamental face às assimetrias, políticas e fatalidades da realidade contemporânea	21
1.1. Infortúnios no trânsito: destino inexorável, despreparo ou falta de cidadania?.	24
1.2. Políticas educacionais e a Educação para o Trânsito	30
Capítulo II - A cidadania no trânsito derivada da educação fabricada pelo modo de produção capitalista	56
2.1. A cidadania derivada de Hobbes	70
2.2. A cidadania derivada de Locke	82
2.3. O neoliberalismo de Hayek e o reordenamento do Estado brasileiro	91
2.3.1. Transformações políticas	98
2.3.2. Transformações técnico-científicas (Revolução Tecnológica)	101
2.3.3. Revolução Informacional	103
2.3.4. Transformações Econômicas (Globalização)	104
Capítulo III - A Educação para o Trânsito frente o quadriculamento individualista do espaço público pelo homem hobbesiano: luxo ou possibilidade curricular?	110
Capítulo IV - A Educação para o Trânsito nos anos iniciais do Ensino Fundamental	139
4.1. O processo de elaboração do currículo	140
4.2. O currículo, a distribuição de recompensas e a faixa de pedestre	158
4.3. Educação para o Trânsito: possibilidades nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental	169
4.3.1. Pistas de possibilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais	173
4.3.2. A compressão espaço-tempo, consumidores do século XXI, cidadãos do século XVIII	179
Considerações finais	188
Posfácio	191
Referências	192

INTRODUÇÃO

Saber o que fazer é sabedoria;
Saber como fazer é bravura;
Fazê-lo é virtude.
Pe. Hilarião.

Esta dissertação sobre Educação para o Trânsito foi concebida com a intenção de estar à disposição da comunidade escolar (pais, educadores, estudantes, gestores do sistema escolar) e daqueles que atuam mais especificamente com a área do trânsito (educadores, engenheiros, fiscais, policiais, gestores do sistema de trânsito). Termos e conceitos específicos de alguma destas áreas serão esclarecidos oportunamente, com o grau de aprofundamento que couber.

Com o intuito de dar uma nitidez quanto ao escopo desta pesquisa, para que os leitores possam aquilatar a intensidade de suas expectativas, cumpre advertir que as questões fulcrais aduzidas nesta apologia promanam do amadurecimento de *uma* convicção e de *uma* reflexão analítica e crítica dentro do amplo espectro de outras possibilidades de recortes cognitivos da realidade. Assim, a perspectiva que orienta o desenvolvimento particular dos argumentos aqui cotejados interessa-se menos em buscar perfilar soluções mágicas para os problemas de circulação e empenha-se mais em buscar sequazes da Educação para o Trânsito.

Esta pesquisa bibliográfica-exploratória/documental circunscreve-se à esfera dos cinco primeiros anos de escolarização (1^a à 5^a séries ou 1^o e 2^o ciclos)¹ do Ensino Fundamental, por entender que esta fase corresponde a um estágio do desenvolvimento humano propício tanto para a inserção de valores, princípios e hábitos adequados para um comportamento seguro no trânsito e de formação para a cidadania, quanto para uma reflexão sobre como as diferenças sociais e econômicas entre as classes e grupos sociais afetam a mobilidade, a acessibilidade, a segurança e a qualidade de vida no trânsito, no contexto da sociedade neoliberal.

Parte-se do pressuposto de que o conhecimento humano não é inato, mas social e dialeticamente construído, historicamente situado, parcialmente determinado, politicamente interessado.

¹ Já considerando a mudança de 8 para 9 anos de escolaridade no Ensino Fundamental, a partir de 2006.

A pesquisa teórica permite explorar a correlação entre trânsito e cidadania no contexto do Estado neoliberal, investigar o neoliberalismo enquanto estágio avançado do modo de produção capitalista, descrever o processo de elaboração do currículo, caracteriza as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, discutir algumas possibilidades de ensino e aprendizagem do tema trânsito como conteúdo curricular nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O desmembramento do tema "A Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental de 1ª à 5ª séries: horizontes para uma cidadania no Estado neoliberal" em problema de pesquisa surgiu de uma insatisfação com a incompatibilidade entre o lugar atribuído à Educação para o Trânsito no âmbito escolar e sua importância no cotidiano face a violência no trânsito urbano.

A problematização toma por base a premissa de que a utilização segura das vias terrestres por pessoas e veículos, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga tradicionalmente evoca o exercício equilibrado dos três pilares do trânsito: a Educação para o Trânsito, a engenharia de tráfego e a fiscalização e o policiamento de trânsito. A concorrência destes três serviços públicos é necessária para a construção de um espaço viário que proporcione segurança e fluidez nos deslocamentos urbanos e rurais.

Dos três pilares do trânsito, o eixo que preferi, o estímulo à investigação, o ideal que motivou a pesquisa repousa na educação, embora ciente dos inúmeros discursos que nos advertem do fosso entre a utopia deweyana de construir uma sociedade melhor via educação e os múltiplos exemplos da realidade concreta que exibem um cotidiano trágico, cruel e aparentemente impossível de ser alterado.

É necessário observar que, descendendo historicamente de uma matriz positivista, meu desafio foi buscar erigir um quadro teórico de análise que não se detivesse em uma coleção de dados numéricos a respeito do trânsito, com listas, tabelas, relatórios e índices.

A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa serve-se de referências da teoria crítica com base no materialismo histórico-dialético, mas não escapa indene às contribuições dos discursos pós-modernos.

Em relação à dialética materialista, Lakatos e Marconi (2003, p. 100) explicam que não há consenso entre os autores que a interpretaram quanto às leis fundamentais do método dialético. Não obstante, estas autoras apresentam quatro leis fundamentais: a ação

recíproca, a mudança dialética, a passagem da quantidade à qualidade e a interpenetração dos contrários.

Para a lei da ação recíproca (ou unidade polar, ou "tudo se relaciona"), nenhum fenômeno da natureza ou aspecto da realidade social pode ser compreendido quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes que o condicionam. Não há independência, mas interdependência. Engels idealiza que o mundo não deve ser considerado como um complexo de *coisas acabadas*, absoluto e definitivo, mas como um complexo de *processos* em que as coisas e idéias, aparentemente estáveis, "passam por uma mudança ininterrupta de devir e decadência, em que, finalmente, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer hoje" (POLITZER, apud LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 101). Os fenômenos históricos são correlacionados e condicionados.

Assim, embora existam condições objetivas presentes na sociedade, dadas externamente ao homem ou sem sua opção própria, que condicionam a prática de direção veicular e o comportamento dos pedestres para além das recomendações teóricas², as condições subjetivas, dependentes da opção humana, de sua capacidade de construir a história em parte, no contexto das condições objetivas, possibilitam a conjunção de esforços rumo a uma maior interdisciplinaridade e a uma maior integração entre a teoria e a prática, com vistas a um efetivo pacto para circulação segura nas vias urbanas.

Segundo Gil (1999, p. 31), a dialética materialista proposta por Karl Marx e Friedrich Engels, ao contrário da dialética hegeliana, admite a "hegemonia da matéria em relação às idéias". Este autor (1999, p. 40) aponta que "[...] para Marx e Engels, a estrutura econômica (ou infra-estrutura) é a base sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social ou ideológica".

A lei da mudança dialética (ou negação da negação, ou "tudo se transforma") afirma que

Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto

² Um condutor pode reconhecer a importância da teoria e das leis de trânsito que recomendam e obrigam por exemplo a manutenção dos equipamentos obrigatórios de segurança do veículo em perfeito estado de conservação, mas pode ser que as condições objetivas (financeiras) de sua realidade concreta não permitam a manutenção de um estado tão perfeito assim. Por outro lado, conhecimentos teóricos e esforços práticos podem e devem buscar dissociar direção veicular e ingestão de bebidas alcoólicas.

de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez, é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 102).

A história é transitória, provisória, relativa, inacabada.

Lakatos e Marconi (2003, p. 102) explicam que a dupla negação em dialética não significa o restabelecimento da afirmação primitiva, que conduziria de volta ao ponto de partida, mas resulta em novas coisas ou propriedades. O ponto de partida é a *tese*, proposição positiva. A *antítese* é a proposição que nega a primeira, que se transforma em contrária à primeira proposição. A terceira proposição ou *síntese* é obtida por meio de dupla negação, a negação da tese e da antítese.

Demo (1995, p. 1991) recorda corretamente que "a síntese é apenas a próxima tese". Foulquié (1978, p. 47-54) acrescenta que Hegel não inventou a tríade tese (afirmação) - antítese (negação) - síntese (negação da negação), mas explorou a fundo este processo dialético, engendrando um sistema filosófico assentado no princípio da contradição e no caráter essencialmente provisório dos equilíbrios lentamente construídos.

Segundo a lei da passagem da quantidade à qualidade (ou mudança qualitativa) em dialética, a mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa, com simples aumento ou diminuição de quantidade. Em determinado momento os fenômenos sofrem mudança qualitativa.

Lakatos e Marconi (2003, p. 102) esclarecem que a mudança pode ser devida ora a processos contínuos, lentos, insignificantes, insensíveis, latentes e graduais, ora a processos descontínuos, súbitos, revolucionários, aparentes e radicais.

Na lei da interpenetração dos contrários, ou contradição, ou luta dos contrários (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 104-106), ou unidade dos contrários (DEMO, 1995, p. 97-100), ou unidade dos opostos (GIL, 1999, p. 31) encontra-se que tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos que apresentam aspectos conflitantes, interesses contrários, cujos pólos são organicamente indissociáveis e reciprocamente condicionados.

Em seu movimento, a realidade assume diferentes formas quantitativas e qualitativas. O que transforma a quantidade em qualidade ou uma qualidade em outra nova é o estado constante de luta entre os opostos. O motor da mudança histórica é a contradição. Demo (1995, p. 89) assegura que "[...] toda formação social é suficientemente contraditória, para ser historicamente superável."

Em relação às contribuições dos discursos pós-modernos, cumpre elucidar alguns posicionamentos.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época da história, a Pós-Modernidade, oposta ou em transição com a Modernidade. O pós-modernismo questiona as metanarrativas com pretensões totalizantes do pensamento moderno, que asseguram que o conhecimento científico pautado pela razão, ciência e racionalidade é capaz de realizar o sonho iluminista de moldar o cidadão ideal, racional, autônomo e democrático, e construir a sociedade perfeita, racional, progressista e democrática. Sob o signo do controle sobre a natureza e o outro, estruturas estatais e estruturas organizacionais capitalistas produziram mais sofrimento e infelicidade do que progresso, em nome do avanço constante da ciência e da tecnologia (SILVA , 2003, p. 111-113).

O pós-modernismo privilegia a fragmentação, o pastiche, a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, estilos, modos de vida. Prefere o local ao universal, o discurso subjetivo das interpretações parciais e localizadas às metanarrativas objetivas e totalizantes. Rejeita distinções entre "alta" e "baixa" cultura; inclina-se para a incerteza e a dúvida; abriga uma identidade descentrada, múltipla (SILVA , 2003, p. 114-115).

Este autor, em certo momento, radicaliza que

[...] a tradição crítica em educação no Brasil, apesar de toda a recente renovação na teorização social, tem permanecido rigidamente apegada a esquemas marxistas fechados e estáticos de análise. Esta tradição crítica tem sido incapaz não apenas de reformular a análise da dinâmica de classe, mas de reconhecer e incorporar a importância de novos atores e movimentos sociais. Não é preciso dizer que essa cegueira diminui e enfraquece bastante seu potencial crítico. Pode-se dizer até que talvez seja essa incapacidade que tem contribuído para uma certa paralisação e imobilismo do pensamento educacional crítico face às investidas da nova direita em educação. Temos, de um lado, antigos esquerdistas arrependidos e convertidos ao credo neoliberal; de outro, esquerdistas ainda de oposição, mas paralisados pela insuficiência de seus antigos instrumentais de análise para dar conta das novas e complexas configurações do social e do político (SILVA, 1999, p. 187-188).

Veiga-Neto (1997) escreve que a razão científica inventada pela inspiração iluminista não cumpriu seu papel na modernidade de reverter "uma patologia que se abate sobre o mundo" (p. 87), e que é ingenuidade "tentar reduzir o social, o político, o econômico, o cultural, o antropológico, o biológico, o histórico, etc. ao epistemológico, pretendendo atuar aí com ferramentas pedagógicas" (p. 99). Em seu ponto de vista, os

educadores podem valer-se de práticas discursivas e não-discursivas para alimentar suas práticas pedagógicas, pois é o que sabem e o que podem fazer no campo educacional, mas não devem pensar em "reduzir o mundo da vida ao mundo da razão para, depois, tentando modificar a razão pela via educacional, pensarmos que estamos modificando o mundo da vida" (p. 99).

Se os *insights* da pós-modernidade desconstruem os ideais de ciência, razão e progresso da modernidade, a perspectiva assumida nesta dissertação aproxima-se de Moreira (1999, p. 28), que posiciona-se a favor de uma apropriação crítica do pós-modernismo, justificando que o compromisso com o projeto educativo emancipatório, característico da teorização crítica da modernidade, continua útil para a compreensão da sociedade capitalista e para a proposição de novas alternativas. Por outro lado, o caráter local, parcial e múltiplo do encontro pedagógico vivenciado por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados, afina-se melhor com as análises pós-estruturais.

Neste sentido, também Ernesto Laclau (*apud* MOREIRA, 1999, p. 29) assume que as "correntes pós-modernas constituem menos uma rejeição do pensamento moderno e mais uma diferente modulação de seus temas e categorias". Nos termos de Laclau (*apud* CAVALIÉRI, 1999, p. 122-123), o que se questiona é "o *status* ontológico das categorias globais centrais do discurso da modernidade, e não seu conteúdo", e isso representa uma "enorme ampliação do conteúdo e da operacionalidade dos valores da modernidade, tornando possível estabelecê-los em bases mais sólidas do que aquelas do projeto do Iluminismo". Cavaliéri (1999, p. 123) conclui que, nesse caso, a crítica à modernidade não significa um abandono ou rejeição total dos ideais do Iluminismo, como num anti-modernismo, mas um enfraquecimento de seu caráter absolutista.

Estabelecidas estas argumentações iniciais, o problema da pesquisa resume-se na questão: Quais os limites e as possibilidades para a inserção da Educação para o Trânsito como conteúdo curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como abertura de horizontes para a cidadania no Estado neoliberal?

O objetivo geral é aprofundar os estudos teóricos visando a justificar a importância de serem inseridos conteúdos de Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental, em especial nos currículos de 1ª a 5ª séries, com vistas à formação da criança para ser cidadão responsável na sociedade, nos papéis de pedestre, condutor e passageiro.

Os objetivos específicos são: a) Explorar a correlação entre trânsito e cidadania no contexto do Estado neoliberal; b) Investigar o neoliberalismo enquanto estágio

avançado do modo de produção capitalista; c) Caracterizar as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas; d) Descrever o processo de desenvolvimento do currículo, visando a situar teoricamente a inserção dos conteúdos de Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental de 1ª à 5ª séries; e) Discutir algumas possibilidades de ensino e aprendizagem do tema trânsito como conteúdo curricular nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O desafio é contribuir para que a Educação para o Trânsito ultrapasse a prescrição legal e alcance uma abordagem transversal - porém não perfunctória - nas ciências naturais, sociais, exatas e humanas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estabelecimento de qualquer juízo externo acerca da relevância e do papel da Educação para o Trânsito deve ser precedido pela recuperação de um panorama que exponha as assimetrias e problemas da realidade contemporânea.

Capítulo I - A importância da Educação para o Trânsito nos currículos do Ensino Fundamental face às assimetrias, políticas e fatalidades da realidade contemporânea

Todos os dias quando acordo,
Não tenho mais o tempo que passou,
Mas tenho muito tempo:
Temos todo o tempo do mundo.

Tempo Perdido
(Renato Russo)
CD Dois - Legião Urbana

Neste capítulo situa-se a Educação para o Trânsito no cenário contemporâneo. O capitalismo engendra uma série de paradoxos e conflitos que não devem estar à margem da análise e da crítica dos profissionais da educação, como a concentração de renda e as causas militares. Mas, além de discutir, por exemplo, a guerra e a paz entre os povos, não será possível refletir também sobre as fatalidades do trânsito presentes em nossas ruas? É possível que a informação alimente a utopia da paz e possibilite uma realidade transformada? Como o conceito de cidadania e de Educação para o Trânsito pode ser interpretado em documentos de políticas educacionais e de trânsito? Como se dá a interação humana no trânsito?

Costa (2004, p. 23) apresenta uma síntese do mundo com base em dados de 2004. Se 850 milhões de pessoas sofriam com a fome e um terço do mundo estava privado de água potável em 2004, em 2024 haverá 2 bilhões de habitantes a mais no planeta e dois terços do mundo conviverá com a escassez de água. Os recursos fósseis estão se esgotando e a temperatura da Terra aumentará 5 graus neste século.

Este analista escreve que em relação à justiça econômica, nunca se produziu tanta riqueza como hoje, mas ela nunca foi tão mal distribuída. O PIB mundial é de \$ 25 trilhões de dólares, com o G7³ concentrando 18 trilhões (72% do PIB mundial), e 180 países dividindo 7 trilhões (28% do PIB mundial). 20% da população consomem 80% dos recursos do planeta. Nos Estados Unidos (EUA) vivem 6% da população mundial, com 50% da riqueza do mundo.

³ Estados Unidos, Canadá, França, Itália, Grã Bretanha, Alemanha, Japão.

Com apenas 10% da população do planeta, os países do G8⁴ hospedam a grande maioria dos 1% dos mais ricos do mundo (apenas 50 milhões de pessoas), que tem renda equivalente aos 57% dos mais pobres (aproximadamente 2,7 bilhões de seres humanos).

Em 1999, 2,8 bilhões de pessoas subsistiam no mundo com menos de 2 dólares diários, e 1,2 bilhão de pessoas subsistiam com menos de um dólar por dia. A quantidade de latino-americanos que vivem com menos de um dólar ao dia subiu de 48 milhões em 1990 (11% da população) para 57 milhões em 1999 (11,1% da população). A quantidade de latino-americanos que vivem com menos de dois dólares ao dia subiu de 121 milhões (27,6% da população) em 1990, para 132 milhões (30%) em 1999. Em 2015 calcula-se que serão 117 milhões (18,9%).

Ao refletir sobre a paz, Costa (2004, p. 23) entende que este estado de injustiça somente é mantido com a violação dos direitos humanos, o controle militar e a configuração da opinião pública pela mídia. No mundo se gastam 900 bilhões de dólares em causas militares. O orçamento dos Estados Unidos para 2004 foi de 440 bilhões de dólares, e para 2009 é de 2,1 trilhões de dólares. 10% desse orçamento (ao redor de 40 bilhões de dólares) seria suficiente para assegurar o essencial à vida a todos os habitantes do mundo:

O custo para obter e manter o acesso de todos os seres humanos à instrução básica, à atenção básica da saúde, à atenção da saúde reprodutiva, a uma suficiente alimentação, água limpa e saneamento... é, aproximadamente, 44 bilhões de dólares por ano, uma quantidade inferior a 4% da riqueza combinada das 225 pessoas mais ricas do mundo (COSTA, 2004, p. 23).

Costa (2004, p. 23) destaca que as 3 pessoas mais ricas do mundo têm recursos que superam o PIB combinado dos 48 países menos adiantados. As 15 pessoas mais ricas têm recursos que superam o PIB total da África subsaariana. A riqueza das 32 pessoas mais ricas supera o PIB de toda a Ásia Meridional. Os recursos das 84 pessoas mais ricas superam o PIB de toda a China (1,2 bilhão de dólares). As 225 pessoas mais ricas têm uma riqueza agrupada superior a um trilhão de dólares, que é a receita anual de 47% da população mundial (aproximadamente 2,5 bilhões de pessoas).

Como pensar a cidadania local e os projetos de educação (para o trânsito, inclusive) frente a tal estrutura global? O que poderia ser diferente se houvesse uma

⁴ Estados Unidos, Canadá, França, Itália, Grã Bretanha, Alemanha, Japão e Rússia.

mobilização democrática verdadeiramente coletiva dedicada ao projeto de uma sociedade com maior equidade social e econômica?

DaMatta (2005, p. 65-66), ao refletir sobre os paradoxos da modernidade, questiona como é possível aceitar o amor que fala de lealdade absoluta e a qualquer preço se somos divididos por dinheiro, classe social, etnia e moralidade. Em seu desapontamento com o regresso estético nas artes, literatura e humanidades, provocado pelo frenesi pós-moderno, e com as desumanidades altamente lucrativas projetadas mundialmente pelo cinema, este catadrático assim desabafa:

Como falar de paz se a guerra tem sido o instrumento promotor do nosso grande sentido de aventura, criando, ademais, os nossos modelos mais fortes de altruísmo? Como falar de heróis, se os nossos modelos são de personagens freqüentemente contra algum grupo social, como os índios, no caso dos *westerns* americanos? (DaMATTA, 2005, p. 66)

Bonder (2005), rabino da Congregação Judaica do Brasil, levanta a questão da utopia da "paz no trânsito", dada a dificuldade em encontrar a paz nas relações humanas, mesmo entre familiares: agressões físicas entre casais, irmãos que não se falam, violências verbais entre pais e filhos. Este autor estabelece relações entre segurança e punição, autoridade, autoritarismo, e entende que na estratégia da legislação prevalece o aspecto punitivo. Para ele, a paz interna é individual, a paz externa é social, e a paz no sentido amplo vem da possibilidade ao acesso à informação. Em sua opinião, o maior efeito vem do ato de liberdade e não do ato punitivo, e exemplifica que o fim da ilegalidade do aborto reduziu os homicídios.

Ao analisar se são os atos punitivos ou os de liberdade que geram maiores efeitos nas pessoas, Hayek (*apud* ANGELIS, 2001, p. 7, grifos do autor), um dos mentores do neoliberalismo, discute que a correspondência de expectativas do indivíduo *privado* pode ser o resultado de dois princípios de ordem. Um deriva inteiramente da crença que a ordem pode ser criada apenas por forças externas ao sistema (ou exogenamente); é o princípio da ordem autoritária. O outro, no qual um equilíbrio ou ordem é erigido de dentro (ou endogenamente), tais como aqueles em que a teoria geral do mercado empenha-se a explicar. O Estado neoliberal recorre tanto a uma "ordem projetada", tal como aquela derivada do panóptico de Bentham, quanto a uma "ordem espontânea", tal como a concebida por Hayek, como instrumentos de controle social.

Mantovani (2003, p. 1) também considera que "um trânsito livre de conflitos e disputas" é utópico, mas que, não obstante estas constatações, há uma realidade a ser enfrentada pelo poder público e pela sociedade. Xavier (2004, p. 1), secretário da SEMOB, alerta:

O crescimento urbano desordenado, a motorização crescente e o declínio dos transportes públicos estão comprometendo a sustentabilidade da mobilidade urbana e, por conseqüência, a qualidade de vida e a eficiência da economia das grandes cidades. No Brasil, mais de 80% da população vive nas cidades. Em apenas 380 delas concentra-se metade da população e produz-se mais de dois terços da riqueza nacional. Na ausência de políticas públicas efetivas, o desejável crescimento econômico implicará maiores níveis de congestionamento devido ao aumento da frota e da circulação de veículos. Pesquisas realizadas pelo Ipea indicam que em apenas dez capitais brasileiras se perdem cerca de 240 milhões de horas anualmente em congestionamentos. As emissões de monóxido de carbono pelos transportes urbanos foram estimadas em mais de 123 mil toneladas por ano. Ao mesmo tempo, a população de baixa renda está sendo privada do acesso ao transporte público devido à baixa capacidade de pagamento e à precariedade da oferta para as áreas periféricas. Tal privação acarreta problemas nos deslocamentos para o trabalho, dificuldades de acesso aos equipamentos e serviços básicos e às oportunidades de emprego. Ou seja, as condições de transporte nas grandes cidades estão se tornando também uma barreira à inclusão social. O desafio do crescimento sustentável passa, portanto, por políticas de transporte e mobilidade integradas ao desenvolvimento urbano.

1.1. Infortúnios no trânsito: destino inexorável, despreparo ou falta de cidadania?

A Resolução nº 166 do CONTRAN, de 15 de setembro de 2004, que aprovou as diretrizes da Política Nacional de Trânsito (PNT), "traça rumos e cria condições para a abordagem do trânsito de forma integrada ao uso do solo, ao desenvolvimento urbano e regional, ao transporte em suas diferentes modalidades, à educação, à saúde e ao meio ambiente" (BRASIL, 2004, p. 9). As estatísticas de acidentes de trânsito constantes nesta Resolução indicam a ocorrência de 350 mil acidentes anuais com vítimas em todo o país, dos quais resultam cerca de 33 mil mortos e 400 mil feridos ou inválidos (BRASIL, 2004, p. 13).

Os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ao investigar os "Impactos sociais e econômicos dos acidentes de trânsito nas aglomerações urbanas", destacam que "O acidente de trânsito tem especial relevância entre as externalidades negativas produzidas pelo trânsito, não somente pelos custos econômicos

provocados mas, sobretudo, pela dor, sofrimento e perda de qualidade de vida imputados às vítimas, seus familiares e à sociedade como um todo” (IPEA, 2003, p. 2).

A pesquisa, coordenada pelo Ipea, foi realizada em parceria com a Associação Nacional de Transportes Públicos (ANTP). Teve a participação da Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central (CODEPLAN-DF), do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e da Companhia de Engenharia de Tráfego de São Paulo (CET/SP). Contou com recursos da Rede Ipea de Pesquisa, do Ministério dos Transportes, do Ministério da Saúde, da Secretaria Especial de Desenvolvimento Urbano do Paraná e do Ministério da Justiça, por meio do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) e da Secretaria de Estado de Direitos Humanos. (IPEA, 2003, p. 1)

Os pesquisadores do IPEA (2003, p. 2) denunciam que a dimensão dos problemas de acidentes de trânsito no Brasil é cronicamente grave, e destacam que a taxa de mortes por 10 mil veículos no Brasil (Tabela 1) evidencia um quadro ainda preocupante, sobretudo quando comparamos com os países desenvolvidos (Tabela 2).

Tabela 1 – Indicadores de Acidentes de Trânsito para o Brasil – 1961 a 2000

Ano	Nº de mortes	Nº de feridos	Mortes por 10 mil veículos	Mortes por 100 mil hab.
1961	3.356	23.358	53,6	4,6
1971	10.692	124.283	34,4	11,1
1981	19.782	243.001	17,0	15,9
1991	23.332	248.885	11,3	15,1
2000	20.049	358.762	6,8	11,8

Fonte: DENATRAN

Tabela 2 – Indicadores de Acidentes de Trânsito para países selecionados – 2000

País	Taxa de Mortes por 10 mil veículos
Japão ⁽¹⁾	1,32
Alemanha ⁽¹⁾	1,46
Estados Unidos ⁽¹⁾	1,93
França ⁽¹⁾	2,35
Turquia ⁽¹⁾	5,36
Brasil ⁽²⁾	6,80

Fonte: ⁽¹⁾ OECD, ⁽²⁾ DENATRAN

Resultados do mesmo estudo⁵ foram publicados no volume 7 (Trânsito) dos Cadernos do Ministério das Cidades, do qual consta que "os acidentes são, no mundo, a principal causa de morte entre as pessoas de 16 a 24 anos", com um custo total estimado em 162 bilhões de euros (BRASIL, Caderno MCidades - Trânsito, 2004, p. 13).

No Brasil, "os custos relacionados aos acidentes [de trânsito] em áreas urbanas (não incluindo, portanto, os casos que ocorrem em rodovias) foram estimados em cerca de 5,3 bilhões de reais, sendo 3,6 bilhões de reais somente nos 49 maiores conglomerados urbanos", e em todo o mundo, a estimativa é de que cerca de "100 milhões de famílias estão sofrendo com as mortes e seqüelas irreversíveis de seus membros vítimas de acidentes de trânsito, recentemente ou no passado" (BRASIL, Caderno MCidades - Trânsito, 2004, p. 14).

Vasconcellos (2005, p. 81) reconhece os acidentes de trânsito como um problema de saúde pública:

Eles constituem a causa principal de mortes entre os homens na faixa etária entre 15 e 44 anos e a quinta causa principal para as mulheres da mesma faixa etária. O relatório de 2004 da Organização Mundial de Saúde indica a ocorrência de 1,2 milhão de mortes por acidente de trânsito no mundo, com mais de 50 milhões de pessoas feridas (WHO, 2004). Os valores reais sobre as pessoas mortas são certamente superiores, devido ao sub-registro dos acidentes e das mortes ocorridas algum tempo após a ocorrência do acidente. O número real de feridos é desconhecido, dado que o sub-registro é muito maior.

A Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências⁶ do Ministério da Saúde circunscreve em seu anexo que "Na ampla faixa etária dos 5 aos 39 anos de idade, as causas externas ocupam o primeiro lugar como causa de morte. Os acidentes de trânsito e os homicídios [...] são os dois subgrupos responsáveis por mais da metade dos óbitos por acidentes e violências" (BRASIL, 2002, p. 9).

Segundo dados constantes na Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências, os acidentes de transporte responderam por cerca de 30% das causas externas de acidentes em 1996. A taxa de mortalidade de 22,6 por 100.000 habitantes, foi 40% maior do que a de 1977 (BRASIL, 2002, p. 10).

Na terminologia da Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências, "acidentes de trânsito" são acidentes com veículos, ocorridos na

⁵ "Impactos Sociais e Econômicos dos Acidentes de Trânsito nas Aglomerações Urbanas Brasileiras", promovido pelo Ipea/Denatran/ANTP.

⁶ Portaria MS/GM nº 737 de 16 mai. 2001, publicada no DOU nº 96, seção 1e, de 18 mai. 2001.

via pública, e "acidentes de transporte" são acidentes que envolvem veículo destinado ao transporte de pessoas ou mercadorias de um lugar para outro.

Informações provenientes do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER) (*apud* BRASIL, 2002, p. 11) registram que, "somente nas estradas federais do País, em 1995, ocorreram 95.514 acidentes, com 63.309 pessoas envolvidas, entre feridos e mortos, dos quais cerca de 56% tinham menos de 33 anos de idade".

Arantes (2005) reporta *um* destes casos de acidentes de transporte.

Um ônibus com 42 migrantes que viajavam de São Paulo para o Ceará bateu de frente com uma carreta carregada de fardos de algodão, no trecho da BR-050 entre Catalão e Campos Belos, no Estado de Goiás, deixando um saldo de 13 mortos (11 adultos e 2 crianças), 7 feridos em estado grave e 22 feridos levemente. Apenas os dois passageiros que estavam nos últimos bancos do ônibus nada sofreram.

Às 6h50m do dia 28 de outubro de 2005, quando ocorreu o acidente, o tempo era bom. Como a colisão ocorreu em "uma reta, com piso em bom estado e ampla visão da pista" (ARANTES, 2005), a Polícia Rodoviária Federal suspeita de falha humana.

Um motorista que vinha atrás conta que "o ônibus tentou ultrapassar um outro coletivo e bateu de frente com a carreta que vinha em sentido contrário" (ARANTES, 2005). A cabine da carreta e o lado esquerdo do ônibus ficaram totalmente destruídas. Os motoristas da carreta, de 33 anos, e do ônibus, 26 anos, morreram na hora.

Um sobrevivente que estava acordado na hora da batida não soube explicar o que teria provocado o desastre: "Não vi nada. Só escutei o estrondo e vi muita gente gritando por socorro e outros muito mutilados. A poucos metros de onde eu estava sentado vi um sujeito com a cabeça esmagada e sem o braço esquerdo, arrancado na batida" (*apud* ARANTES, 2005).

Um estudante de 12 anos que mora nas proximidades do acidente, ao ser entrevistado por Arantes (2005), conta "a imagem que mais o deixou chocado foi uma cabeça desgarrada do corpo em meio a um capinzal". Nas palavras de Arantes (2005):

A cena em volta dos destroços dos veículos envolvidos dá uma dimensão da tragédia. Havia roupas, calçados, pertences e panelas de farofa espalhados num raio de 20 metros do local da colisão. Corpos mutilados podiam ser vistos no meio dos fardos de algodão. Para socorrer os sobreviventes e resgatar os cadáveres foram mobilizadas mais de 50 pessoas, entre bombeiros, policiais rodoviários federais, pessoal médico e voluntários que passavam pelo local. Ambulâncias de Catalão e cidades vizinhas se juntaram às cinco unidades de resgate do Corpo de Bombeiros na remoção das vítimas. O trabalho de resgate só

foi concluído quase três horas após o acidente. Os feridos foram levados para a Santa Casa de Catalão e os mais graves tiveram de ser transferidos para Goiânia.

No Instituto Médico Legal de Catalão, a auxiliar de autópsia contou que começou a trabalhar por volta das 10 horas e às 19 horas ainda "estava na luta para tentar identificar os corpos". Os cadáveres estavam com politraumatismo, esmagamento total e amputação dos membros. Os peritos tiveram de comparar as digitais dos corpos com carteiras de identidade encontradas no meio dos destroços.

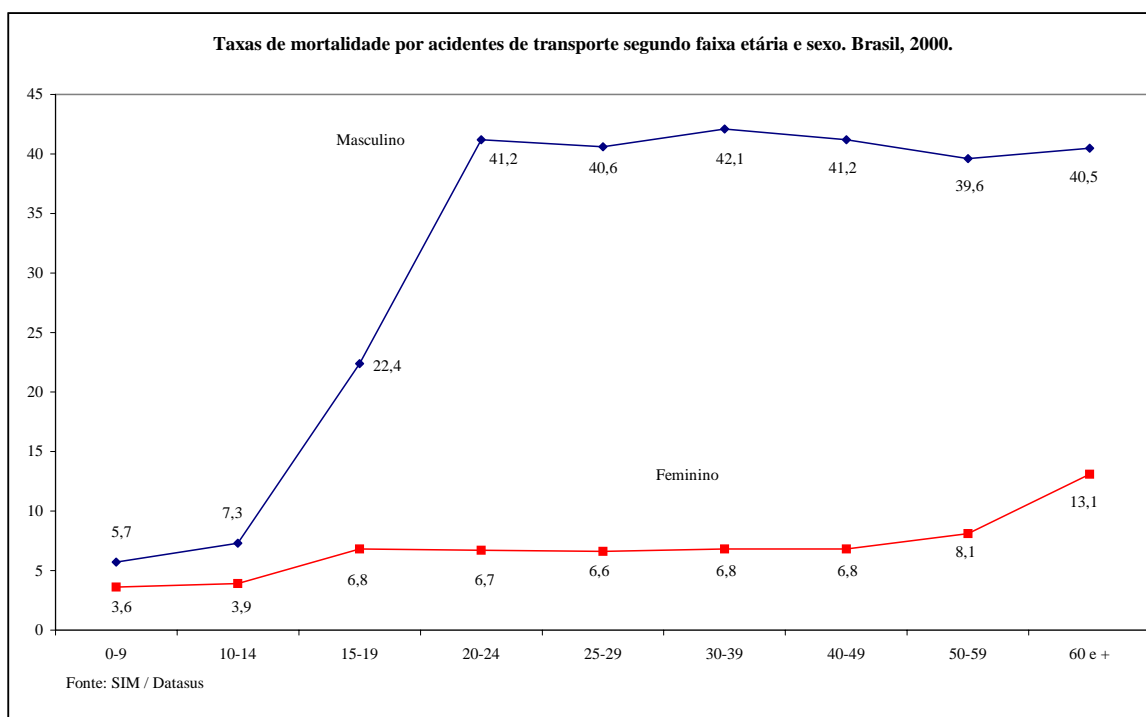
Em Goiânia, uma criança de 4 anos e seu irmão de 7 anos tiveram que ser internados na unidade de terapia intensiva de um hospital particular. A mãe das crianças, com trauma na face, e outro paciente que teve traumatismo craniano com perda de massa encefálica, foram internados no Hospital de Urgências da Capital.

Os relatos dos jornais não deixam esquecer que por trás dos números frios das estatísticas oficiais de acidentes de trânsito estão homens e mulheres, crianças e idosos, pais e filhos. A respeito das ocorrências trágicas no trânsito, a Política Nacional de Trânsito lembra que elas "causam uma perda da ordem de R\$ 5,3 bilhões por ano, valor esse que, certamente, inibe o desenvolvimento econômico e social do país" (*apud* BRASIL, Caderno MCidades - Trânsito, 2004, p. 121). Mais do que perdas econômicas, enfatiza-se a perda da vida.

Souza, Minayo e Malaquias (2005, p. 283-288) traçam um panorama epidemiológico da morbimortalidade por acidentes de transportes no Brasil de 1991 a 2000, e chamam a atenção para o fato da Região Centro-Oeste apresentar as mais elevadas taxas de mortalidade no trânsito em todas as faixas etárias (p. 283). Advertem ainda para a incompletude e a precariedade das informações sobre o tema, devido a falta de padronização dos registros, a diversidade das fontes (DETRANs, delegacias, hospitais), os sub-registros (se o óbito foi de condutor/pedestre, por atropelamento/colisão, etc.) e a falta de quaisquer registros.

Estas autoras destacam que os homens constituem cerca de 80% dos óbitos por acidentes de transporte no Brasil, sobretudo a partir dos 20 anos de idade, e entre as mulheres, o maior risco de morrer por esta causa é na sua condição de pedestre ou na faixa dos 60 ou mais anos, quando as dificuldades de locomoção se acentuam. O gráfico 1 reproduz os dados coletados por Souza, Minayo e Malaquias (2005, p. 285).

GRÁFICO 1



Goiânia mereceu o preocupante destaque no Brasil por possuir elevados indicadores de motorização (41,5 veículos/cem hab.)⁷, mortalidade (31,9 por cem mil hab.)⁸ e internação hospitalar (3,0 por mil hab.)⁹ (SOUZA, MINAYO e MALAQUIAS, 2005, p. 287-288).

O gráfico 2, adaptado de Souza, Minayo e Malaquias (2005, p. 284), exhibe a mortalidade por acidente de transporte para ambos os sexos. A tendência de declínio da taxa a partir de 1997 foi atribuída pelas autoras à repercussão do Código de Trânsito Brasileiro (CTB)¹⁰.

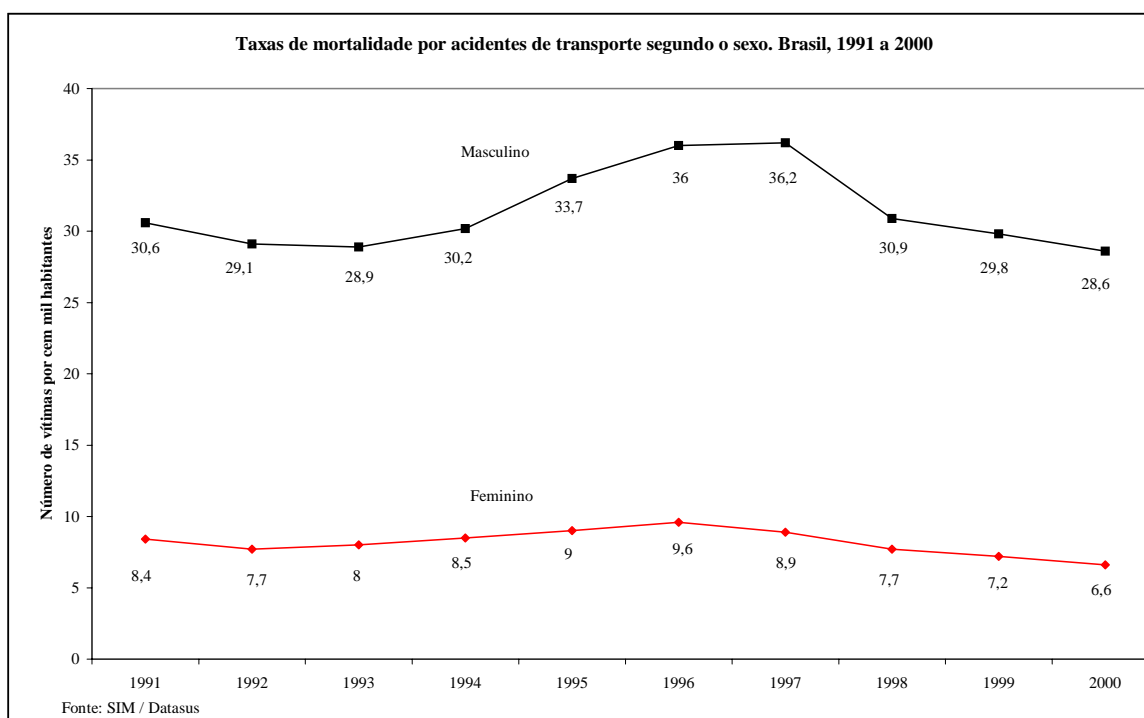
GRÁFICO 2

⁷ Fonte: Anuário estatístico de acidentes de trânsito - DENATRAN, 2000.

⁸ Fonte: SIM - Ministério da Saúde, 2000.

⁹ Fonte: Autorizações para Internação Hospitalar do Sistema Único de Saúde (AIH/SUS) - Ministério da Saúde, 2000.

¹⁰ Até 1997, os brasileiros eram regidos pelo Código Nacional de Trânsito (Lei nº 5.108, de 21 de setembro de 1966). Com a promulgação da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que instituiu o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) e entrou em vigor no dia 22 de janeiro de 1998, houve um importante estágio da conscientização da sociedade em relação às questões de trânsito, acompanhado da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1997).



Souza, Minayo e Malaquias (2005, p. 282) concluem que a prevenção dos acidentes de trânsito deve ser tratada pelos gestores públicos "como parte de uma complexa interação de fenômenos sociais, psicológicos, físicos e tecnológicos e, principalmente, *como um problema de cidadania*" (grifos meus).

1.2. Políticas educacionais e a Educação para o Trânsito

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispõe em seu artigo segundo que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Este texto legal deixa claro que a educação deve preparar para o exercício da cidadania, mas enquanto dispositivo que traça apenas linhas gerais, deixa o significado de "cidadania" aberto a múltiplas interpretações e possibilidades dentro do cenário escolar, entre elas, aquelas voltadas para as questões de trânsito.

O Código de Trânsito Brasileiro oficializa a integração entre os órgãos e entidades dos Sistemas Nacionais de Trânsito e de Educação do país rumo a uma abordagem do tema trânsito no trabalho escolar, explicitando textualmente:

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

Parágrafo único - Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras diretamente ou mediante convênio, promoverá:

I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito.

II - a adoção de conteúdos relativos à Educação para o Trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores.

III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito.

IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades - sociedade na área de trânsito.

A partir deste dispositivo legal, reconhece-se a inclusão prescritiva da Educação para o Trânsito na educação formal brasileira. Desta fase, até o currículo realizado pelo menos, supõe-se uma longa pista a percorrer até que educadores e especialistas considerem a inserção da Educação para o Trânsito nos currículos escolares do Ensino Fundamental e nos cursos que formam professores para atuarem neste nível como mais uma das prioridades da educação.

As diretrizes norteadoras da educação fundamental contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) sinalizam:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (PNE, 2000, p. 23-24)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu artigo 27 as diretrizes a serem observadas nos conteúdos curriculares da educação básica, entre elas "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática".

A Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, prescreve em seu artigo terceiro que as escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas, "princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum".

Esta resolução prevê um paradigma curricular que integre uma base comum nacional e uma parte diversificada que enriqueça e complemente a base nacional, propiciando a introdução de projetos e atividades do interesse das comunidades locais capazes de construir uma identidade dos cidadãos, de forma que eles possam ser "protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades" (artigo 3º).

Ao analisar a construção das alíneas do inciso IV do artigo 3º da Resolução CEB nº 2/1998, pode-se interpretar que a tarefa primeira da educação fundamental é *educar para a vida*, articulando aspectos como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens, com as áreas de conhecimento específicas, como língua portuguesa, língua materna - para populações indígenas e migrantes -, matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e educação religiosa.

A Lei municipal 8.262, de 30 de junho de 2004, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia, ao tratar das diretrizes da educação fundamental da infância e da adolescência, dispõe que

A busca de atualização do currículo, valorizando um paradigma que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento das habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha, não apenas em seu aspecto técnico-produtivo, mas cultural e social. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, indicam a necessidade de uma reforma curricular, na qual os temas deverão estar vinculados ao cotidiano da maioria da população e às diversidades culturais, sociais, físicas, mentais e/ou sensoriais.

Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, este plano propõe a inserção de programas especiais ou temas transversais, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, reflexões filosóficas e sociológicas, como propõe a Lei Complementar n. 26¹¹. Propõe, ainda, uma organização curricular que busque a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar e dos movimentos sociais nas atividades da escola. Essa estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos de Educação do Estado e do Município (Plano Municipal de Educação de Goiânia, 2004, p. 25).

A Resolução nº 120 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN), de 14 de fevereiro de 2001, que dispõe sobre o Projeto Educação e Segurança no Trânsito e regulamenta o artigo 76 do CTB, transcrito acima, objetiva a formação teórico-técnica e o desenvolvimento de comportamentos seguros no trânsito, e *faculta* a inclusão de conteúdos específicos sobre trânsito no *ensino médio* em todo o território nacional.

Em seu anexo inclui-se uma matriz conceitual que especifica as competências visadas e os comportamentos esperados no trânsito, que deverão ser trabalhados nas disciplinas de história, geografia, física, português/inglês, química, matemática, geometria, biologia, educação artística e educação física. Sobre as diferentes modalidades de Educação para o Trânsito, Mantovani (2003, p. 1) interpreta que,

Enquanto as estatísticas não apontam com mais precisão as causas dos acidentes, nossa atenção trata de potencializar, estimular e promover a cidadania, a ética, o respeito mútuo, princípios que na verdade já deveríamos considerar pré-concebidos. Trata-se de educar para o trânsito em dois pólos. Um educar para prevenir, formando as futuras gerações, desenvolvendo por meio das escolas programas de educação de trânsito que contemplem fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes, que sejam permanentes e que permitam o desenvolvimento da reflexão e da autonomia com responsabilidade. O outro que eduque para "curar" e mudar hábitos e comportamentos que fazem o trânsito tão violento. Para que ocorram mudanças, a política educacional deve estar contextualizada, respeitando a história social dos indivíduos, seus conhecimentos a respeito desta parcela da realidade e garantir que as mudanças propostas tenham mais significado.

A respeito do ponto de vista de Mantovani, acresça-se que, hodiernamente, as políticas educacionais são requisitos necessários, porém não suficientes para a promoção de mudanças. Brzezinski (2001, p. 334) denuncia a "existência de um fosso entre o dito e o realizado, na área educacional". Práticas educativas concretas podem conferir maiores possibilidades rumo a transformações.

Neste sentido, a Política Nacional de Trânsito (BRASIL, 2004, p. 9) oficializa que a tradução da nova consciência despertada pelo CTB em ações efetivas "ainda são extremamente discretos e insuficientes para representar um verdadeiro enfrentamento da questão", e destaca que para reverter este quadro e implementar uma civilidade no trânsito é preciso "tratá-lo como uma questão multidisciplinar que envolve problemas sociais, econômicos, laborais e de saúde, onde a presença do Estado de forma isolada e centralizadora não funciona".

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Estado de Goiás.

Racy (2005, p. 5), presidente da ABRAMET em 2005, ao criticar que “a morte no trânsito já não nos sensibiliza, já faz parte das nossas estatísticas íntimas de causa “natural””, lembra que o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) consumiu seis anos de trabalho de mestres, doutores e técnicos de áreas distintas, todos estudiosos com vasto conhecimento do universo trânsito, antes de tramitar no Congresso Nacional, receber a sua aprovação final e a posterior sanção do presidente Fernando Henrique Cardoso em 1997, para vigorar em 1998.

Esta autoridade em medicina de tráfego acentua que, ainda que interesses de grupos econômicos tenham imposto barreiras à regulamentação do Código de Trânsito Brasileiro, ele é admirado e considerado por especialistas como um dos melhores e mais elaborados códigos do mundo, mas exalta que

[...] Isso não basta! Precisamos trazê-lo para a realidade trágica das nossas ruas e estradas para que valha de maneira integral e retome o espírito dos que [...] trabalham para torná-lo ferramenta de uma mobilidade saudável. Há a necessidade urgente de “ revesti-lo ” de credibilidade e respeito, sem esquecer que cada um de nós estamos envolvidos neste contexto. *Urge que, um por um, aprofundemos a reflexão sobre este tema* para que a tarefa de estimular a sociedade – a imprensa nela incluída e com papel preponderante –, tenha a perspectiva de alcançar o propósito maior da medicina: preservar a vida (RACY, 2005, p. 5, grifos meus).

Racy (2005, p. 5) entende que “grande parte das fatalidades que ocorrem no trânsito é fruto da falta de fiscalização e de conscientização da população, confusa com as críticas descabidas ao Código”. E a despeito do “jeitinho brasileiro” para burlar as normas do CTB, e do diagnóstico pessimista do trânsito, este autor conclui que não podemos ser “cúmplices da inércia e da acomodação”, e devemos continuar “implementando ações visando a combater esta doença socialmente invisível que é o acidente de trânsito”.

Durkheim (2004, p. 67-90) lembra que há diversas escolas que teorizam que a ciência observa e explica os fatos sociais, mas não os julga; para ela, o bem e o mal não existem. Considerando que desta forma o conhecimento adquirido do real de nada serve na vida prática, este autor busca distinguir cientificamente o que se entende por saúde e por doença nas diferentes ordens de fenômenos sociais, e conclui que um fato social não pode ser considerado normal ou patológico senão para uma determinada espécie social, em uma fase específica do seu desenvolvimento.

Durkheim (2004, p. 73; 88) exemplifica que, para um crente, a falta de fé é a grande doença social; para o incrédulo, as crenças religiosas é que constituem o fenômeno

patológico, mórbido. Para o socialista, a violência e o artifício da organização econômica capitalista são fatos de teratologia social; para o economista ortodoxo, os vícios radicais das sociedades são as tendências socialistas, a centralização administrativa e a extensão dos poderes governamentais.

Se há tais ambivalências ao nível dos sujeitos individuais, Durkheim (2004, p. 69-89) afirma que o método para resolver estas controvérsias é identificar a forma mais geral que um fenômeno apresenta numa determinada espécie. O tipo médio é o ponto objetivo de referência que permite estabelecer, em um tempo e em um espaço, uma definição de estado normal de saúde de um organismo social, sem recair na ideologia.

Todo fenômeno sociológico é susceptível de revestir duas variedades distintas, apesar de permanecer essencialmente o mesmo. A primeira forma, mais geral, encontra-se, se não em todos os indivíduos, pelo menos na maioria e, se não se repetem identicamente em todos os casos em que se observam, variam de indivíduo para indivíduo entre limites muito próximos. A segunda forma encontra-se na minoria, e são exceções que não duram, as mais das vezes, a vida inteira do indivíduo.

São fenômenos sociais normais os fatos que se produzem na média das sociedades de uma espécie, que apresentam as características mais freqüentes, onde se observam as formas históricas mais generalizadas presentes em toda a extensão da espécie. São fenômenos sociais patológicos ou mórbidos os fatos excepcionais, que apresentam qualquer desvio em relação ao padrão da saúde.

Durkheim (2004, p. 82-83) adverte que não é fácil para o sociólogo precisar o caráter normal ou anormal dos fenômenos com uma exatidão praticamente suficiente, dada a complexidade e mobilidade dos fatos. Só um tratamento metódico pode fazer distinções deste gênero. Para exemplificar como silogismos e observações sumárias e precipitadas podem induzir ao erro, este autor detém-se a analisar o caráter patológico e os sintomas de normalidade do crime (p. 82-89), a partir das seguintes regras:

1º Um fato social é normal para um tipo social determinado considerado numa fase determinada do seu desenvolvimento, quando se produz na média das sociedades dessa espécie, consideradas na fase correspondente da sua evolução.

2º Os resultados do método precedente podem verificar-se mostrando que a generalidade do fenômeno está ligada às condições gerais da vida coletiva do tipo social considerado.

3º Esta verificação é necessária quando este fato diz respeito a uma espécie social que ainda não completou a sua evolução integral (DURKHEIM, 2004, p. 81, grifos do autor)

Em sua argumentação, Durkheim parte da afirmação de que, para todos os criminologistas, o crime possui um caráter (unicamente) patológico. Por outro lado, aplicando as regras precedentes, percebe-se que o crime existiu e existe em todas as sociedades, de todos os tipos.

O que é crime, delito ou mero erro moral, e quais as proporções das penas que tentam proteger os sentimentos coletivos são interpretações que variam de povo para povo, e que variam dentro de um mesmo tipo social se as condições de existência coletiva se modificam.

Imaginal uma sociedade de santos, um claustro exemplar e perfeito. Os crimes propriamente ditos serão nela desconhecidos; mas os erros que parecem veniais ao vulgo suscitarão o mesmo escândalo que o delito ordinário nas consciências ordinárias. Se, portanto, esta sociedade estiver armada do poder de julgar e de punir, qualificará estes atos de criminosos e tratá-los-á como tais. É por esta razão que o homem perfeitamente honesto julga as suas menores fraquezas morais com uma severidade que a multidão reserva para os atos verdadeiramente delituosos (DURKHEIM, 2004, p. 84-85).

Sempre e em toda parte existiram homens cuja conduta os faz incorrer na repressão penal. Deste modo, e uma vez que a estatística mostra que as taxas de criminalidade (quociente entre o número anual de crimes e o total da população) não tendem a regredir à medida que as sociedades passam dos tipos inferiores para os superiores, mas, ao contrário, aumentam em toda parte, conclui-se que o crime é um fenômeno que apresenta, da maneira mais irrefutável, todos os sintomas da normalidade, dado que aparece como estreitamente ligado às condições de qualquer vida coletiva.

Este catedrático francês conclui que o crime é normal, porque uma sociedade isenta dele é completamente impossível, devido à incorrigível maldade dos homens. A não existência do crime supõe que os sentimentos coletivos tenham atingido um grau de intensidade desconhecido na história.

Não é possível que toda a gente seja semelhante, que os sentimentos coletivos sejam universal e absolutamente uniformes, pois o meio físico imediato no qual cada um está colocado, os antecedentes hereditários e as influências sociais de que dependemos, variam de um indivíduo para outro. É inevitável que existam indivíduos que divirjam mais ou menos do tipo coletivo e que, entre essas divergências, algumas apresentem um caráter criminoso.

Considerar que existem níveis "normais" de criminalidade em cada tipo social é aceitar que o crime é um fenômeno social inevitável, integrante de qualquer sociedade, e portanto, um fator de saúde pública. O crime é necessário, e portanto útil, por ser indispensável à evolução normal da moral e do direito.

Para que seja possível tal progressão é preciso que a moral coletiva não seja refratária à mudança e, por conseguinte, tenha apenas uma energia moderada. Qualquer disposição, funcional ou anatômica, é um obstáculo à redistribuição. Quanto mais sólido o arranjo, mais forte a estrutura, maior é a resistência que ela opõe a qualquer modificação.

Durkheim (2004, p. 86-87) exemplifica que, segundo o direito ateniense, Sócrates era um criminoso, e sua condenação era perfeitamente justa. No entanto, o crime deste filósofo - a independência de seu pensamento -, serviu para preparar uma moral e uma fé que compatibilizariam as condições de existência da época com as antigas tradições atenienses.

Harvey (2001, p. 223) recorda que as autoridades romanas queimaram Giordano Bruno na estaca porque suas concepções de tempo e espaço infinitos, que prefiguraram as de Galileu e de Newton, representavam uma ameaça ao dogma, aos sistemas hierarquicamente concebidos de autoridade e de poder baseados num lugar particular (Roma).

A liberdade de pensamento de que gozamos hoje nunca poderia ter sido proclamada se as regras que as proibiam não tivessem sido violadas antes de serem solenemente abolidas. Todavia, naquele momento, essa violação era um crime, pois ofendia sentimentos ainda muito vivos na generalidade das consciências. Não obstante, tal crime era útil, pois preludia transformações que de dia para dia se tornavam mais necessárias (DURKHEIM, 2004, p. 87).

Este ponto de vista de Durkheim lança pontos de interrogação que poderiam ser explorados pela Educação para o Trânsito em alguns de seus níveis e modalidades.

Se Racy está correto em afirmar que a morte no trânsito já não nos sensibiliza, esta "naturalização" é devida à generalização (e portanto, na lógica durkheimiana, à "normalidade") dos acidentes de trânsito?

Quais os níveis "normais" de acidentes de trânsito? O que representa para o cidadão a coleção de carros destruídos em acidentes e expostos nos postos policiais das rodovias, como uma advertência ao motorista? É "normal" parar (e até estacionar) em fila dupla, dirigir e falar ao celular, "furar o sinal", "encher a cara" e dirigir, fazer

ultrapassagens proibidas? Até que ponto a tecnologia dos carros "importados" pode ser usada como desculpa para exceder o limite de velocidade? E os carros do "resto" da sociedade, que não contam com "computadores de bordo", freios ABS e *air-bag*?

Como a sociedade contemporânea tem percebido os delitos, infrações e crimes no trânsito? As regras devem ser absolutamente seguidas ou podem ser relativizadas, conforme a dinâmica da situação concreta? Que pressões motivaram a elaboração, e/ou a modificação, da prescrição legal? Há um infrator, ou a lei é que está errada, com penas muito duras?

Adendo um ponto que considero extremamente importante para análise de cada um. Uma resolução de 2006 do Contran altera o Código de Trânsito Brasileiro e reduz a severidade de algumas infrações de trânsito, que passam de gravíssima para grave, com respectiva redução da penalidade pecuniária. O brasileiro, com seu jeitinho, melhorou seu modo de dirigir, ou exigiu dos legisladores uma maior tolerância às infrações, com um fundo de motivação econômica? Quais as conseqüências sociais desta modificação?

Como exemplo do "jeitinho brasileiro" que prefere o caminho mais fácil, Rozestraten e Dotta (1996, p. 11-12; 81-82) recuperam suas duras críticas ao processo de obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) no Brasil¹², tecidas há uma década, quando a lei exigia apenas que o candidato decorasse o nome de placas de trânsito, escritas em "linguagem de engenheiro"¹³, para ser julgado apto a dirigir no trânsito.

Costumamos deixar os soldados um ano inteiro no quartel, para aprenderem a manusear um fuzil e as manobras do ataque e da defesa; os torneiros mecânicos são obrigados a freqüentar aulas teóricas e práticas, durante dois anos, para aprender a operar um torno preso ao solo, enquanto nossos jovens "aprendem" a dirigir uma caixa de ferro parafusada em cima de quatro rodas, em duas ou três semanas, quando muito; e partem para a "guerra" do trânsito, sem que as auto-escolas tenham figurado como um verdadeiro "laboratório de experiências" e sem terem recebido portanto uma preparação adequada para evitar a formação de uma cadeia infernal de situações, que em frações de segundo levam ao acidente. Com formação irrisória, insuficiente, rudimentar, anacrônica, passam, obviamente, a dirigir tanques de guerra em tempo de paz (ROZESTRATEN; DOTTA, 1996, p. 142).

¹² A argumentação destes autores apoiou-se em declarações do diretor do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) à época, Kasuo Sakamoto, que afirmava que apenas 20% dos exames dos Departamentos Estaduais de Trânsito (DETRANs) eram verdadeiramente efetivos. Nos outros 80%, apenas se pagava a taxa (ROZESTRATEN e DOTTA, 1996, p. 82) para se receber um pedaço de papel chamado CNH e estar legalmente "habilitado" a dirigir. A resolução 168 do Conselho Nacional de Trânsito (Contran) reviu o processo de habilitação.

¹³ Junções sucessivas contrárias primeira à esquerda, por exemplo (ROZESTRATEN e DOTTA, 1996, p.11).

Em compensação ao despreparo dos condutores e à precariedade da logística institucional, *há os que consideram* a fiscalização e a redução da impunidade como medidas mais eficazes para gerar um maior respeito às normas e reduzir a severidade dos acidentes de trânsito. Venturoli (2004, p. 107) cita que as autoridades estadunidenses das cidades de Tucson e Indianápolis receberam 200.000 dólares para implantar programas educativos e campanhas publicitárias direcionados a motoristas agressivos, e escreve que:

[...] as ações educativas ajudaram, mas o dinheiro ainda seria mais útil se tivesse sido aplicado no policiamento, a fim de inibir as infrações e puni-las com multas e, eventualmente, prisão. Só isso pode evitar a instauração daquela cadeia alimentar que se vê hoje nas ruas brasileiras: caminhões e ônibus ameaçando veículos de passeio, que se ameaçam uns aos outros, conforme o tamanho. E todos se unindo para flagelar o elo mais fraco da corrente, o pedestre, que não tem lataria que o proteja da impaciência de quem circula sobre rodas (VENTUROLI, 2004, p. 107).

No entendimento de Valeixo (2002, p. 1), como o povo brasileiro possui uma "inclinação marcante para a infração às leis, de manifesto desprezo pelas normas legais, a conduta agressiva na área de trânsito acabou assimilada com naturalidade pela própria sociedade, ao longo dos anos". Para este desembargador do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, face à criminalidade em geral, o sinistro com veículos acabou perdendo suas características de reconhecido potencial ofensivo, e assim se manifesta:

O comportamento exteriorizado no trânsito constitui marca registrada de nossa incivilidade, equivocadamente atribuído como forma de falta de educação dos usuários da via pública. Embora haja uma relação evidente entre os dois conceitos, a civilidade - cuja ausência é causa de ações predatórias desde a facilidade como se sujam as ruas e danificam jardins públicos, à depredação dos orelhões telefônicos até a violência manifestada ao volante - não flui unicamente da falta de educação e cultura.

Há grupamentos de pessoas que podem colocar em prática atos tipicamente incivis, mesmo sendo cultos e educados; ao mesmo tempo há comunidades não educadas e incultos que podem apresentar expressivos atos de civilidade. Nota-se que o tema é de natureza mais ética do que cognoscitiva, porquanto não é do saber, do conhecimento, que resulta, obrigatoriamente, o bom comportamento social (VALEIXO, 2002, p. 1).

Valeixo (2002, p. 1) argumenta que "em países de população mais educada, civilizada e culta que a nossa, onde o volume de acidentes de trânsito é bem menor do que a do Brasil, e onde são raras as depredações de telefones, jardins, e onde não se costuma jogar papéis ou lixo na rua", foi o "revigoramento de mecanismos repressivos" que

assegurou tanto o respeito natural entre os cidadãos quanto o hábito de respeitar a coisa pública ou alheia, inibindo os predadores e reduzindo os índices de criminalidade.

Que fique claro mais uma vez e de uma vez por todas que minha opção pessoal no desenvolvimento deste trabalho foi por enfatizar a educação. Meu desejo não é assistir à proliferação dos "mecanismos repressivos", minha esperança não é a generalização da punição, meu dever é resistir ao revigoração do coronelismo, minha crença é que a expansão dos dispositivos panópticos de controle da população pelo Estado não é uma solução plausível.

Obviamente, as afirmações de Valeixo devem ser analisadas com ressalvas, como todo ponto de vista que se pretende universal. Por exemplo, DaMatta (2005), brasileiro doutorado em Harvard e que lecionou em uma universidade norte-americana, ressalva que o sentimento colonizado de inferioridade de uma menos-valia nacional é uma fantasia ideologizada de que há um suposto centro de civilização e superioridade e uma periferia que desce desse centro e termina no local onde estamos, como se o "lá fora" fosse "o local onde tudo de bom acontece e aonde se vai para aprender e civilizar-se", e o "aqui dentro" fosse "o centro desinteressante de rotinas e práticas primitivas, atrasadas" (p. 57). Este antropólogo acredita que muitos no Brasil e em outros países (como o Chile) estão convencidos de que falta muito pouco para sermos adiantados, grandes, desenvolvidos, hiperconsumistas e obviamente felizes como os norte-americanos, mas que quando chegarmos lá, "eles serão muito diferentes, provavelmente, muito mais parecidos conosco do que gostaria a nossa vã sociologia ou economia" (p. 127).

Mas ainda que o discurso de Valeixo incomode, este não deve ser ignorado, descartado. Quando esse desembargador generaliza que "*todo* povo brasileiro tende a ser um infrator no trânsito", eu pessoalmente interpreto que ele teve motivos para perceber esta realidade, embora reconheça que há pessoas que não se enquadrem nesta categoria.

Meu objetivo com essa passagem não é tanto analisar se ele exagerou na força de expressão, ou se ele realmente acredita nesta totalidade. Meu propósito é que cada um, em sua consciência, faça sua própria reflexão e examine a história de seu próprio comportamento no trânsito: em que medida cada um tem contribuído para um trânsito seguro ou para um trânsito agressivo. Que exemplos de conduta cada um tem dado no trânsito, e como tem respondido ao comportamento dos outros?

A resposta sobre qual a dose necessária e possível de educação, de policiamento e de engenharia de tráfego para melhorar o trânsito não será dada por mim.

Ao contrário, espero que questões como esta sejam debatidas em círculos mais amplos, e, quem dera, também na educação escolar.

Defendo um posicionamento, mas acredito que não analisar outros modos de pensar é uma redução empobrecedora. Por exemplo, Savariz (1991, p. 87), como capitão e instrutor da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, pensa como policial, e toma a linha de raciocínio:

Todos sabemos que não há melhor maneira para se fazer cumprir as leis do que uma ação dura da polícia, fiscalizando e autuando os motoristas infratores. Sabemos também que o caminho mais curto para reduzir o número de acidentes de trânsito é o cumprimento da legislação, que por sinal, é muito boa.

Valeixo (2002, p.1), do seu mirante de desembargador, pensa que "civilidade, em última análise, é punibilidade", e apresenta em sua defesa exemplos de que nas "nações do primeiro mundo", ditas "civilizadas", a eficácia intimidativa da lei, a eficiência punitiva da justiça, e as severas sanções judiciais e administrativas, de pronta execução penal e adequadas à gravidade da infração, são a única possibilidade de romper com o quadro de permissividade à violência.

[Em Nova York], [...] todos devem saber, se alguém sair à rua para passear com seu cachorro sem levar um saquinho de plástico e uma pazinha será multado em cem dólares; em Tóquio, famílias já foram à ruína, com alguns de seus membros levados ao harakiri, em razão das pesadíssimas indenizações que tiveram de pagar por acidente de trânsito e, regra geral, o culpado se responsabiliza o resto da vida pelo sustento da vítima em caso de morte; em Frankfurt, são expressivas as multas por infrações cometidas por pedestres, como cruzar a rua com o sinal vermelho ou fora da faixa; estacionar em local proibido é caso de polícia e com conseqüências judiciais imediatas, seja em Londres ou Paris, também. [...] Temos como exemplo o de um operário em Tóquio, dirigindo seu automóvel, não avança sobre a faixa de pedestres com o sinal vermelho e se um doutor de Curitiba o faz tranqüilamente, não é porque o primeiro seja mais culto ou educado que o segundo. É porque o primeiro sabe das conseqüências que lhe ocasionará o ato infracional e o segundo sabe do prejuízo nenhum de seu desrespeito. No caso, é porque o primeiro teme a lei e a justiça e o segundo não (VALEIXO, 2002, p.1).

Sparti (2003, p. 162) realça que, por mais complexo, difícil e violento que possa ser o espaço compartilhado da circulação humana, o educador "não tem o direito de ficar desesperançoso", e deve conservar-se "*detentor de esperança crítica e não ingênua e em permanente busca da utopia*", isto é, daquele espaço ou daquela situação que ainda não existe hoje, mas que poderá vir a existir" (grifos da autora).

Sparti (2003, p. 162) salienta que desse modo, bem provavelmente, "*crianças e jovens, em lugar de se adaptarem ao mundo da circulação humana como seres condicionados, nele serão inseridos como sujeitos históricos, críticos e utópicos, capazes de mudar essa realidade, e mudá-la para melhor*" (grifos da autora).

Os sociólogos Berger e Luckmann (1991, p. 77) entendem que:

Toda ação humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, *ipso facto*, é apreendido pelo executante *como* tal padrão. O hábito implica além disso que a ação em questão pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico. Isto é verdade na atividade não social assim como na atividade social (grifos dos autores).

Ao mesmo tempo em que se admite-se ser possível mudar, admite-se também que nenhuma transformação é gratuita, divina, ou inercial. Transformar hábitos exige *concentração consciente de esforços humanos*, e não economia de esforço. Berger e Luckmann (1991, p. 82-83) interpretam que a naturalização de rotinas tipifica os papéis desempenhados pelos atores sociais, de modo que suas interações tornam-se predizíveis, triviais, e, conseqüentemente, livre de tensões psicológicas, possibilitando ações com baixo nível de atenção. Um baixo nível de atenção é o oposto do que se deseja tanto no trânsito quanto na educação, em função da segurança e do aprendizado, respectivamente.

Berger e Luckmann (1991, p. 37-39) enfatizam que a consciência é sempre intencional, e que entre as diversas esferas possíveis de realidade, é a realidade objetiva da vida cotidiana que se apresenta ao homem como normal, evidente e diretamente acessível à manipulação corporal. A realidade do "aqui e agora" é o *realissimum* da consciência, experimentada em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente.

Esta zona que se acha ao alcance da consciência é dominada pelo motivo pragmático, por aquilo que se faz, se fez ou se planeja fazer na realidade. O mundo torna-se "*meu mundo*", por excelência. Outras zonas da realidade que são apenas potencialmente acessíveis, ou não despertam o interesse pragmático da consciência ou despertam um interesse indireto, menos intenso e menos urgente.

Berger e Luckmann (1991, p. 39-40) citam o exemplo de um mecânico que interessa-se intensamente pelo aglomerado de objetos implicados em sua ocupação diária, e possui apenas um interesse indireto no que se passa nos laboratórios de provas da indústria automobilística em Detroit, uma vez que é improvável que algum dia venha a

estar em algum destes laboratórios, embora o trabalho nestes laboratórios possa afetar sua vida.

Além disso, a realidade da vida cotidiana apresenta-se como um mundo intersubjetivo. As expectativas, sonhos e interesses de um professor não necessariamente correspondem às realidades do mundo dos alunos. A perspectiva de "aqui" do professor é o "lá" dos estudantes; o "agora" de um não se superpõe exatamente ao do outro. Esta análise do descompasso dos interesses pragmáticos, proposta por Berger e Luckmann, pode ser aplicada a inúmeros casos: gestores e professores, pais e gestores, contribuintes e governantes, pais e filhos, condutores de veículos e pedestres, novos e velhos.

Aplicando as análises destes autores ao cotidiano do trânsito urbano, pode-se calcular a urgência particular em ultrapassar um sinal vermelho do semáforo, ou o desejo de prioridade exclusiva de espaço para estacionamento de veículos, ou a desídia em andar mais alguns metros só para atender a uma norma de comportamento seguro. O condutor do veículo e o pedestre interessam-se em resolver seu problema pragmático de economia de tempo e otimização de seu espaço privado, com menor interesse nos pactos de convivência coletiva.

No entanto, cumpre lembrar que as relações entre os indivíduos e o coletivo constituem o nó górdio da sociologia. Ao analisar a relação público e privado, deve-se reconhecer que uma decisão individual em ultrapassar o sinal vermelho não é uma resolução autônoma, mas um ato que é resultado de uma representação coletiva. Em uma sociedade em que prevalece a lógica do mercado, e a satisfação imediata do consumo é a regra geral a ser atendida com a máxima urgência, as formas gerais de comportamento no trânsito revestem-se, conseqüentemente, de um caráter individualista.

Marx e Engels entendem que *"não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência"* (apud ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 271-272, grifos das autoras). O ser humano não nasce formado ou possuindo uma essência pronta e imutável. Este ser real e concreto se constrói como homem social a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros homens, sendo uma formação histórica da realidade material e uma expressão de sua totalidade, pois é determinado e construído por ela. O homem, portanto, é um ser ativo, histórico e social. Não só é determinado pela realidade que o contém, como também é determinante dessa realidade.

Vygotsky (apud ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 272-273) postula que a origem e a compreensão da vida consciente e do comportamento humano só podem ser

encontradas nas "formas histórico-sociais da existência do homem". Como ser histórico, o homem não se constitui por uma absorção imediata do meio, mas por um processo constante de subjetivação da realidade que o torna único.

Neste processo de subjetivação, o mundo objetivo é convertido para o subjetivo, produzindo-se um plano interno pela incorporação do externo. A consciência é construída de fora para dentro, por meio da relação com os outros. O legado de Vygotsky, segundo Kozulin (2002, p. 113-114; 136), é teorizar que a atividade socialmente carregada é o princípio explanatório da consciência como objeto de estudo psicológico, com os sistemas semióticos como mediadores.

O homem contém o social, mas não se dilui nele, e vice-versa. Não há relação de identidade entre homem e sociedade, e eles não existem separadamente, um sem o outro. O modo singular como cada indivíduo desenvolve sua consciência ao atuar sobre a realidade depende não só do meio social imediato, mas de todas as mediações nele contidas, da história acumulada da humanidade e da cultura cristalizada que ela carrega.

Para Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1997, p. 38), a negociação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um depende da interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo.

É como se o homem, ao longo de seu desenvolvimento, "tomasse posse" das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. O modo pelo qual o homem internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é um processo de absorção passiva, tal como em uma mecânica estímulo-resposta, mas uma evolução, um processo de síntese que consiste numa série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança

(*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado (VYGOTSKY, 1991, p. 64, grifos do autor).

Uma nótula importante é a "longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento", o "longo período de tempo" necessário para que as atividades externas se internalizem. O que se pode esperar de escolas que, quando muito, abordam a Educação para o Trânsito no máximo durante a Semana Nacional de Trânsito, entre os dias 18 e 25 de setembro? Muitas escolas se contentam em convidar um funcionário do órgão de trânsito para *dar uma palestra*, no Dia Nacional de Trânsito, dia 25 de setembro. Uma Educação para o Trânsito esporádica não é suficiente para a *formação* de valores que promovam uma prática social cidadã nas questões referentes à circulação de veículos e de pedestres.

A dialética entre externo e interno, onde um não existe sem o outro, é mediada pela linguagem, pelos símbolos que emergem das relações sociais. Para Vygotsky, a matéria-prima da consciência é a linguagem, o signo. Não há pensamento sem linguagem. São o signo e a atividade que constroem a consciência; é através da palavra que se opera o pensamento e o sentimento. A atividade é semioticamente mediada, sendo preenchida por significações que constroem a subjetividade humana (ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 273-274).

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por traz de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento (VYGOTSKY, *apud* ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 275, grifos das autoras)

Sirgado (2000, p. 52), ao discutir a natureza social-cultural das funções mentais superiores (culturais, não-biológicas, ao contrário das funções naturais, inferiores) e o mecanismo semiótico que explica a conversão dessas relações sociais em funções da pessoa, esclarece que Vygotsky inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade.

Ao invés de perguntar como a criança se comporta no meio social, deve-se perguntar *como o meio social age na criança* para criar nela as funções mentais superiores (pensamento, linguagem, consciência, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, operações matemáticas) de origem e natureza sociais. Se o desenvolvimento é um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorre em interação com o meio, a inserção social do indivíduo implica em adaptações das condutas individuais às práticas sociais.

Assim, pode-se concluir que o comportamento do indivíduo no trânsito tem raízes nas representações coletivas, nas práticas sociais, nas condições reais, materiais e sociais, da existência humana, portanto, na educação e na cultura.

Numa perspectiva antropológica, Ramos (2003, p. 187) questiona se não existe uma lógica representacional subjacente ao processo de automobilização (mobilização por transporte automóvel), pautada por uma coletivização do pensamento e por uma dissolução das identidades individuais.

O automóvel constitui-se como uma armadura metálica que provoca estados de consciência alterada e transmite ao condutor uma ilusão de potência sobre-humana. Nesta medida, o automóvel parece favorecer claramente o desenvolvimento de ideais individualistas, de sensações de auto-domínio, de controle físico, transformando-se em uma expressão de liberdade individual dos seus movimentos.

Mas Ramos (2003, p. 186-187) indaga se, para além da carapaça de autoilusão e de máscara que protege o anonimato do condutor, por trás da armadilha ilusória da afirmação individualista da liberdade pessoal, não se encontram estruturas de controle social complexas que tendem para a despersonalização do indivíduo?

Para uma compreensão do fenômeno da “automobilização do pensamento selvagem” em uma sociedade, e para a consideração analítica do sistema do trânsito como um meio social e como espaço de comunicação e de subordinação, é exigível um estudo das representações e das significações que lhe subjazem, e que são por ele transformadas.

Olhar o automóvel como um mero veículo de transporte é assumir uma postura redutora do fenômeno que ele corporiza. Dispositivo de comunicação social, máquina potenciadora de uma linguagem especialmente codificada, extensão material da vontade individual, caixa de ressonância de desejos, aspirações e frustrações, instrumento de agressão letal e de auto-agressão suicidária, marca de estatuto sócio-econômico, emblema de poder, metáfora erótica, personagem mitológico e totêmico, objeto de ritualização de comportamentos, esposa (ou amante) mecânica... o automóvel é tudo isto e algo mais. Ele constitui-se como o

centro narcísico de todo um universo social da mobilidade, e como um potente espelho refletor de um conceito de sociedade tecnocentrada e promotora de ideais individualistas. (RAMOS, 2003, p. 186)

Berger e Luckmann, ao perceberem a difícil conciliação entre os interesses pragmáticos, contribuem, no âmbito educacional, para o entendimento do descompasso entre os ânimos de alguns educadores e o empenho de categorias/entidades na luta política por ampliar ou melhorar seu espaço na área. Por exemplo, inserir determinados conteúdos (trânsito, meio ambiente) nos currículos escolares implica redimensionar estruturas consolidadas, e esta revisão não é nem simples nem possui a mesma importância para todos.

Como a realidade social é compartilhada por diferentes campos de significação produzidos pela consciência, os diferentes projetos de usufruto da realidade podem causar conflito. O conceito de espaço para um físico teórico não é o mesmo para o artista, para o urbanista, para a criança.

No entanto, Berger e Luckmann (1991, p. 43-46) consideram que a estrutura temporal é mais importante que a estrutura espacial. A estrutura temporal é que fornece a historicidade que determina a situação do homem no mundo da vida cotidiana. O tempo do relógio e o calendário impõem-se às biografias pessoais, localizando o homem em uma história mais ampla.

A correlação entre os diferentes níveis de temporalidade empiricamente presentes nos indivíduos torna a estrutura temporal da vida cotidiana extremamente complexa, de modo que a sociedade estabelece seu próprio padrão de tempo, baseado, por um lado, nas seqüências temporais da natureza, e por outro lado, nos ritmos fisiológicos do organismo.

A estrutura temporal é coercitiva. Não se pode inverter à vontade as seqüências impostas por ela. Não se pode prestar determinado exame antes de ter cumprido certo programa educativo, não se pode exercer a profissão sem formar-se para tal, e assim por diante.

A imposição das seqüências de acontecimentos pela sociedade às consciências subjetivas implica na aceitação da espera, e na necessidade de sincronização dos episódios pessoais com o tempo externamente convencional da realidade diária.

O reconhecimento de que há somente uma quantidade de tempo finito (existência neste mundo) para a realização dos projetos pessoais influi na administração psicológica da espera e no grau de ansiedade para lidar com o conhecimento deste fato.

Particularmente, o entendimento de que o tempo que o cidadão necessita para se locomover de um ponto a outro da cidade envolve também o tempo de locomoção dos outros indivíduos, implicando esperas pessoais e resultando em um tempo "social" diferente, já aliviaria muitas tensões psicológicas e agressões verbais e não-verbais no trânsito urbano.

Esta perspectiva requer uma noção diferente do paradigma capitalista em que "tempo é dinheiro". O tempo social não pode ser classificado como "tempo de atraso", ou "**tempo perdido**", quando visto sob a perspectiva racional capitalista. Um olhar planejado, "educado", deveria focar este tempo social como tempo "de segurança". As estatísticas de acidentes de trânsito estão repletas de "urgências para atender compromissos".

Não se quer dizer aqui que as condições de circulação dadas pelos governos devam ser aceitas incondicionalmente. Ao contrário, estimula-se a solicitação de recursos para investimentos em obras viárias e tecnologias que possibilitem maior fluidez e redução dos tempos de espera. Pretende-se alertar para a necessidade de um novo conceito de planejamento do tempo, que não escravize o homem de modo a comprometer sua segurança.

Berger e Luckmann (1991, p. 48-53) analisam que a execução dos projetos pessoais é experimentada na vida cotidiana fundamentalmente por meio da interação social face a face.

Nesta situação, "aquilo que o outro é" me é apresentado direta e imediatamente, por meio de uma acessibilidade contínua, ininterrupta, e que precede qualquer reflexão. Por outro lado, "aquilo que sou", não é acessível assim.

Para torná-lo acessível é preciso que eu pare, detenha a contínua espontaneidade de minha experiência e deliberadamente volte a minha atenção sobre mim mesmo. Ainda mais, esta reflexão sobre mim mesmo é tipicamente ocasionada pela atitude com relação a mim que o *outro* manifesta. É tipicamente uma resposta "de espelho" às atitudes do outro. (BERGER e LUCKMANN, 1991, p. 48, grifos do autor).

Estes autores asseveram que a interação com o outro é apreendida por meio de esquemas tipificadores, relativamente padronizados. Desta "**teoria do espelho**" infere-se

que se um condutor apreende o "outro" no trânsito como "homem", "novo", "branco", "rico", "rápido", haverá um padrão de resposta. No entanto, haverá um comportamento diferente se o "outro" for identificado como "mulher", "velha", "negra", "pobre" ou "lenta".

De acordo com Macedo (*apud* VENTUROLI¹⁴, 2004, p. 107), o que enerva um motorista são os outros motoristas, e nada irrita tanto quanto a má educação no trânsito. A surpresa é que as mulheres são mais raivosas do que os homens e, "quanto mais instruído o motorista, mais propenso à ira ele é" (VENTUROLI, 2004, p. 106). Macedo concluiu que quase 80% de seus entrevistados listaram entre suas principais queixas "os motoristas (idiotas, estúpidos, imbecis, bestas!) que colam na traseira alheia", sendo que cerca de 50% deles, no entanto, admitiram que fazem o mesmo.

Venturoli (2004, p. 106) aponta que "boa parte dos brasileiros, assim que se senta à direção, transforma-se em monstros irascíveis", e reproduz teste do psicólogo Jerry Deffenbacher, da Universidade do Estado do Colorado nos Estados Unidos, para verificar a imunidade à raiva no trânsito: "Imagine que vê, pelo espelho retrovisor, um motorista costurando em alta velocidade. Ao colar em sua traseira, ele começa a piscar o farol alto, exigindo passagem. O que você pensa? a) É um fominha. b) Não vou dar passagem. Quem ele pensa que é? c) Vou colar na traseira dele com o farol alto também. d) Assim que ele emparelhar, grito um palavrão. e) Vou reduzir a velocidade só para irritá-lo ainda mais. f) Esse aí comprou a carta pela internet. g) Vá em frente, amigo, vá se matar ali adiante. h) Deixo-o passar, e daí faço um gesto obsceno. i) Vou pisar no breque para ele se assustar. j) Vou fingir que dou passagem e então fechá-lo." Quem se identifica com mais de cinco das dez reações, encaixa-se no perfil de pessoas raivosas/motorista agressivo, estando propenso a se envolver duas vezes mais em situações de risco e cometer até quatro vezes mais agressões ao volante.

Essa transformação em monstros irascíveis, assim que se sentam à direção, não parece ser exclusividade dos brasileiros. O desenho animado *Motor Mania* (DISNEY, 1950), premiado como melhor filme em segurança viária, e mostrado em auto-escolas de todo os Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960, trabalha esta idéia. (<http://en.wikipedia.org/wiki/motorman>).

¹⁴ Venturoli (2004, p. 106-107) fundamenta-se nos estudos da psicóloga Gislene Maia de Macedo (que entrevistou 500 homens e mulheres durante oito meses em São Paulo) e da psicóloga Cláudia Aline Soares Monteiro (que entrevistou mais de 900 motoristas em Brasília para sua tese de doutorado na UnB).

Neste desenho, que retratava a sociedade norte-americana da época, o personagem Pateta (Goofy) é o Sr. Pedestre (Mr. Walker), um homem amigável, médio, manso, de bons modos, uma alma de bom coração que não seria capaz de machucar uma formiga. Entretanto, quando o Sr. Pedestre começa a dirigir, sua personalidade muda completamente, assim como Dr. Jekyll se transforma no Sr. Hyde.

Atrás do volante de seu carro, o Sr. Pedestre se transforma no violento Sr. Condutor (Mr. Wheeler), um motorista agressivo que pensa que é o dono da rua. Ao dirigir, o Sr. Condutor é auto-centrado, desatento, e violento ao extremo. Quando chega em seu destino na cidade (o desenho não mostra o motivo por que o personagem está viajando) e deixa seu automóvel, ele volta a ser o Sr. Pedestre, pacatíssimo cidadão, agora vítima da direção perigosa (e às vezes mesmo predatória) de outros motoristas.

Quando está a pé, o Sr. Pedestre descobre que é quase impossível atravessar a rua. Entretanto, quando ele retorna a seu carro, ele se transforma novamente no beligerante Sr. Condutor, que procura impor seus próprios desejos no trânsito. Depois de sofrer um acidente de automóvel, o Sr. Condutor continua reclamando, agora do ritmo lento do caminhão reboque que o arrasta para longe.

A mudança de caráter de Pateta, à medida que entra e sai de seu carro, remete à idéia da dualidade da natureza humana. O desenho *Motor mania* foi inspirado no romance "O estranho caso de Dr. Jekyll e o Sr. Hyde", escrito pelo autor escocês Robert Louis Stevenson e publicado pela primeira vez em 1886¹⁵.

O romance é sobre um advogado londrino que investiga estranhos acontecimentos entre seu velho amigo, Dr. Henry Jekyll, e o misantropo Edward Hyde. Conhecido por sua vívida representação da psicopatologia de uma dupla personalidade, o trabalho tornou-se um conceito central na cultura ocidental do conflito interno do senso de humanidade entre o bem e o mal.

A tênue linha entre o bem e o mal, ao estilo Jekyll & Hyde, foi bastante explorada pela mídia norte-americana. O livro de Stevenson foi a inspiração, por exemplo, para o supervilão Duas-Caras, um personagem criado em 1941 para combater o Batman.

"O incrível Hulk", poderoso e brutal alter ego de Bruce Banner, desabrocha sempre que o cientista, emocionalmente reprimido, experimenta um stress emocional intenso, como raiva ou terror. Enquanto o Hulk freqüentemente prova-se vital para salvar o

¹⁵ Sinopse disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/The_Strange_Case_of_Dr_Jekyll_and_Mr_Hyde.

dia, procurando geralmente proteger, sua terrível natureza leva Bruce Banner ao isolamento, tal como Jekyll, temendo ser descoberto.

Em "Guerra nas estrelas" (Star Wars), o lado negro da Força de Darth Vader enfatiza a personalidade de Hyde (poder, predominância, liberdade) e o lado bom de Anakin Skywalker exemplifica Jekyll (razão, isolamento, controle).

Ramos (2003, p. 188) percebe a perigosa alternância de papéis do automóvel: ora ele é conduzido, ora ele passa a conduzir o condutor, a controlar quem o controla. Este autor acredita que a sedução irresistível do automóvel está no seu caráter ambíguo e paradoxal – ele exacerba e anula a identidade e a liberdade individual, apela à preservação da vida e promove a pulsão de morte, requer obediência das regras e incita à sua transgressão, é fator de socialização no trânsito e potenciador violento da negação do próximo.

Para Monteiro (*apud* VENTUROLI, 2004, p. 106), embora não haja necessariamente correspondência entre um comportamento agressivo no trânsito e um temperamento mais explosivo, as pessoas irritadiças tendem a dirigir de forma mais agressiva, cometer mais erros e violar mais as regras, portanto agredindo as convenções históricas de convivência cidadã.

Berger e Luckmann (1991, p. 54) acrescentam que as tipificações são recíprocas, e a não ser que haja objeção, serão mantidas até nova ordem e determinarão as ações na situação. Toda tipificação acarreta uma anonimidade inicial, que progride à medida que os indivíduos se afastam da situação "aqui e agora" da interação face a face.

A experiência com o outro depende do grau do anonimato dos indivíduos na relação. As relações podem ser diretas ou indiretas, íntimas ou formais, interessantes ou superficiais, constantes ou transitórias.

Diferentes padrões de comportamento serão observados conforme os esquemas tipificadores e o grau do anonimato. A mesma situação produzirá experiências diferentes se se tratar de relações com familiares, com amigos, com o patrão, com contemporâneos conhecidos (ex-colega de colégio), relativamente conhecidos (jornaleiro) ou com totalmente anônimos (uma loura que passou pela rua). Também no trânsito são feitas tipificações (loura, velho, mulher, *playboy*) e caracterizações de comportamento.

Para Vasconcellos (2005, p. 23), o uso efetivo do sistema de circulação é caracterizado por diferenças enormes entre as pessoas, classes e grupos sociais. Estes contrastes sociais e políticos condicionam os diferentes usos do sistema de circulação. A

circulação tem relação com as condições físicas pessoais dos viajantes, com sua capacidade de pagamento dos custos incorridos e com sua disponibilidade de tempo, além da oferta dos meios de transporte e de seus horários de funcionamento.

O trânsito não é apenas um problema técnico, mas sobretudo uma questão social e política, diretamente ligada às características da nossa sociedade capitalista. Para entender o trânsito, [...] não basta discutir os problemas do dia-a-dia, como congestionamentos e acidentes, é preciso também analisar como o trânsito se forma, como as pessoas participam dele, quais são seus interesses e necessidades. Isso significa esforço para entender o trânsito "por trás" de suas aparências, dos seus fatos corriqueiros, na busca de uma "sociologia do trânsito", que eu venho propondo como a forma mais adequada de lidar com a questão (VASCONCELLOS, 1992, p. 11-12).

Vasconcellos (2005, p. 25) considera que, do ponto de vista sociológico, as vias não são meios coletivos de consumo, "a menos que condições adequadas de mobilidade e acessibilidade sejam garantidas àqueles sem acesso ao transporte individual, às crianças, aos pobres, aos idosos, aos portadores de deficiência física e à maioria da população rural". Este autor completa que a necessidade de circular está ligada ao desejo de realização das atividades sociais, culturais, políticas e econômicas consideradas necessárias na sociedade.

Berger e Luckmann (1991, p. 54-57) afirmam que as intenções subjetivas dos indivíduos manifestam-se na realidade da vida cotidiana por meio de objetivações. Um caso decisivamente importante de objetivação é a significação, isto é, a produção humana de sinais.

Para estes autores, o mais importante sistema de sinais da sociedade humana é a linguagem, como sistema de sinais vocais, "capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências" (p. 57), podendo preservar-se no tempo e transmitir-se às gerações seguintes. A escrita, que constitui um sistema de sinais de segundo grau, e os sistemas de gestos também são utilizados para partilhar com os outros os significados produzidos pelas coletividades.

O acervo social do conhecimento acumulado pela humanidade que será transmitido às gerações futuras é seletivo. Berger e Luckmann (1991, p. 63) afirmam que, "sendo a vida cotidiana dominada por motivos pragmáticos, o conhecimento receitado, isto é, o conhecimento limitado à competência pragmática em desempenhos de rotina, ocupa lugar eminente no acervo social do conhecimento."

Os autores sustentam sua afirmação exemplificando que, embora o telefone seja usado todos os dias para propósitos pragmáticos específicos, não interessa saber *por que* o telefone opera desta ou daquela maneira, nem a conhecer uma combinação específica com as ondas curtas do rádio para fins de comunicação marítima, ou o enorme corpo de conhecimento científico e de engenharia que torna possível a construção dos telefones.

O conhecimento sobre os telefones é um conhecimento receitado. Sabe-se como fazê-lo funcionar, a quem apelar caso ele não funcione, que algumas pessoas têm números que não constam no catálogo, que posso obter uma ligação simultânea com duas pessoas, que deve-se levar em conta a diferença de tempo devido ao fuso horário e assim por diante.

Mutatis mutandis uma grande parte do acervo cultural do conhecimento consiste em receitas para atender a problemas de rotina. Tipicamente tenho pouco interesse em ir além desse conhecimento pragmaticamente necessário, desde que os problemas possam na verdade ser dominados por este meio (BERGER e LUCKMANN, 1991, p. 64).

O capital social do conhecimento diferencia a realidade por graus de familiaridade e afastamento. O mundo do indivíduo é estruturado em rotinas com informações complexas e detalhadas dos setores da vida diária que tem que tratar freqüentemente, enquanto setores mais remotos alcançam apenas uma informação muito mais geral e imprecisa.

Assim, meu conhecimento de minha própria ocupação e seu mundo é muito rico e específico, enquanto tenho somente um conhecimento muito incompleto dos mundos do trabalho dos outros. O estoque social do conhecimento fornece-me além disso os esquemas tipificadores exigidos para as principais rotinas da vida cotidiana, não somente as tipificações dos outros, [...], mas também tipificações de todas as espécies de acontecimentos e experiências, tanto sociais quanto naturais. Assim, vivo em um mundo de parentes, colegas de trabalho e funcionários públicos identificáveis (BERGER e LUCKMANN, 1991, p. 64).

Estes sociólogos apontam que a validade do conhecimento da vida cotidiana, "aquilo que todo mundo sabe", é suposto como certo até nova ordem, isto é, até surgir um problema que não pode ser resolvido nos termos por ela oferecidos. Como não há possibilidade de conhecer tudo que há a respeito da realidade, suspendem-se quaisquer dúvidas a respeito do conhecimento do cotidiano, enquanto ele funcionar satisfatoriamente.

Para eles, o conhecimento da vida cotidiana estrutura-se em termos de conveniências. Contudo, as estruturas de conveniências de uns cruzam com as conveniências de outros em muitos pontos, resultando em incompatibilidades.

Transpondo a análise do conhecimento receitado para o trânsito, Rozestraten (1996, p. 81-82) avalia que

No Brasil, quando uma pessoa confessa que sabe dirigir (logo após a habilitação), em princípio, devemos entender que ela sabe ligar o motor, trocar as marchas e frear, tendo em vista que foi avaliada através de uma pequena "volta" e de um único estacionamento. Essa formação insuficiente é responsável pela descomunal taxa de acidentes, 10 vezes superiores às taxas norte-americanas e européias. O aprendizado prático está limitado ao treinamento de manobras elementares do veículo em situações normais de trânsito: sair, aumentar e diminuir a velocidade, estacionar, dar marcha ré, frear; nenhuma situação de emergência é treinada, como também não é ministrada nenhuma orientação sobre as atitudes necessárias para identificar situações de risco e da necessidade de estabelecer contato visual com os demais condutores, a fim de administrar os conflitos e costurar entendimentos com antecedência.

Para Martins (2004, p. 18), dada a diversidade de maneiras de agir adquiridas na vida social, uma convivência harmônica entre os indivíduos com diferentes comportamentos requer respeito aos direitos e deveres uns com os outros, inclusive no trânsito. O desrespeito à legislação de trânsito implica em agressões do indivíduo a si mesmo, à sua família, à comunidade e à natureza que culminam no significativo índice de mortalidade nos grandes centros brasileiros e nas rodovias mal cuidadas.

Uma proposta educativa que "humanize" o homem leva, necessariamente, à humanização de outros aspectos da vida diária, entre esses, o quadro caótico do trânsito que endossa a prática da violência, hostilidade e agressividade no país. Para Martins (2004, p. 18), ao obedecer à lei de trânsito, o homem passa bons exemplos para os filhos e familiares e demonstra ter boa educação, paciência, respeito e prudência. Este exercício de cidadania pode ser alcançado por meio da educação.

Assim, o capítulo II discute aspectos da cidadania e o capítulo III apresenta um enfoque a respeito da educação.

Capítulo II - A cidadania no trânsito derivada da educação fabricada pelo modo de produção capitalista

Ninguém consegue ver além das próprias escolhas.

Diálogo entre Neo Anderson e Oráculo no filme
Matrix Revolutions.
(WACHOWSKI, 2003)

A ideologia neoliberal esforça-se por fabricar uma educação em que os modos de pensar contemporâneos sejam coerentes com o modo de produção capitalista. O objetivo deste capítulo é explorar aspectos da relação entre trânsito, cidadania e educação no contexto no Estado neoliberal. Analisam-se as idéias sociais e políticas de Thomas Hobbes e de John Locke, e o momento histórico em que foram estabelecidas. Investiga-se o neoliberalismo enquanto estágio avançado do modo de produção capitalista, e seus reflexos no Estado brasileiro, e na educação em particular. Apresentam-se reflexões sobre o conceito de cidadania.

Chauí (2003a, p. 130-131) informa que a identidade e a subjetividade ativa do ser humano são constituídas por quatro dimensões da consciência: epistemológica, psicológica, moral ou ética e política.

Esta filósofa reflete que a dimensão epistemológica permite que o homem se reconheça como ser racional consciente. A consciência é um conhecimento das coisas e de si e um conhecimento desse conhecimento (reflexão filosófica). Este **sujeito do conhecimento** ou do entendimento ("consciência de si reflexiva") manifesta-se como "sujeito percebedor, imaginante, memorioso, falante e pensante", que "cria e/ou descobre significações, institui sentidos, elabora conceitos, idéias, juízos e teorias".

O aspecto intelectual e teórico da consciência é formado pela atividade de análise e síntese, de representação e de significação voltadas para a explicação, descrição e interpretação da realidade e das outras três esferas da vida consciente (vida psíquica, moral e política). A estrutura cognitiva, ou capacidade de conhecimento, é idêntica em todos os seres humanos e tem a mesma validade para todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares. Por sua universalidade, o sujeito do conhecimento distingue-se da consciência psicológica, que é sempre individual.

Chauí (2003a, p. 130-131) teoriza que a consciência psicológica ou o **eu** é a "consciência de si como o ponto de identidade e de permanência de um fluxo temporal interior que retém o passado na memória, percebe o presente pela atenção e espera o futuro pela imaginação e pelo pensamento". É a maneira individual e própria com que cada um de nós percebe, imagina, lembra, opina, deseja, age, ama e odeia, sente prazer e dor, toma posição diante das coisas e dos outros, decide, age, sente-se feliz ou infeliz. "O eu psicológico é formado por nossas vivências, isto é, pela maneira como sentimos e compreendemos o que se passa em nosso corpo e no mundo que nos rodeia, assim como o que se passa em nosso interior".

Esta filósofa assegura que a consciência moral ou ética é a **pessoa**, dotada de responsabilidade, vontade e capacidade para "escolher, deliberar e agir conforme valores, normas e regras que dizem respeito ao bem e ao mal, ao justo e ao injusto, à virtude e ao vício".

A consciência moral pertence à esfera da vida privada, às relações interpessoais e inter-subjetivas que transcorrem no seio da família, nas amizades, no trabalho e na comunidade religiosa.

É a capacidade de alguém para compreender e interpretar sua própria situação e condição (física, mental, social, cultural, histórica), viver na companhia de outros segundo as normas e os valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação e decisão próprias, comportar-se segundo o que julga o melhor para si e para os outros e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos, em nome de outros considerados mais adequados à liberdade e à responsabilidade (CHAUÍ, 2003a, p. 131).

Esta autora destaca que a consciência na vida pública, na esfera política, é o **cidadão**. O cidadão é o membro de uma classe social; é o "indivíduo situado no tecido das relações sociais como portador de direitos e deveres definidos na esfera pública, relacionando-se com o poder político e as leis".

Para Marshall (1979, p. 9-11; 20), a cidadania é um *status* concedido àqueles que são "membros integrais" de uma comunidade. Este autor divide o conceito de cidadania em três elementos: civil, político e social.

O elemento civil compõe-se dos direitos necessários à liberdade individual: liberdade pessoal de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a trabalhar, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos, o direito à justiça, o direito de

habeas corpus. As instituições mais associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça.

Por elemento político entende-se o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo, independente de credo, raça, gênero e/ou condição econômica. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do governo local.

O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de educação, bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas a este elemento são o sistema educacional e os serviços sociais.

O período de formação de cada um destes elementos é atribuído a um século diferente, com razoável entrelaçamento, mas sem distorção dos fatos históricos: os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao século XIX, e os sociais ao século XX.

Herkenhoff (2000, p. 33-35) escreve que a história da cidadania é a história das lutas dos seres humanos para afirmarem sua dignidade e os direitos inerentes a todas as pessoas, sem exceção, como a igualdade, a liberdade, a proteção legal dos direitos, a sacralidade do trabalho e do trabalhador, a democracia e a justiça. No decorrer da história, o conceito de cidadania incorporou direitos ao patrimônio jurídico das pessoas.

Os direitos reconhecidos a seres humanos são assinalados, na Antigüidade, por exemplo, no Código de Hamurábi (Babilônia, século XVIII antes de Cristo); no pensamento de Amenófis IV (Egito, século XIV a.C.); na filosofia de Mêncio (China, século IV a.C.); na República, de Platão (Grécia, século IV a.C.); no Direito Romano; em inúmeras civilizações e culturas ancestrais.

Embora Atenas tenha sido o berço de relevante pensamento político, na Antigüidade não se imaginava a possibilidade de um estatuto de direitos oponíveis ao próprio Estado. Sem uma garantia legal que limitasse o poder do Estado, o respeito aos direitos humanos ficava na dependência da virtude e da sabedoria dos governantes.

É importante assinalar a limitação do poder e os direitos reconhecidos aos seres humanos em leis e constituições, mas estes estatutos não asseguram, por si só, o respeito à cidadania e aos direitos humanos. Herkenhoff (2000, p. 36-38; 49-51) nota que em alguns países ricos da atualidade há uma idéia de Direitos Humanos apenas para consumo interno.

No âmbito interno vigoram "sua verdade", "sua economia", "seu modo de vida", "seus direitos humanos". Nas relações com os países dependentes, vigoram os interesses econômicos e militares. No próprio interior de certas nações poderosas observa-se a contradição entre Direitos Humanos para nacionais "puros" e a não existência de "cidadania" para imigrantes legais ou clandestinos, minorias raciais e minorias nacionais. Este autor enfatiza que a injustiça no campo das relações internacionais é fonte de negação de humanidade para milhões de seres humanos.

Chauí (2003a, p. 131) sintetiza que "a pessoa é a consciência como agente moral; e o cidadão é a consciência como agente político". Os códigos morais, que definem deveres, obrigações, virtudes dos indivíduos em sua vida privada, e os códigos políticos, que definem direitos, deveres, obrigações de indivíduos, grupos e classes sociais na vida pública, "dependem do modo como uma cultura e uma sociedade determinadas definem o bem e o mal, o justo e o injusto, o legítimo e o ilegítimo, o legal e o ilegal, o privado e o público".

Em relação aos valores sociais para as vidas pública e privada, Ferreira anota:

Na história do pensamento social, sempre houve a preocupação com as conseqüências das ações humanas; com a relação entre as capacidades dos homens e seu lugar na sociedade; com as implicações da liberdade; com a questão dos direitos e dos deveres de cada um; com a dignidade pessoal e o respeito ao próximo; com o dilema da conciliação entre interesses individuais e coletivos; com a felicidade e a infelicidade; com a ambição pelo poder; com o bem e o mal, a morte e a imortalidade (FERREIRA, 1993, p. 1).

Registre-se que ao longo da história, as diferentes concepções de racionalidade e os projetos de educação delas decorrentes têm afetado as estruturas e as relações sociais, as normas, os interesses, os princípios morais e as próprias questões que os homens propõem a si mesmos.

Barros e Lehfeld (2000, p. 34) ilustram esta diversidade de idéias e teorias no conhecimento filosófico, exemplificando expoentes como Pitágoras¹⁶, Sócrates¹⁷, Platão¹⁸, Santo Agostinho¹⁹, São Tomás de Aquino²⁰, Francis Bacon²¹, Descartes, Locke²², Rousseau²³, Kant²⁴, Hegel²⁵ e Marx²⁶.

Ferreira (1993, p. 33) alerta que é importante contextualizar as idéias sociais e políticas de um pensador, para que elas possam ser melhor compreendidas, e perceber como ele tomou consciência de seu tempo. Gasparin (1998, p. 17) também corrobora que é fundamental compreender o momento histórico e o conhecimento do lugar onde um pensador viveu para entender seu pensamento e sua vida. Assim, neste estudo apresenta-se o contexto histórico e o pensamento relativos a alguns dos filósofos citados acima, e de alguns outros, com a finalidade de compreender as questões relativas à educação e à cidadania, a lógica dos modos de produção e o mercado regulador como indicativos do modelo neoliberal predominante na sociedade brasileira.

Severino (2001, p. 48) professa que os modos de produção estabelecem relações materiais e simbólicas entre o meio natural, o indivíduo e a sociedade e que o trabalho constitui esfera básica da existência humana. Marx e Engels (*apud* SEVERINO, 2001, p. 49), assim explicitam a essencialidade do processo do trabalho:

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que

¹⁶ Segundo Pitágoras, a alma governa o mundo. As partes do universo unidas entre si refletem a harmonia, expressas pelos números. Os sofistas defendem a tese de que os filósofos se contradizem; por isso basta o jogo da argumentação para se demonstrar a verdade que se quer verdadeira. A proposição básica era a de se livrar de dificuldades, apresentando as coisas adequadamente para se ter razão.

¹⁷ Para Sócrates, o conhecimento é guia da virtude. Conhece-te a ti mesmo e conhece a verdade que o outro encerra.

¹⁸ Segundo Platão, as idéias não são representações das coisas, mas é a verdade das coisas.

¹⁹ Santo Agostinho preconiza que a razão é dimensão espiritual.

²⁰ São Tomás de Aquino considera o homem como indivíduo, estudando-o na prospecção de matéria e forma e admitindo que o universo é dirigido pelo princípio da perfeição.

²¹ No Renascimento, Bacon defende a filosofia através de concepções ligadas a pesquisas e a experimentações.

²² Locke, empirista inglês, defende a tese de que o homem ao nascer é uma tábua rasa sobre a qual a experiência é gravada. A gênese do conhecimento (experiência) é a sensação e reflexão (geram idéias).

²³ Rousseau dá prioridade à sensibilidade em detrimento da razão. O homem é naturalmente bom, a sociedade o perverte. Defende a democracia vivida na dimensão da liberdade e da igualdade.

²⁴ Kant admite que, se o conhecimento se inicia com a experiência, este não resulta só da experiência.

²⁵ Hegel desenvolve uma filosofia cujo ponto de partida são as idéias, inicialmente heterogêneas, e por isso confusas. Para torná-las claras, deve-se considerar o vir a ser; ou seja, o objeto feito. Todo dado racional é real e todo dado real é racional.

²⁶ Marx constrói o materialismo dialético e/ou materialismo histórico, que defende a tese de que as contradições existem na natureza. Portanto, dispõe-se a interpretar essas realidades que, se são contraditórias, são concretas. Sua metodologia considera a matéria, o trabalho e a estrutura econômica.

correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. **O modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual em geral** (grifos meus).

Doll Jr. (1997, p. 35) também contribui para a análise das relações na sociedade, especificando que "Utilizando a Ciência, especialmente a Física e a Astronomia, como uma estrutura organizadora, é possível categorizar a história do pensamento ocidental em três metaparadigmas: pré-moderno, moderno e pós-moderno".

Segundo este autor, o pré-moderno abrange o período de tempo desde a história ocidental registrada até as revoluções científica e industrial dos séculos XVII e XVIII. Neste longo período, existiram muitos paradigmas menores (primitivo, grego, cristão, medieval, renascentista, humanista), que, por mais diferentes que fossem, compartilhavam uma característica distintiva: "uma harmonia cosmológica que incluía um senso de equilíbrio ou proporção ecológico, epistemológico e metafísico" (DOLL Jr., 1997, p. 35).

Numa estrutura temporal intelectual, Copérnico e Einstein representam os limites extremos do paradigma moderno, com Descartes e Newton como as medianas. Mas, evidentemente, como acontece com qualquer extremo, Copérnico e Einstein também representam as pontes entre os paradigmas - um com o pré-moderno, o outro com o pós-moderno (DOLL Jr., 1997, p. 38).

A realidade social é uma produção humana. E paralelamente ao processo produtivo do homem, a educação é convocada para a tarefa prioritária de preparar uma nova cidadania capaz de dominar habilidades cognitivas e exercer competências sociais, éticas, técnicas e políticas com equidade, autonomia, flexibilidade e eficácia.

Na visão de Luzuriaga (*apud* FERREIRA, 1993, p. 1-2), os sistemas que buscam explicar o homem e o mundo ocidental são formatações coerentes com os caminhos traçados pelos grupos hegemônicos nas diferentes etapas da história. Assim, concebe-se o homem político no contexto greco-romano, o religioso na Idade Média, o cortesão no Renascimento, o culto no século XVIII e, "a partir do século XIX, na esteira das idéias do Iluminismo, apropriadas pelo liberalismo, o cidadão".

Em alguns comunismos primitivos tudo era feito em comum, não havia classes. No modo de produção comunal os homens trabalhavam sobre a natureza e se educavam neste próprio processo. Não se deve cometer o crime etnológico de achar que estes

processos eram os mesmos para os esquimós, os índios africanos ou os muria gondos da Índia. Esta idealização de uma comunidade abstrata está permeada da visão dominadora do colonizador que domestica o *bom selvagem*. Saviani (1994, p. 152) esclarece que,

[...] diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

Segundo Saviani (2001, p. 49), na Antigüidade, tanto grega quanto romana, uma parte dos homens apropria-se privativamente da terra, então principal meio de produção, dividindo os homens (pelo uso da força) em uma classe dos não proprietários (trabalhadores escravos) e uma classe dos proprietários, que vivia no ócio às custas do trabalho alheio. A partir daí surge a escola, que em grego significa o lugar do ócio. A escola já nasce dualista: apenas as classes ricas ociosas tinham acesso à educação escolar; a educação geral do povo se dava em seu próprio ofício, em seu trabalho manual.

Gadotti (2002, p. 52) observa que o apóstolo Paulo procurou universalizar o cristianismo, tentando substituir as doutrinas greco-romanas (heroísmo, aristocratismo, existência terrena) pela pedagogia de Cristo ("Eu sou o caminho, a verdade, a vida..."). A partir de Constantino (século IV), o Império "adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o *aparelho ideológico do Estado*"²⁷ (GADOTTI, 2002, p. 52, grifos do autor).

Até o limiar entre a Antigüidade e a Idade Média, os "Pais da Igreja", entre eles Santo Agostinho (354-430), impuseram, com sua educação patrística,

[...] a necessidade de se fixar um corpo de doutrinas, dogmas, culto e disciplina da nova religião. Obtiveram pleno êxito. Criaram ao mesmo tempo uma *educação para o povo*, que consistia numa educação catequética, dogmática, e

²⁷ A expressão "aparelho ideológico de Estado" utilizada por Gadotti na verdade foi cunhada por Althusser e refere-se a outra "idade" do conhecimento. Segundo Moreira e Silva (1994, p. 21-22) e Silva (2003, p. 31-32), Louis Althusser ensaia que a sociedade capitalista sustenta-se em aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário) e em aparelhos ideológicos de estado (a escola, a religião, a mídia, a família) para assegurar sua permanência no poder e a reprodução do *status quo*. A escola transmite a ideologia por meio de seu currículo, diretamente em matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças (estudos sociais, história, geografia) ou indiretamente em disciplinas mais "técnicas" (matemática, ciências). Mecanismos seletivos fazem com que as pessoas das classes subordinadas aprendam principalmente atitudes e valores de submissão e obediência antes de serem expelidas da escola, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem hábitos e habilidades de comando e controle ao longo da carreira escolar.

uma *educação para o clérigo*, humanista e filosófico-teológica. Obtiveram deste a subserviência, mediante juramentos de fidelidade à fé cristã e 'votos' de obediência, castidade e pobreza. A essa disciplina se sujeitavam mais os clérigos provenientes das classes populares e menos os que detinham realmente o poder (o alto clero), provenientes das camadas mais ricas. Mas tudo era feito em nome da transcendência. Deus justificava tudo (GADOTTI, 2002, p. 52, grifos do autor).

Nos séculos VI e VII forma-se o império árabe. Maomé (por volta de 570-632) funda uma nova religião, o Islamismo, cujas doutrinas estão contidas no Alcorão, livro sagrado dos muçulmanos. Os dois últimos séculos do primeiro milênio foram conturbados pelas cruzadas cristãs à Terra Santa, no combate aos islâmicos.

Saviani (1994, p. 153) pontua que, na Antigüidade, os homens viviam nas cidades-Estado greco-romanas, mas do campo. Na Idade Média, a agricultura permanece como forma econômica dominante. No entanto, com as conquistas das grandes extensões de terra (feudos), os homens passam a viver no campo e do campo, ou seja, vivem no meio rural e da atividade agrícola. Segundo Gadotti (2002, p. 54-55),

O modo de produção feudal estabeleceu duas classes distintas: de um lado, o *suserano*, dono de uma vasta região, e os *vassalos*, pequenos proprietários provenientes da nobreza e do clero, subordinados ao suserano, e, de outro lado, os *servos*, que cultivavam a terra - embora não fossem escravos, podiam ser vendidos pelos senhores junto com o feudo (grifos do autor).

Gadotti (2002, p. 55) reflete que no feudalismo, já no século XIII, a educação escolástica de São Tomás de Aquino opera uma nova "síntese entre a educação cristã e a educação greco-romana" e complementa ainda:

Ao lado do clero, a *nobreza* também realizava sua própria educação: seu ideal era o perfeito *cavaleiro* com formação musical e guerreira, experiente nas sete artes liberais: cavalgar, atirar com o arco, lutar, caçar, nadar, jogar xadrez e versificar. A profissão da nobreza consistia apenas em cuidar de seus interesses, que se reduziam à guerra.

As *classes trabalhadoras* nascentes não tinham senão a educação oral, transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura da luta pela sobrevivência. As mulheres, consideradas pecadoras pela Igreja, só podiam ter alguma educação se fossem 'vocacionadas' (*vocare*: chamar) para ingressar nos conventos femininos. Mas só era 'chamadas' aquelas que tinham a vocação principal: ser proprietária de terras ou herdeira. Assim, a Igreja, impedindo ainda o casamento de padres e freiras, constituiu-se no maior latifundiário do globo. Os conventos tornaram-se também poderosas instituições bancárias. No interior dos conventos a divisão de classes continuava existindo: de um lado os *senhores* (priors, reitores, etc.) e de outro os *servos* (freiras, frades, 'menores', coadjutores, etc.).

A Igreja não se preocupava com a educação física. Considerava o corpo pecaminoso: ele tinha de ser sujeitado e dominado. Os jogos ficavam por conta da educação do cavaleiro (grifos do autor).

Gadotti (2002, p. 56) explica que a criação das universidades de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Heidelberg e Viena no século XIII permitiu à burguesia emergente no final da Idade Média participar de muitas vantagens que até então só pertenciam ao clero e à nobreza. Estas universidades "se constituíram na primeira organização liberal da idade Média". Todos os seus membros eram ricos.

Barros e Lehfeld (2000, p. 7) lembram que a universidade surge na época da transição da Europa dos dogmas e do feudalismo para o Renascimento do conhecimento e da racionalidade científica. Anotam que "a origem da universidade, em sua constituição, é de natureza confessional, voltada a atender às necessidades do feudalismo, ajustando-se, mais tarde e já a partir do Renascimento, aos anseios da burguesia, guiada pela então pesquisa empírica".

Silva (2003, p. 26) elucida que o currículo clássico, humanista, herdeiro das chamadas "artes liberais" da Antigüidade Clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados "*trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética)" (grifos do autor).

Este autor critica este modelo teórico de currículo clássico humanista que se estabeleceu na transição do mundo medieval para o Renascimento e tinha o objetivo de "formar um homem (sim, o macho da espécie)", por meio dos clássicos gregos e latinos e as respectivas línguas. Estas grandes obras literárias e artísticas "encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano" (SILVA, 2003, p. 26).

Ferreira (1993, p. 34) descreve os conflitos que refletiam a transição do mundo medieval para o Renascimento na Europa, e especialmente na Inglaterra do tempo de Thomas Hobbes (1588-1679) e de John Locke (1632-1704).

A descoberta do Novo Mundo, o racionalismo de René Descartes (1596-1650) e as concepções da física de Galileu Galilei (1564-1642), associadas à revolução astronômica de Nicolau Copérnico²⁸, Tycho Brahe e Johann Kepler²⁹, suscitaram um momento de perplexidade social, de desencantamento do mundo, que "culmina com um processo de laicização, no qual se questionam o conhecimento, a autoridade e o direito" (FERREIRA, 1993, p. 34).

Segundo Morais (1989, p.89), o pensamento científico do inglês Isaac Newton propunha a concepção de um universo marcado pela *estabilidade*, regido por leis internas, necessárias e, conseqüentemente, imutáveis. Para Newton (*apud* MORAIS, 1989, p. 89), o "Ser de Suprema Inteligência (Deus) não haveria de criar um mundo de forma desinteligente, ao ponto de ter de comandá-lo séculos afora, a cada minuto preocupado com os acontecimentos do mundo".

Assim sendo, competia à inteligência humana conhecer mais e melhor as leis do mundo, necessárias e eternas, inscritas pela Suprema Inteligência no universo. Este campo ilimitado dava ensejo a um mito posterior a Newton: "*o mito da racionalidade absoluta*, segundo o qual a razão humana daria conta de *tudo* desvendar no universo" (MORAIS, 1989, p. 89, grifos do autor).

Rabelais criticava o formalismo da educação escolástica, e testemunhava a "decadência da cultura medieval e [o] surgimento da modernidade" (GADOTTI, 2002, p. 62). Morais (1989, p. 89) destaca que a arte do século XVII, conhecida como o Barroco, era "uma aguda expressão de perplexidade, de espanto, de um homem que está dividido entre o céu e a terra, entre a luz e a sombra, entre o humano e o divino".

²⁸ Segundo Chauí (2003a, p. 75-76), o heliocentrismo de Copérnico (o sol no centro do nosso sistema planetário e tudo se movendo ao seu redor) contrapunha-se à tradição antiga e medieval, que considerava que o mundo era finito e explicado pelo geocentrismo, isto é, os planetas (inclusive o sol e a lua) giravam em torno da Terra, imóvel. Doll Jr. (1997, p. 44) explica que quando o planeta Terra passou a ser apenas uma pequena parte de uma sistema maior, que os seres humanos não podiam controlar e ao qual não podiam suplicar, a predição tornou-se cada vez mais importante; era o movimento predizível que reassegurava que o universo ainda era ordenado. "A matemática da mensuração (...) indicava que "a lua não sairia de sua órbita, que os ventos não terminariam, que as nuvens não secariam, e que as frutas não murchariam na árvore. Este medo era real para a população do século XVII, tentando adaptar-se a um paradigma novo e estranho".

²⁹ Kepler demonstra que o movimento dos planetas em torno do sol era elíptico, e não circular (CHAUÍ, 2003a, p.76).

Chauí (2003a, p. 71) expõe que, entre os muitos filósofos que defenderam a tese empirista³⁰, os mais famosos e conhecidos são os filósofos ingleses dos séculos XVI ao XVIII: Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley E David Hume. Gadotti (2002, p. 78) assinala que Bacon (1561-1626) criou o método indutivo de investigação³¹, opondo-se ao método aristotélico de dedução³². Ao propor a distinção entre fé e ciência, Bacon já dizia: "*saber é poder, sobretudo poder sobre a natureza*" (GADOTTI, 2002, p. 78, grifos do autor).

Ferreira (1993, p. 35) versa que a natureza é afastada de seus mistérios, de sua magia, para ser objeto de um conhecimento racional, por meio da observação analítica, da comparação entre constantes, das relações de grandezas. Nas palavras de Galileu, o universo "*está escrito na linguagem da matemática*, e seus caracteres são os triângulos, círculos e outras figuras geométricas" (DOLL Jr., 1997, p. 36, grifos do autor). Cabe ao homem decifrar o "alfabeto que Deus utilizou para escrever as Leis da Natureza" (DOLL Jr., 1997, p. 36), a linguagem matemática.

A vontade divina dá lugar ao espírito humano, a ciência separa-se da fé, a exegese dos textos é substituída pela lógica e pelo cálculo. As crenças da antiga ordem medieval são substituídas pela crença de que, por meio da razão, o intelecto humano pode compreender o real e descobrir a estrutura do mundo. Acredita-se na imutabilidade das leis, nos princípios universais, na possibilidade de previsão dos acontecimentos, em verdades universais, enfim (FERREIRA, 1993, p. 35-37).

Deve-se atentar que, para que esta razão analítica fosse pura, exigia-se que as paixões, as ilusões, a diversidade de opiniões e a experiência sensível fossem

³⁰ Segundo Chauí (2003a, p. 69), "O **inatismo** afirma que ao nascermos trazemos em nossa inteligência não só os princípios racionais mas também algumas idéias verdadeiras, que, por isso, são idéias inatas. O **empirismo**, ao contrário, afirma que a razão, com seus princípios, seus procedimentos e suas idéias, é adquirida por nós pela experiência. Em grego, *experiência* se diz *empeiria*, donde, empirismo, conhecimento empírico, isto é, conhecimento adquirido por meio da experiência.

³¹ Andrade (2003, p. 129;131) teoriza que a **indução** consiste em enumerar os enunciados sobre o fenômeno que se quer pesquisar e, através da observação, procura-se encontrar algo que está sempre presente na ocorrência do fenômeno. Exemplo de método indutivo: O calor dilata o ferro (particular). O calor dilata o bronze (particular). O calor dilata o cobre (particular). Logo, o calor dilata todos os metais (, geral, universal). Ruiz (2002, p. 139) comenta que o problema da legitimidade da indução é muito mais complexo que o problema da dedução.

³² Andrade (2003, p. 129; 131) explica que o raciocínio silogístico, ou silogismo, proposto pela Lógica de Aristóteles, baseava-se em duas premissas: maior (universal); menor (particular) que levam, através da **dedução**, à conclusão. Exemplo de método dedutivo: Todo homem é mortal (geral, universal). O papa é homem (particular); logo, o papa é mortal (conclusão). Ruiz (2002, p. 139) escreve que, para o raciocínio dedutivo, a conclusão não pode ter extensão maior do que as premissas.

subordinadas, eliminadas. Para a razão, bastavam os métodos indutivo e dedutivo das matemáticas para verificar quantitativamente a conformidade entre o racional e o real.

A *razão instrumental* de Descartes torna-se o elemento fundante da ciência, o divisor de águas na filosofia ocidental, a gênese de um novo humanismo.

Para Gadotti (2002, p. 78), Descartes, pai da filosofia moderna, inaugura a Modernidade. Aposta-se no progresso da civilização pelo uso da razão. Desenvolvem-se a matemática, a astronomia, a física, a química, a geografia, a medicina, a biologia. Há um progressivo abandono dos estudos das línguas e dos clássicos greco-latinos.

Matallo Júnior (1989, p. 29) entende que o processo de formação da ciência moderna pode ser caracterizado como uma *desantropomorfização da natureza*, que coincidiu historicamente com o desenvolvimento do capitalismo e com a expansão ultramarina, complementando:

Dissemos [...] que os gregos fizeram uma distinção entre o saber mítico e o racional, embora não tivessem - na prática - conseguido operar esta diferença e criar um conhecimento científico independente. Esta tarefa foi executada, a partir do Renascimento, pelos chamados fundadores da ciência moderna: Copérnico, Descartes, Galileu e Newton³³. Embora não tivessem conseguido se libertar inteiramente da metafísica³⁴, cada um deles deu um passo decisivo no processo de formação da ciência moderna, questionando velhos dogmas e fornecendo uma nova direção e sentido às investigações.

No humanismo de Santo Agostinho ou de Calvino³⁵, as paixões destrutivas, inerentes ao homem, eram freadas "mediante o recurso da exortação e da danação, ameaçando-o com a não-salvação" (FERREIRA, 1993, p. 39). No novo *ethos*, "A razão aparece como o recurso de que qualquer indivíduo dispõe para conseguir tudo o que é útil para si. Ele organiza suas necessidades e conquista a salvação pelo esforço próprio, os méritos próprios, sem depender da revelação" (FERREIRA, 1993, p. 38).

³³ Segundo Etges (1995, p. 62), a lei da ação e reação elaborada pela física de Newton provocou uma visão mecanicista de estímulos e respostas (teoria S-R) inadequada para todos os seres vivos, especialmente para o espírito humano.

³⁴ Etges (1995, p. 55-56) explica que para o conceito metafísico, a verdade consiste na "adequação do pensamento ou da teoria ao mundo dado", ou em uma aproximação cada vez maior do real (Kuhn), ou a transposição do real na mente dos homens (Marx). A ciência refletiria o real adequadamente quando verdadeira. Para se ter certeza desta adequação entre o mundo e a teoria, entre a natureza e o homem, interpõe-se um mediador que estaria acima da natureza e dos homens, Deus. O fundamento da concepção meta-física está em um meta-nível, em um além desconhecido.

³⁵ Gadotti (2002, p. 64) explica que o monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546), após insurgir-se contra as indulgências (perdão dos pecados) oferecidas pelo papa Leão X a todos os que oferecessem polpudos donativos à Igreja para a conclusão da Basílica de São Pedro, inicia a Reforma Protestante, considerada por Engels como a primeira grande revolução burguesa. Posteriormente, Calvino dissemina o

Estando na base dos novos modos de pensar, viver e querer, a razão serve para uma nova conduta humana, uniforme, na Europa e no Novo Mundo. Surge o autogoverno. O indivíduo não depende da família, da comunidade ou da igreja para controlar seus próprios impulsos, para distinguir o certo e o errado, o bem e o mal. Só depende de si mesmo, do seu pensamento racional, da sua consciência moral. A partir do autocontrole, o camponês se reconhece como homem histórico propulsor do progresso. O indivíduo será colocado pela primeira vez como "centro microcômico do universo" (BIANCHETTI, 1996, p. 47).

O ideal de homem guerreiro e heróico da Idade Média é substituído pelo ideal de homem como seu próprio criador. Sennett (2003, p. 121) aponta que o novo *homo faber* ia contra o dogma tradicional cristão de Santo Agostinho. O cristão que obedecesse a Santo Agostinho deveria imitar a vida e o exemplo de Jesus. Contra esta ética de automodelação, a nova ética da autodisciplina afirmava que "cabe ao homem ter o que preferir e ser o que quiser" (MIRANDOLA, *apud* SENNETT, 2003, p. 121). Segundo o protestantismo de Calvino, "(...) todos têm o direito e o dever de ouvir a inspiração interior. Dá-se, pois, mais um passo em direção ao individualismo". (FERREIRA, 1993, p. 40).

Esta subjetivação social quanto aos direitos e deveres do homem abala a hegemonia política da Igreja Católica Romana. Segundo Gadotti (2002, p. 64), a Igreja Católica organiza a Inquisição (1542) para combater a Reforma Protestante. Reage também por meio do Concílio de Trento (1562), que criou o *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos), e da Companhia de Jesus (1534). Para orientar a prática dos jesuítas foi escrito o *Ratio atque Institutio Studiorum*, aprovado em 1599, que continha os planos, programas e métodos da educação católica. Davam aos dirigentes burgueses mais uma educação científica e moral do que humanista e ao povo uma formação de servidão e uma catequese dos princípios da religião cristã.

Contra o feudalismo e o poder da igreja católica, os interesses da burguesia conjugam-se com a força do rei. Nas palavras de Ferreira (1993, p. 41-42), o monarca aproveita-se para consolidar um espírito nacional e gestar instituições que substituam a organização política medieval. Desde então, a política deixa de ser considerada como parte de uma ordem natural ou divina e ganha uma feição profana.

protestantismo pela França, Suíça, Holanda, Bélgica, Inglaterra, Escócia e colônias inglesas na América do

Gadotti (2002, p. 62) explica que, no Renascimento, as grandes navegações de Bartolomeu Dias (1488), Cristóvão Colombo (1492), Vasco da Gama (1492) e Pedro Álvares Cabral (1500) deram origem ao capitalismo comercial. Ferreira (1993, p. 4) assinala que a exploração do ouro e da prata das terras do novo continente permitiu a cunhagem de moedas, a estabilização dos sistemas monetários, a intensificação das relações comerciais e o acúmulo de grandes fortunas pelos comerciantes. Consolida-se o mercantilismo. As relações sociais, dotadas de racionalidade, são livres de entraves, para que "possam servir a uma política pautada, fundamentalmente, no poder econômico" (FERREIRA, 1993, p. 41).

Com a expansão do mercantilismo, o capitalismo se faz presente em todas as instâncias da sociedade. A mão de obra humana vai sendo substituída pela maquinaria, as cidades tornam-se mercados consumidores abastecidos pelos campos, a crescente urbanização rompe com o isolamento das comunidades, o camponês passa a produzir excedentes orientados para o mercado.

Segundo Ferreira (1993, p. 42-44), na Inglaterra do século XVII, o rei Henrique VIII³⁶ consegue que o Parlamento proclame a existência da Igreja Anglicana, sob sua chefia, passando a assumir o poder religioso e o temporal. O rei absoluto apropria-se dos bens e terras da Igreja Romana (sete décimos das terras da Inglaterra) e os coloca em circulação.

O cercamento das terras faz com que os camponeses fossem expropriados em favor dos proprietários. Os camponeses, livres, mas sem terra, migram para as cidades em busca de trabalho, e grande parte dos trabalhadores fica desempregada e faminta.

Os camponeses, habituados durante séculos a aceitar deveres e obrigações pessoais em troca do compromisso dos senhores de ampará-los nos momentos de dificuldades, não contam mais com qualquer assistência dos novos patrões. Conforme Ferreira (1993, p. 44), "a impessoalidade das novas relações entre capital e trabalho libera o empregador de outras responsabilidades, outros compromissos, exceto o de pagar um determinado salário".

Doll Jr. (1997, p. 45) conclui que o século XVII foi "cheio de tumulto e dissonância - religiosa, civil, intelectual". Ferreira (1993, p. 45) acrescenta que as idéias

Norte.

³⁶ Ferreira (1993, p. 42, 45) comenta que Hobbes ingressou em Oxford em 1603, no ano do início do reinado de Jaime I, da dinastia dos Tudor, que se estendeu de Henrique VIII a Elizabeth I.

políticas de Hobbes e Locke foram extraídas deste clima de revoltas, insurreições, invasões e ataques, provocados pela situação de carência e fome por um lado, e excesso de alimentos de outro.

2.1. A cidadania derivada de Hobbes

Bianchetti (1996, p. 47-53) apresenta os teóricos do Direito Natural (Jusnaturalismo) como clássicos que representam os antecedentes do pensamento político liberal. O jusnaturalismo entende que a natureza do poder deva ser resultado da natureza do homem. A nobreza monárquica teria o *direito natural*, perpetuado hereditariamente, de domínio do poder político, ao lado do clero cristão. A servidão também passava de pai para filho. Gadotti (2002, p. 87) completa que o regime absolutista, que concentrava o poder no clero e na nobreza, estendeu-se de 1453 a 1789, findando-se com o advento da Revolução Francesa e o pensamento iluminista.

Entre os clássicos do Direito Natural destaca-se Thomas Hobbes, que discute a natureza, a origem e a organização da sociedade e do Estado em sua obra filosófica *O Leviatã* (1651). Hobbes concebe o homem como um indivíduo em permanente estado de guerra contra todos na busca pela satisfação de suas necessidades particulares. Suas ações não tem fins sociais, o outro é sempre um inimigo.

As disputas entre os homens devem ser reguladas por um Estado absolutista, sem relações com as vontades particulares, para que as leis "neutras" possam assegurar a paz civil. Este Estado representa a concentração do poder político soberano que a burguesia pretende para se consolidar como poder dominante.

Ferreira (1993, p. 48) acrescenta visões de diferentes autores sobre o teor da obra de Hobbes. Para Macpherson (*apud* FERREIRA, 1993, p. 48, 67), Hobbes é um pensador do mundo capitalista, ao defender o desenvolvimento do mercado. Também é um dos precursores teóricos do individualismo possessivo, uma vez que defendia que "os indivíduos não podem prescindir de ordem para tratar de seus interesses particulares, cuidar de seus negócios e prosperar". Para Dumont (*apud* FERREIRA, 1993, p. 48), o ideal de Hobbes não é o do mercado, mas político: legitimar a soberania do Estado e por fim às lutas religiosas e à guerra civil. Para Bobbio (*apud* FERREIRA, 1993, p. 48), Hobbes busca a ordem política e a reforma moral da sociedade com postura semelhante

àquela assumida por Galileu, seu contemporâneo, em relação aos fenômenos da natureza. Recorre à dedução, busca os nexos causais entre os fenômenos mediante o raciocínio, afasta-se do ceticismo.

Ferreira (1993, p. 49) esclarece que é esta semelhança entre a ordem geométrica e a ordem política que leva Hobbes a pensar na construção racional de Estado.

[...] Pela arte, é criado aquele grande Leviatã a que se chama Estado, ou Cidade (em latim *Civitas*), que nada mais é senão um homem artificial, de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja proteção e defesa foi projetado. No Estado, a soberania é uma alma artificial, pois dá vida e movimento a todo o corpo (HOBBS, 2006, p. 15)

Contra-pondo-se à multiplicidade de discursos que sempre visam a conseguir ou evitar alguma coisa, Hobbes organiza sua teoria política a partir da razão funcional. Com base em princípios gerais, definições e axiomas, constrói seus argumentos em defesa da necessidade de Estado. Nas palavras de Ferreira (1993, p. 50-51):

A partir dessa concepção de razão, Hobbes diz que é pelo cálculo dos interesses, resultado da soma de perdas e ganhos, que os indivíduos se informam dos riscos que correm com a anarquia social, com a falta de proteção de um poder maior, estranho a todos, mas que a todos submeta. É, pois na defesa de seus interesses que os indivíduos optam pela criação do Estado. É por amor à vida que eles compactuam entre si e escolhem o mal necessário, o grande Leviatã (grifos meus).

Para Wilde (*apud* SPARTI, 2003, p. 68), autor da *Teoria da Homeostase do Risco*, assumir um risco significa expor-se a uma potencial perda, embora haja, também um benefício implícito na situação. No exemplo de Sparti (2003, p. 68-69), dirigir ultrapassando o limite de velocidade permitido contém tanto o benefício de poder fazer o condutor do veículo chegar mais cedo ao seu destino quanto níveis de risco que podem significar uma multa pesada, uma colisão, ferimentos e até a própria morte.

Ao parafrasear Wilde, Sparti (2003, p. 69) apresenta quatro categorias de motivação (ou utilidade subjetiva) do *risco pretendido* (nível pretendido de risco de acidente que uma pessoa aceita correr):

1. os benefícios esperados das alternativas de comportamento comparativamente arriscado: por exemplo, ganhar tempo correndo mais do que o permitido; fazer uma manobra mais arriscada para quebrar a monotonia;
2. os custos esperados das alternativas de comportamento comparativamente arriscado: por exemplo, gastos com conserto do carro; aumento no custo do seguro devido à culpa em acidente anterior;

3. os benefícios esperados das alternativas de comportamento comparativamente seguro: por exemplo, desconto no seguro do carro por direção sem acidentes;
4. os custos esperados das alternativas de comportamento comparativamente seguro: por exemplo, uso de um cinto de segurança desconfortável ou ser chamado de bobo pelos colegas.

Sparti (2003, p. 69) conclui que estes fatores de motivação, tanto de natureza econômica quanto de natureza cultural, social e psicológica são tão internalizados que a maior parte das pessoas, quase sempre, não está consciente de sua existência.

Considerando o cálculo dos interesses e o resultado da soma de perdas e ganhos, MacGregor e Slovic (*apud* SPARTI, 2003, p. 66) analisam que muitas medidas que poderiam ser tomadas para aumentar a segurança no tráfego "*podem ser vistas mais em termos de perda de benefícios do que como ganho de segurança*" (grifos da autora).

Para Hobbes (2006, p. 96), o homem, no Estado da Natureza, possui uma igualdade natural, um direito inato universal, o *jus naturales*, que o permite pleitear os mesmos benefícios de outro:

A natureza fez os homens tão iguais, no que se refere às faculdades do corpo e do espírito que, embora por vezes se encontre um homem visivelmente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, quando se considera tudo isto em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com razão nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele.

Na descrição de Ferreira (1993, p. 51), Hobbes vê a natureza humana "como a soma das faculdades naturais dos homens, como um mecanismo isolado, auto-suficiente, constituído de sensações, paixões e razão". As sensações são movimentos elementares do corpo que estão na base do processo cognitivo. As paixões e os desejos são movimentos complexos de conduta, as fontes de movimento das ações humanas, como reações ao mundo exterior.

As principais paixões são o amor e o ódio, a primeira como tendência a um bem que impulsiona ao prazer e ao gozo, e a segunda como repulsa ao mal, ao desconforto, que exige o afastamento do homem. As paixões são semelhantes em todos os homens. Seus objetos é que as diferenciam. O que pode ser objeto de amor de alguém, pode causar repulsa e ódio em outro.

Recorrendo ao princípio da inércia, tomado da física da época, Hobbes afirma que o homem, sendo parte do sistema geral da natureza, tende a conservar seu próprio

movimento. "Os homens não precisam de nada fora de si mesmos para se movimentar, pois seus desejos os impelem" (FERREIRA, 1993, p. 58).

Devemos ter em mente que a felicidade desta vida não consiste no repouso de um espírito satisfeito. Já que não existe *ofinis ultimus* (fim último) nem o *summum bonum* (bem supremo) de que se fala nos livros dos antigos filósofos morais. Ao homem é impossível viver quando seus desejos chegam ao fim, tal como quando seus sentidos e imaginação ficam paralisados.

A felicidade é um contínuo progresso do desejo, de um objeto para outro, não sendo a obtenção do primeiro outra coisa senão o caminho para conseguir o segundo. Sendo a causa disso que o objeto do desejo do homem não é gozar apenas uma vez, e só por um momento, mas garantir para sempre os caminhos de seu desejo futuro (HOBBS, 2006, p. 78)

Entre os desejos humanos, aquele que parece impulsionar com maior intensidade os homens é o desejo de poder: "Assinalo como tendência geral de todos os homens um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder, que cessa apenas com a morte" (HOBBS, 2006, p. 78)

Ferreira (1993, p. 52) explica que na concepção hobbesiana de homem, aparece "um dualismo entre as paixões e a razão, entre uma face animal e uma face racional". Este dualismo é consequência da passagem do estado pré-político (animal) da sociedade para o estado político (racional).

Na sua face animal, o homem busca o prazer, o gozo, a felicidade; reage às coisas que incitam seus desejos ou suas idiossincrasias. Movido por paixões e interesses particulares, o homem é egoísta por excelência: "Busca nos outros o interesse material ou moral, o útil ou a glória" (HOBBS, *apud* FERREIRA, 1993, p. 55). Em decorrência, a convivência com outros corpos iguais ao seu, também dotados de sensações, paixões e razão, sempre é problemática. Ao opor-se à idéia aristotélica de homem como ser social, Hobbes (2006, p. 97) contrasta que "os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros - e, sim, até, um enorme desprazer -, quando não existe um poder capaz de manter a todos em respeito ao próximo".

Ao procurar se afirmar, o homem nega a autonomia absoluta do outro, tentando subjugá-lo por todos os meios. Balizado pela idéia de que as causas dos conflitos e disputas entre os homens procedem da natureza humana, Hobbes declara que "*o homem é o lobo do homem, que precisa matar se não quiser morrer, antecipar-se às ações dos outros para não sucumbir em suas mãos*" (FERREIRA, 1993, p. 52, grifos meus). Hobbes então teoriza que é a autoconservação da vida que determina o sentido das ações humanas.

Se cada indivíduo tem direito a tudo, se pode fazer tudo, arrisca-se a ser destruído pela liberdade de que os outros também desfrutam nos mesmo termos, no mesmo patamar que a sua. Entendida como ausência de constrangimentos exteriores, como autonomia absoluta, a liberdade traz em si um impedimento insuperável, um condicionamento concreto, inevitável, ao qual todos os indivíduos têm de se submeter: a liberdade do outro. Se cada um for senhor de si mesmo, de seus desejos, de suas ações, a vida em sociedade é insuportável. A presença de cada um é, definitivamente, uma ameaça, real ou imaginária, ao outro (FERREIRA, 1993, p. 55).

No Estado de Natureza, cada indivíduo vê seu semelhante como opositor, adversário, condicionando sua vida a uma constante rivalidade. Nesta lógica, "*se dois homens desejam a mesma coisa, portanto, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles se tornam inimigos*" (HOBBS, 2006, p. 96, grifos meus). Ao interpretar a lei do mais forte anunciada por Hobbes, Ferreira (1993, p. 57) escreve:

Sempre que os indivíduos, movidos pelas paixões, designam-se detentores de direitos e consideram-se com competência para fazê-los valer, surge em volta um espaço tensionado. *Todo aquele que se intromete nesse espaço aparece como oposição, como alguém que resiste aos seus direitos. Precisa ser vencido, excluído, eliminado.* Mas esse outro, igualmente portador de vontade e de competência, resiste e reivindica para si os mesmos direitos. Fatalmente um deles liquidará o outro. (grifos meus).

Em resumo, o homem hobbesiano entende que, no Estado da Natureza, os homens são iguais entre si, uma vez que possuem as mesmas faculdades naturais do corpo e do espírito. Esta igualdade natural não autoriza que outros homens possuam uma autoridade maior que a sua, direitos ou benefícios maiores que os seus próprios. Configura-se o jusnaturalismo (*jus naturales*), o direito inato universal.

A natureza humana possui uma face animal, em que predominam as paixões (amor, ódio, egoísmo, inveja, ambição, orgulho, medo, etc.) e os desejos (de poder, etc.), e uma face racional, pautada pela razão. A rigor, o que motiva e mantêm os movimentos do homem são suas paixões e seus desejos. Na busca pela satisfação desenfreada de seus interesses e necessidades particulares, surgem conflitos e disputas.

Diante das exposições, pode-se inquirir se este homem hobbesiano, cujas ações não tem fins sociais, movido por suas paixões e desejos egoístas, que vive em permanente estado de guerra contra todos, e que vê todo aquele que se intromete em seu espaço como um inimigo que precisa ser vencido, excluído e eliminado, encontra alguma

correspondência com o condutor de veículos automotores terrestres dos aglomerados urbanos do século XXI.

Será esta natureza humana autofágica identificada por Hobbes que predomina no trânsito de nossas cidades?

Arantes e Franco Filho (2005) assinam reportagem acerca do "Saldo trágico da violência do trânsito", relatando alguns casos.

Em março de 1999, um analista de sistemas atropelou e matou intencionalmente seu cunhado, um médico. O acusado, negando a princípio, acabou confessando o crime. Levado a júri três anos depois, "foi condenado a 13 anos e 6 meses numa sessão que durou mais de 20 horas" (ARANTES e FRANCO FILHO, 2005).

Às 4 horas da madrugada do dia 28 de julho de 2005, um estudante de 24 anos atropelou e matou um técnico em eletrônica, de 35 anos, após bate-boca no Centro de Goiânia. Segundo relato das testemunhas, o estudante deu a volta no quarteirão e "passou com seu carro várias vezes sobre o corpo do técnico em eletrônica. (...) O suspeito disse que estava drogado e que não se lembrava de nada" (ARANTES e FRANCO FILHO, 2005). A justiça negou pedido de prisão do acusado, que aguarda julgamento em liberdade.

No dia 19 de outubro de 2005, um serralheiro de 42 anos esbarrou sua moto no retrovisor do carro de um servidor público, um engenheiro da Caixa Econômica Federal (CEF), de 28 anos. Segundo testemunhas, o motorista do carro "teria partido em alta velocidade para cima dele [o motociclista] e passado a roda sobre a cabeça da vítima" (ARANTES e FRANCO FILHO, 2005).

Às 14 horas do dia 26 de outubro de 2005, um auxiliar administrativo de 19 anos, que trafegava em sua bicicleta na pista exclusiva de ônibus da Avenida Goiás, quase foi atropelado por um motorista de 20 anos, que conduzia uma Ford Courier. Também transitando pela via dos coletivos, ao tentar ultrapassar o ciclista, o motorista teria batido o retrovisor de sua picape no guidom da bicicleta.

"Abri os braços e perguntei por que ele fizera aquilo. Em vez de responder, ele engatou marcha à ré na tentativa de passar por cima de mim", conta o ciclista, que subiu no canteiro e tentou arrastar a bicicleta, que acabou atingida pelo carro. De acordo com a versão da vítima e de testemunhas, o motorista da Courier teria subido sobre a calçada na tentativa de atropelá-lo e chegou a atingir o banco do canteiro, atrás do qual o rapaz buscava proteção. Com o impacto, o pára-choque e a placa ficaram caídos no chão. Cerca de 30 pessoas, pelos cálculos da vítima, começaram a atirar pedras no motorista, que entrou no carro e fugiu na direção da Avenida Independência (ARANTES e FRANCO FILHO, 2005).

Um policial militar que passava pela Praça do Trabalhador (no cruzamento da Avenida Goiás com a Avenida Independência) percebeu um rapaz em uma Ford Courier chorando muito. Quando o policial abordou o rapaz, ele "disse aos soluços que quase tinha matado um rapaz na Avenida Goiás" (ARANTES e FRANCO FILHO, 2005). Encaminhado para o Distrito Policial, o suspeito foi indiciado com base no artigo 132 do Código Penal por ter exposto a risco a vida e a saúde da vítima. O advogado do acusado apresentou a seguinte versão:

"O que houve foi um acidente corriqueiro de trânsito. Ao perceber que tinha atingido a bicicleta, [nome do acusado] desceu do carro para conversar e ver se estava tudo bem com o ciclista, quando várias pessoas começaram a atirar pedras na direção dele", assinala o advogado, emendando que, na tentativa de fugir das pessoas que o agrediam, seu cliente acabou batendo no banco. [Nome do advogado] afirma que [nome do acusado] ficou com hematomas nas costas provocados por chutes e pedradas (ARANTES e FRANCO FILHO, 2005).

Rozestraten (1996, p. 9), ao tecer comentários sobre o perfil psicológico do condutor, escreve que em muitos acidentes "o condutor que se julga certo na colisão dá mostras de ser o mais perturbado emocionalmente, o mais doente de cabeça, o que mais exhibe formas de autopunição, o que mais expressa tendências suicidas, por não antecipar soluções".

Em relação à culpabilidade nos acidentes de trânsito, Rozestraten (1996, p. 143) afirma que os condutores invariavelmente

[...] aplicam a lei de Baker para se justificar, isto é, tendem a explicar os acidentes ou as infrações de forma a reduzir a gravidade, relatando circunstâncias que diminuam a culpabilidade: a culpa geralmente é atribuída à via, ao veículo e às intempéries. O bêbado alega que dormiu na direção, o que de fato dormiu alega falha mecânica e o que se acidentou porque dirigia namorando, refere que alguém lhe cortou a frente.

Estes episódios de perseguição no trânsito que culminam em morte, ou quase, não são cenas de uma produção cinematográfica hollywoodiana. Estas histórias reais, detalhadas pela imprensa televisiva e escrita, são exemplos de um quadro maior de violência no trânsito.

Para Rozestraten (1996, p. 9), os veículos não transformam as pessoas, apenas "dão condições para que os condutores se revelem como verdadeiramente são: educados, inteligentes, sensíveis ou diabólicos, desumanos e sem alma". Na acepção deste autor, o

veículo é um espelho de quem o conduz, é a imagem e a semelhança do condutor. Rozestraten (1996, p. 9) apresenta um epitáfio espanhol, em seus dizeres, de um motorista "sem alma ou mau caráter": "*Aqui yace el pobre Ernesto Maraver, que murió por su derecho mantener mas que no hubiera fallecido, si astuto hubiera cedido*".³⁷

O *homo homini lupus* de Hobbes passa a ser lobo até de si mesmo; mantém seus direitos até a morte, mas não cede ao oponente. Sendo assim, como pensar a possibilidade da paz? Que sociedade poderia resistir ao clima de tensões e conflitos permanentes em que cada um, como detentor de direitos, fizesse valer sua livre escolha?

Ferreira (1993, p. 58) lembra que as leis naturais "representam um código mínimo de organização social, sem o qual seria absurda a convivência humana". A primeira lei natural é regra geral da razão: "Todo homem deve se esforçar pela paz, na medida em que tenha esperança de consegui-la. Se não conseguir, pode procurar e usar toda a ajuda e vantagens da guerra" (HOBBS, 2006, p. 101).

Para superar a desordem e o caos característicos do reino animal, que "não deixa de ser também um reino humano" (FERREIRA, 1993, p. 57), Hobbes sustenta que as regras de paz devem ser impelidas pela razão, outro componente do homem:

A violência e a destruição imperariam no mundo se os homens fossem dotados só de paixões e desejos, se não contassem com a razão como antídoto a esse desregramento. É ela que intervém, diante da confrontação contraditória das paixões e desejos. Dela procede a obrigação de respeitar certas condições para melhor encaminhar seus fins (FERREIRA, 1993, p. 57).

Embora a convivência social (do ponto de vista de Hobbes) não seja agradável, ela é necessária, pois o isolamento humano aumenta a vulnerabilidade do indivíduo. A oposição entre paixões e razão justifica a separação entre o público e o privado. Para conter os impulsos destruidores da natureza humana típicos do Estado de Natureza, faz-se necessária a criação de um Estado Civil, o grande Leviatã, que assegure a paz e a segurança de cada um, que faça conciliar os interesses particulares com o interesse geral.

Torna-se manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra. Uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens (*bellum omnium contra omnes*). A guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar batalha é suficientemente conhecida.

³⁷ Aqui jaz o pobre Ernesto Maraver, que morreu para manter seu direito, mas que não teria falecido, se fosse esperto e tivesse cedido (tradução livre).

[...] Tudo aquilo, portanto, que é válido para um tempo de guerra, em que todo homem é inimigo de todo homem (*homo homini lupus*), também é válido para o tempo durante o qual os homens vivem sem outra segurança senão a que lhes pode ser oferecida por sua própria força e sua própria invenção. Em tal situação não há lugar para a indústria, pois seu fruto é incerto. Seguramente não há cultivo da terra, nem navegação, nem uso das mercadorias que podem ser importadas pelo mar. Não há construções confortáveis, nem instrumentos para mover e remover as coisas que precisam de grande força. Não há conhecimento da face da Terra, nem cômputo do tempo, nem artes, nem letras. Não há sociedade. E o que é pior do que tudo, há um constante temor e perigo de morte violenta. A vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta (HOBBS, 2006, p. 98).

O medo produz a associação dos homens, em que o Estado representa a associação mais efetiva de todas, na medida em que se apresenta como legalização da força e da coerção. A segunda lei natural é corolário da primeira:

Que um homem concorde, conjuntamente com outros, e na medida em que tal considere necessário para a paz e para a defesa de si mesmo, em renunciar ao seu direito a todas as coisas, contentando-se, em relação aos outros homens, com a mesma liberdade que aos outros homens permite em relação a si mesmo (HOBBS, 2006, p. 102).

A segunda lei da natureza exige que todos os homens renunciem ao direito natural da sua própria liberdade e reconheçam uma instância superior que os governe. Ceder, ou transferir, seu direito ao autogoverno a outro homem, ou assembléia, significa abrir mão da ação política, cuja consequência é o dever de obedecer ao governo constituído.

Hobbes (2006, p. 105) chamou essa "transferência mútua de direitos" de contrato. O Estado tem o direito de governar e o dever de representar o interesse de todos. O homem tem o direito de escolher o governo e o dever de obedecê-lo.

Mas por que os homens obedeceriam a um representante absoluto, submeteriam suas múltiplas vontades a uma só, a do soberano supra-humano? "Por medo, responde Hobbes. A que preço? Ao preço da sua segurança" (FERREIRA, 1993, p. 59-60). Hobbes substitui a ameaça do castigo do inferno, pela ameaça do caos. No lugar da salvação eterna, a segurança e a perpetuação do grupo; no lugar do Deus superior da igreja, o ser superior do Estado. Para Châtelet (*apud* FERREIRA, 1993, p. 48), o legado original hobbesiano está em fundar no próprio Estado a autonomia do político, o que significa que o Estado é uma produção humana, artificial, e não divina ou natural.

A garantia de que os indivíduos irão respeitar o contrato social é sustentada pela terceira lei natural, deduzida das duas primeiras: "Os homens têm de cumprir os pactos que celebrarem. Sem esta lei os pactos seriam vãos e não passariam de palavras vazias" (HOBBS, 2006, p. 111). Uma vez celebrado o pacto, é injusto não cumpri-lo. Aqueles que não cumprem pactos devem ser julgados pelo poder coercitivo do Estado.

Para coibir a agressão mútua entre os indivíduos e fazê-los respeitar o próximo, a terceira lei natural possibilita a punição: pactos sem a espada não passam de palavras sem força para dar qualquer segurança a ninguém (HOBBS 2006, p. 127).

Posto que a força das palavras conforme acima assinalai é demasiado fraca para obrigar os homens a cumprir seus pactos, só é possível conceber, na natureza do homem, dois meios de reforçá-la. Estes são o medo das conseqüências de faltar à palavra dada ou o orgulho de aparentar não precisar faltar a ela. Este último é uma generosidade que é demasiado raro encontrar para se poder contar com ela, sobretudo entre aqueles que procuram a riqueza, a autoridade ou os prazeres sensuais, ou seja, a maior parte da humanidade (HOBBS, 2006, p. 109).

A sociedade natural, uma multidão, uma massa disforme de indivíduos que vivem caoticamente, sem governo e sem regras, deve reconhecer livre, espontânea e conscientemente sua subordinação hierárquica a uma autoridade única, de poder ilimitado e soberania absoluta, o Estado Leviatã, legítimo representante do povo, como condição para a constituição de uma sociedade política, em prol da paz social.

A subordinação da pessoa natural à *pessoa* jurídica do Estado não pode ser considerada uma violência, mas uma necessidade. Ademais, por não ter participado do pacto que lhe deu origem, mas uma vez autorizado pela totalidade dos indivíduos do povo, é justo que o governo não tenha suas vontades argüidas. Suas ações são impunes às leis civis, "não precisam ser divulgadas, tampouco justificadas" (FERREIRA, 1993, p. 65).

Para assumir sua onipotência, o Estado precisa ser onisciente e onipresente. A sua justiça consiste mais em inibir os embates pessoais que possibilitam que cada um trame e execute a morte do outro do que distribuir direitos. Para tanto, o Estado utiliza-se de diferentes aparelhos repressivos para manter os indivíduos em permanente vigilância; ninguém pode enganá-lo ou escapar do seu poder de castigar.

Ferreira (1993, p. 66) julga que estas "idéias de Hobbes ajudaram Bentham a projetar o Panóptico". O *panopticon* concebido por Jeremy Bentham consistia em uma organização que visava metamorfosear o cidadão em súdito.

O espaço público passa a ser um campo de observação permanente das ações dos indivíduos, para pegá-los em culpa e infrações e mantê-los tementes ao Estado. Os comportamentos conformes só ocorriam porque os transeuntes sabiam de sua condição de estarem potencialmente em observação, embora não pudessem ter certeza de que estavam realmente sendo observados. O cidadão podia ser visto por seu vigia, mas não podia vê-lo. Este sistema não permitia ao cidadão que se desviasse da lei traçada pelo Estado, pois caso não fosse obediente, seria corrigido.

Foucault descreve (1987, p. 170) o panóptico de Bentham como um sistema "aplicável a todos os estabelecimentos onde, nos limites de um espaço que não é muito extenso", fosse preciso manter sob vigilância um certo número de pessoas. A composição arquitetural e óptica do panóptico consiste no seguinte princípio:

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 165-166).

Foucault (1987, p. 144) reconhece que a arquitetura não era mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, para tornar visíveis os que nela se encontrassem.

Este filósofo esclarece (1987, p. 167-168) que Bentham maravilhava-se com a leveza das instituições panópticas. O fim das grades, correntes e fechaduras pesadas aliviou o poder externo de seus fardos físicos; seu poder tende ao incorpóreo. O poder independe daquele que o exerce. Qualquer indivíduo pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, seus amigos, aqueles que o cercam e até seus criados podem fabricar efeitos homogêneos de poder, a partir dos desejos mais diversos.

Pouco importa quem é o observador anônimo: um indiscreto, uma criança, um filósofo, um carrasco, um inspetor, um professor, um contramestre, um guardião, um médico. Pouco importa quais são seus motivos: a curiosidade, a malícia, o saber, a possibilidade de experiências com os homens (pedagógicas, laborais, etc.), o prazer em espionar e procurar as punições mais eficazes. "O mais importante do Panóptico é seu efeito de induzir no prisioneiro um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder" (FOUCAULT, 1987, p. 166).

Conforme Foucault (1987, p. 167), Bentham enumerou os princípios de que o poder devia ser visível e inverificável.

Pelo princípio da visibilidade, o detento teria incessantemente diante de seus olhos a alta e invisível silhueta do poder onipresente e onisciente. Pelo segundo princípio, o detento nunca deveria saber se está sendo realmente observado; mas deveria ter certeza de que sempre poderia sê-lo. A vigilância torna-se permanente em seus efeitos, mesmo se descontínua em sua ação.

Foucault (1987, p. 165) entende que nos espaços fechados de controle individual funcional (a clínica, o exército, a escola, a fábrica, a prisão), o poder disciplinar atua com uma dupla função: "o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.)".

Cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há "cola", nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. Do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão seqüestrada e olhada (FOUCAULT, 1987, p. 166).

Seria este o pressuposto para "vigiar" o sistema de trânsito urbano, tal como um laboratório de poder, em que os mecanismos de observação permitiriam a "eterna" vigilância das atitudes dos homens e a conseqüente aplicação de penas (pecuniárias principalmente, na mesma lógica do capital) aos infratores como dispositivos de correção?

Angelis (2001, p. 2) argüi que há um plano teórico comum entre o mecanismo de mercado, entendido nos termos de Hayek como um mecanismo de coordenação dos planos individuais, e o princípio do panoptismo³⁸ de Bentham, entendido como um dispositivo para o policiamento da disciplina, para a administração segura de uma multidão e para extração de trabalho.

Este autor sugere que a corrente ordem de mercado global pode ser teorizada em termos de um "panóptico-fractal", que é uma série de "casas de inspeção" virtualmente superpostas e interrelacionadas, em que a competição e a configuração dos direitos de propriedade combinam-se para constituir um mecanismo disciplinar global na forma da liberdade de mercado.

2.2. A cidadania derivada de Locke

Gadotti (2002, p. 85) introduz John Locke (1632-1704) como o filósofo que exerceu maior influência sobre os pensadores políticos do século XVIII. Este autor considera Locke como o fundador da moderna educação inglesa, e entende que o filósofo marca o início do Iluminismo. Ferreira (1993, p. 68) confirma que do século XVII procedem as idéias básicas que culminam nas revoluções Estadunidense, de 1776, e Francesa, de 1789.

Para Chauí (2003a, p. 129), Descartes, Bacon e Locke afirmavam a necessidade: a) do entendimento examinar a si mesmo, e b) de esforço, trabalho, arte e decisão para fazer o entendimento tomar-se a si mesmo como objeto de investigação. Esta reflexão filosófica possibilitou responder *como* se formam os conhecimentos.

³⁸ Segundo Angelis (2001, p. 1), o *panopticon* é o projeto de Jeremy Bentham de uma casa de inspeção que representa um modelo para o exercício de poder e extração de trabalho. Panoptismo é o termo usado por Michel Foucault para referir o princípio que quer estabelecer um funcionamento automático de poder por meio de um arranjo de atividades e corpos através do espaço, no qual os indivíduos não são sujeitos que especificam as normas de suas interrelações. Ao contrário, as normas que governam suas relações são preestabelecidas e imbricadas dentro de um mecanismo. O mercado, por outro lado, é o mecanismo de controle emergente que, de acordo com Friedrich A. Hayek, permite a coordenação dos planos individuais.

No entanto, Chauí (2003a, p. 128) assinala que John Locke é o "iniciador da teoria do conhecimento"³⁹ propriamente dita porque se propõe a analisar cada uma das formas de conhecimento que possuímos, a origem de nossas idéias e nossos discursos, a finalidade das teorias e as capacidades do sujeito cognoscente relacionadas com os objetos que ele pode conhecer".

Ferreira (1993, p. 68) situa Locke como um pensador do liberalismo, influenciado pelo racionalismo cartesiano, pelas conquistas das ciências e pelas mudanças estruturais na Europa do século XVII, assim como Hobbes. Ferreira (1993, p. 68) atesta que Locke é um dos precursores do empirismo moderno, na medida em que procura concatenar as contribuições do racionalismo de Descartes e do empirismo de Bacon.

Chauí (2003a, p. 129-130) anuncia que "a diferença de perspectiva entre Descartes e Locke levou a distinguir as duas grandes orientações da teoria do conhecimento: o **racionalismo** e o **empirismo**" (grifos da autora). No **racionalismo**, a razão controla a experiência sensível para que esta possa participar do conhecimento verdadeiro. A razão estabelece seus princípios, regras e normas fundamentada na **matemática**, que determinará o valor e o sentido da experiência sensível, bem como seu uso na produção de conhecimento. No **empirismo**, a experiência sensível controla o trabalho da própria razão. As ciências naturais ou experimentais, como a **física** e a **química**, determinarão o valor e o sentido da atividade racional.

Para Locke, todas as idéias e todos os princípios do conhecimento derivam da experiência sensível. O intelecto recebe da experiência sensível todo o material do conhecimento e por esse motivo pode-se dizer que não há nada em nosso entendimento que não tenha vindo das sensações.

Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer idéias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de idéias, que a ativa e ilimitada fantasia do homem nele pintou, com uma variedade quase infinita? De onde tira todos os *materiais* da razão e do conhecimento? A isto respondo com uma só palavra: da EXPERIÊNCIA. Aí está o fundamento de todo o nosso conhecimento; em última instância daí deriva todo ele. São as observações que fazemos sobre os objetos exteriores e sensíveis ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios refletimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os seus pensamentos. Estas são as duas fontes de conhecimento, de onde brotam todas as idéias que temos ou podemos naturalmente ter (LOCKE, 1999, p. 106-107, grifos do autor)

³⁹ Segundo Ferreira (1993, p. 68), o *Ensaio sobre o entendimento humano* de Locke é, na verdade, uma teoria do conhecimento.

Assumir que *todas* as idéias decorrem da experiência sensível (da percepção e dos sentidos) significa que nenhum requisito *a priori* é necessário para o homem adquirir todos os conhecimentos. Não existem idéias inatas. Locke considera que a criança, ao nascer, era uma "*tabula rasa*, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever" (GADOTTI, 2002, p. 78).

Silva Júnior (2002, p. 14) analisa que, a partir da tese da *tabula rasa*, o liberal Locke combate⁴⁰ os defensores do absolutismo e do inatismo das idéias e, "no âmbito da política, todo poder inato". Todo poder político teria passado a existir a partir de um momento histórico, quando os homens fizeram um pacto para organizar a forma de convivência. Desse pacto derivariam o poder político e suas formas de realização, constituindo o Estado em sua estrutura máxima - o Estado Civil.

Ferreira (1993, p. 69) pontua que Locke aceita uma série de idéias de Hobbes: a passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil mediante um pacto; a liberdade e a igualdade dos indivíduos no Estado de Natureza; o argumento da renúncia (todos concordam em obedecer às leis e sabem a quem devem obedecer). Ferreira (1993, p. 69) conclui que:

A diferença fundamental, extremamente importante, é que para Locke tudo isso tem limites: os direitos naturais, a renúncia, a obediência. Melhor dizendo: Locke põe limites no que, na teoria de Hobbes, parece ser ilimitado.

Ferreira (1993, p. 70-71) destaca que Locke nega o Estado de Guerra de Hobbes, afirmando que há paz no Estado de Natureza, e que os "homens vivem em retidão, até mesmo em certa inocência". No estado de Natureza, há "uma moral natural que impõe limites à consciência humana e diz para o outro indivíduo que ele não deve prejudicar seus semelhantes em tudo aquilo que é eminentemente humano: a vida, a liberdade, as posses".

⁴⁰ Silva Júnior (2002, p. 13) entende que as idéias de John Locke contra o absolutismo e o inatismo das idéias e, obviamente, do poder, apresentam-se de maneira mais marcante em duas de suas obras publicadas em 1690: *Ensaio acerca do entendimento humano* e *Segundo tratado sobre o governo*. Dois anos antes, em 1688, ocorria a Revolução Gloriosa, com Jaime II sendo deposto por Guilherme de Orange, seu genro. Silva Júnior (2002, p. 16) cita que "Quando este desembarcou em solo britânico, seu estandarte trazia os dizeres "Em defesa da liberdade, do parlamento e do protestantismo". Estavam postas as condições econômicas para o capitalismo legitimado pelo liberalismo e consolidava-se a tolerância religiosa".

Segundo Silva Júnior (2002, p. 14-15), Locke considerava que todos os homens nasciam iguais⁴¹, racionais⁴² e em liberdade. Para Locke, no entanto, no estado natural, os direitos de igualdade, liberdade e propriedade, "poderiam ser ameaçados, dado que alguns homens favoreceriam mais a si e a seus amigos, provocando, a partir de então, um estado de guerra".

Este autor lembra que para superação desse estado natural, os homens teriam feito um pacto social e criado a sociedade política para preservação dos direitos naturais de qualquer indivíduo, independentemente de suas condições naturais. Não há renúncia dos direitos naturais em favor dos governantes, como o queria, por exemplo, Hobbes. O poder dos governantes derivaria da sociedade, da qual o receberiam. Silva Júnior (2002, p. 15) assinala que:

As atividades executivas e legislativas do indivíduo em estado natural transferir-se-iam para a sociedade, incluída a esfera econômica. A sociedade, para Locke, seria, portanto, a base e o limite do poder político dos governantes. Em outras palavras, o processo de criação do pacto social e de criação do poder político é a outorga do ato de governar para o Estado, com a simultânea produção do espaço comunal ancorado num pacto social entre os homens, do que derivaria a nova condição humana fora do estado natural, agora no estado societal: a cidadania.

Bianchetti (1996) reforça que, ao contrário de Hobbes, em Locke o poder é dividido; o executivo subordina-se ao legislativo, e este à sociedade. As leis não são opressivas porque são elaboradas por seus representantes. Bianchetti (1996, p. 52) conclui que "O Estado é a sociedade política e a sociedade civil é a sociedade natural". As relações deixam de ser *naturais* para serem predominantemente *sociais*. A sociedade capitalista rompe com a idéia de comunidade para trazer a idéia de sociedade.

Silva Júnior (2002, p. 15) explica que no direito positivo, o estatal (de pertença do Estado) dissocia-se do público (relativo à sociedade), mas é dele derivado e a ele submetido. O privado estaria circunscrito aos indivíduos (singulares ou coletivos), mas em conformidade com o poder legislativo, por sua vez derivado do público e a ele submetido. Somente dessa forma estariam garantidos o contrato social, a constituição dos poderes e os

⁴¹ Silva Júnior (2002, p. 13) cita que o artigo primeiro da Declaração universal dos direitos do homem, adotada e proclamada pela Assembléia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) em sua Resolução 217 A(III), de 10 de dezembro de 1948, proclama que "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação aos outros com espírito de fraternidade".

⁴² Para Locke, a razão é a identidade do homem, que o difere dos outros animais (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 14).

direitos naturais de liberdade, igualdade e propriedade, ancorados na razão. Tal princípio está presente nas ideologias liberais e no aparelho do Estado, "modificando-se seu desenho em função das mudanças das relações sociais resultantes do movimento do capital".

Ferreira (1993, p. 69-72) caracteriza que as idéias políticas de Locke tem como pressuposto a idéia romana do jusnaturalismo (os direitos do homem, embora naturais, são limitados à sua própria pessoa), um conjunto de princípios universais e eternos de justiça, válidos para todos: o direito à vida, o direito à liberdade, o direito à igualdade, o direito de preservar a si mesmo e à sua propriedade, o direito de herança. O direito à vida e à propriedade são imprescritíveis e inalienáveis.

Para Locke, todos são livres: os homens, a terra, os animais. No entanto, o estado de liberdade não é de licenciosidade. "Ninguém tem o direito de assenhorar-se da terra e de seus frutos, que a todos pertencem" (FERREIRA, 1993, p. 71).

A natureza é dada a todos os homens igualmente, mas para que eles extraíam seu sustento, e não para submetê-la aos seus caprichos. Como a mãe Natureza limita suas doações e exige esforços para renovar seus recursos, Locke interpreta que a grande ameaça não é a morte violenta, mas a miséria, a fome. *É a escassez de alimentos que leva o homem a se afastar da lei natural, a deixar de ser pacífico e dadivoso, tornando-se um ser previdente, que gravita em torno da "idéia de acumulação, que estimula a desonestidade, a transgressão, a delinqüência"* (FERREIRA, 1993, p. 72, grifos meus). Os homens fazem o pacto social mais por precaução do que por defesa.

A fome está, portanto, na origem de tudo, da produção à troca, da propriedade à posse, da acumulação à disputa. Em última instância, a sociabilidade do homem e a idéia de propriedade provêm da necessidade de se manter livre da fome. E só em sociedade o homem é efetivamente livre, pois só nela pode preservar a si mesmo e à sua propriedade. Daí a necessidade de instituir o Estado (FERREIRA, 1993, p. 73).

Na teoria de Locke, os conceitos de indivíduo, trabalho e propriedade são indissociáveis. O trabalho do indivíduo constitui a essência da propriedade. O indivíduo é proprietário daquilo que consegue com a força de seu trabalho⁴³. Locke (*apud* FERREIRA, 1993, p. 73-74) apostila que:

O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual deixou, fica-lhe misturado ao trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence e,

⁴³ "Ganharás o teu pão com o suor do teu rosto".

por isso mesmo, tornando-o propriamente dele. [...] Desde que esse trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que se junto pelo menos quando houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para terceiros.

Ferreira (1993, p. 70) acentua que o individualismo é bastante forte na teoria lockeana, na medida em que "**o homem deve, por lei natural, pensar primeiro em si e só depois na humanidade**" (grifos meus). Esta autora critica que esse individualismo é uma grande ilusão: "queira ou não, o indivíduo faz parte da humanidade. o que a coloca em risco o atinge diretamente". Mesmo admitindo as ambigüidades do pensamento de Locke, esta autora ressalta que ele pensou o Estado de Natureza como uma sociedade igualitária, em que os homens se autogovernam, orientados pela razão natural.

A tese de que existe uma sociedade igualitária sustenta-se em uma ideologia liberal. Não há sociedade de iguais, sempre de desiguais. Algumas com desigualdades mais profundas e mais consolidadas, outras menos profundas e mais móveis. Mas sempre desiguais!

Ferreira (1993, p. 74-75) discute que nesta sociedade igualitária (imaginária), todos são nivelados pela propriedade fundamental de seu corpo e do resultado de seu trabalho. Na Sociedade Natural existe paz, boa vontade, generosidade e reciprocidade entre os homens. Todos são livres e iguais em competência, e cada um é senhor de si.

A passagem da sociedade de iguais para a sociedade de desiguais é resultante da criação do dinheiro, do processo de troca mediado pela moeda, e portanto, da convenção humana em concordar "que um pedacinho de metal amarelo que se conservasse sem desgaste ou decomposição equivaleria a um grande pedaço de carne ou a um monte inteiro de trigo" (LOCKE, *apud* FERREIRA, 1993, p. 74).

A possibilidade de trocar o excedente acumulado da produção (bens perecíveis) por dinheiro (bem não perecível) possibilita a passagem da propriedade à posse, abandonando-se a idéia de doação. Nesse momento se dá a passagem do direito natural à propriedade sem limite. Opera-se um salto de proprietário do próprio trabalho para proprietário do trabalho alheio. Quem compra uma mercadoria não a produz; passa a possuir, por meio do dinheiro, o trabalho alheio.

Segundo Ferreira (1993, p. 75-76), Locke argumenta que ninguém obriga o trabalhador a vender o que é seu; ele é livre para trocar aquilo que não quer mais por aquilo que quer agora: dinheiro. O princípio de mercado funda aí suas bases: para que as

trocas sejam legítimas é preciso haver liberdade individual. Assim, devem ser exploradas apenas as condições legais para que as trocas entre as horas de trabalho e o dinheiro sejam equivalentes. Na contemporaneidade, contudo, é notório que ambos não são equivalentes: a lógica capitalista torna-os profundamente desiguais.

Saviani (1994, p. 155) reforça que a noção liberal de liberdade interpreta que os trabalhadores são livres para celebrar um contrato justo com os capitalistas, ao vender a força de trabalho da qual são proprietários. É esta lógica de sociedade de proprietários livres que rompe com o caráter de trabalho servil da Idade Média.

Ferreira (1993, p. 76) analisa que ao se estabelecer a sociedade de mercado, se institui a diferença entre propriedade e valor. O que o homem cria é valor, e não mais propriedade. A riqueza do homem é vista como reflexo do seu talento, do seu próprio esforço, engenho e arte, e não como resultado da expropriação da propriedade alheia.

Bianchetti (1996) sintetiza que Locke considera que a propriedade privada é o resultado da capacidade de trabalho individual, como resposta à satisfação do necessário. Posteriormente, Locke acha justo e natural distinguir que os trabalhadores tem direito ao valor do seu trabalho, e os proprietários tem direito à propriedade dos bens.

No feudalismo, a divisão da sociedade era feita por laços de sangue ou herança, conforme o direito natural. No liberalismo, a divisão, assegurada pelo contrato social, pelo direito positivo, é dada pela magnitude dos bens possuídos. Ideologicamente, a aquisição de poder econômico, e conseqüentemente de poder político e prestígio social, pelo indivíduo "livre" (burguês, protestante) é a "recompensa de seu esforço pessoal de sua capacidade de trabalho e de poupança" (CHAUÍ, 2003b, p. 17)⁴⁴.

Bianchetti (1996) reforça que a justiça lockeana da propriedade nunca pode ser questionada, e a não suposição de relações de conflito antecede a existência do contrato político. A razão das instituições políticas é a preservação da propriedade privada.

Silva Júnior (2002, p. 17) alerta que o Estado capitalista (e conseqüentemente as esferas do público e do privado) deve ser entendido a partir das relações sociais de produção, ainda que fundado ideologicamente no liberalismo e nos pressupostos do

⁴⁴ Enguita (1989, p. 6) analisa que a sociedade do final do século XX nutre "uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e auto-culpabilização". Enquanto no passado, as posições eram atribuídas ao "bom berço" ou a sua "origem humilde", os poderosos e desvalidos contemporâneos "não apenas devem suportar sua condição, como ainda devem ser considerados e considerar-se eles próprios responsáveis por ela" (ENGUITA, 1989, p. 6).

jusnaturalismo. "O que se constitui como estatal, público e privado, constitui-se em meio ao movimento dinâmico e contraditório do capital, segundo sua própria dinâmica, sempre em expansão (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 17).

Enguita (1989, p. 110) escreve que:

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Fernandes (1986, p. 57) exalta que as classes burguesas sempre proclamaram seu objetivo de fazer a revolução pelas escolas, como alternativa para que ela não se fizesse nas ruas.

Enguita (1989, p. 112) cita que não faltaram reformadores que viam na educação do povo a melhor forma de amansá-lo e trazê-lo à nova ordem. Locke (*apud* ENGUITA, 1989, p. 11), que apesar de ter proposto o internamento das crianças pobres escreveu como deveria ser a educação de um *gentleman*, não duvidou em declarar:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana⁴⁵.

Gadotti (2002, p. 85) reafirma esta posição, mostrando que embora Locke argumentasse que mecânica e cálculo teriam melhor serventia que o latim para os trabalhadores das fábricas, as classes dirigentes continuavam aprendendo os clássicos de Horácio ou Ovídio para recitar versos à namorada, de forma que "as humanidades [continuaram] fazendo parte da educação da nobreza e do clero".

Enguita (1989, p. 112) assinala que embora alguns tenham defendido a expansão das escolas, foram mais abundantes as ilustres figuras que se opuseram à educação universal, entre eles Francis Bacon na Inglaterra, e o "príncipe da luz, Voltaire, na França, uma vez que, entre deixar o povo sem educação para ser subjugado e ilustrá-lo para a liberdade consciente e o progresso, a via intermediária era a única que podia suscitar

⁴⁵ Um século depois, na Espanha, ouvia-se de "Bravo Murillo: "Não precisamos de homens que pensem, mas de bois que trabalhem" (ENGUITA, 1989, p. 112).

o consenso das forças pensantes. Educar o povo, mas não demasiadamente. Educar o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto para que pudessem questioná-la. Educar o suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar na vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar.

A burguesia desejava cristãos ilustrados, não sábios do conhecimento mundano; indivíduos de ordem, não estadistas nas fábricas. Segundo Gadotti (2002, p. 87-93), as camadas populares do século XVIII reivindicavam ostensivamente mais saber e educação pública. Os grandes teóricos iluministas (também chamados de ilustrados ou enciclopedistas) lutavam em favor das liberdades individuais, contra o "despotismo sobrenatural do clero" (GADOTTI, 2002, p. 88) e contra a prepotente e repressora monarquia feudal. Os burgueses, buscando o fim da monarquia feudal e o controle do poder político adotam como bandeira o atendimento às necessidades do povo.

2.3. O neoliberalismo de Hayek e o reordenamento do Estado brasileiro

Enguita (1989, p. 7) esclarece que, na economia de subsistência, o trabalhador decidia o que produzir, como produzir, quando e a que ritmo. A produção dirigia-se para satisfazer uma gama limitada e pouco variante de necessidades. As sociedades caçadoras-coletoras ou os mercados nas sociedades agrícolas mesclavam trabalho, ócio e atos sociais.

Os trabalhadores pré-industriais das economias primitivas colocavam os meios de produção a seu serviço (e não o contrário), conservavam a capacidade total ou quase total de decidir a duração, a intensidade e as interrupções de seu trabalho. Os camponeses e artesãos pré-industriais dominavam integralmente o produto e o processo do seu trabalho. O pai ensinava ao filho o seu ofício.

Enguita (1989, p. 8) escreve que na sociedade pré-industrial um mesmo espaço servia para o desenvolvimento da vida familiar, para as atividades de consumo e ócio e para as funções produtivas. Nômades, caçadores, camponeses e artesãos produziam seus meios de vida e reproduziam (consumiam) suas vidas em um mesmo e único lugar, seja a

casa familiar, o campo, a oficina ou o espaço comunal. Já a sociedade industrial é caracterizada pelas divisões social e manufatureira do trabalho.

Na **divisão social** do trabalho, opera-se uma **segregação temporal**, isto é, "o tempo de trabalho deve ficar livre de toda interferência externa" (ENGUIITA, 1989, p. 8). Opera-se também uma **segregação física**, entre espaço de produção e espaço de consumo. A separação entre espaço privado e espaço público, entre casa familiar e espaço comunal, promove uma profunda alteração nos meios produção e reprodução da vida e das pessoas. Adam Smith (*apud* SENNETT, 2003, p. 40) dizia que a separação de casa e trabalho é "a mais importante de todas as modernas divisões do trabalho". Opera-se uma **segregação funcional**, entre atividades "produtivas" e "não produtivas", atividades extra-domésticas e domésticas.

Na sociedade industrial e urbana, os espaços da produção e do consumo diferenciam-se sistematicamente pela primeira vez, levando às últimas conseqüências a separação entre espaço público e espaço privado. Como o lugar de produção separa-se por uma grande distância do lugar de residência, a separação física exige, reflete e reforça a separação temporal entre trabalho e ócio. Segundo Enguita (1989, p. 8):

Essa dupla segregação temporal e física, junto com a segregação funcional entre atividades extra-domésticas e domésticas, "produtivas" e "não-produtivas", ou entre as diferentes atividades separadas pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, caracteriza a sociedade industrial, em comparação com as sociedades pré-industriais.

Yamamoto (1994, p. 25-26) anota que a separação trabalho industrial/comercial e agrícola coloca a cidade e o campo em oposição, além de pôr em contradição os interesses particulares e o interesse coletivo.

Enguita (1989, p. 15) esclarece que, ao ser arrancado da esfera doméstica e destituído dos meios de produção (expulsão dos campos feudais), o trabalhador perde o controle sobre o *produto* do seu trabalho. O trabalhador independente é convertido em trabalhador assalariado; o trabalho livre dá lugar ao trabalho *alienado*, isto é, o trabalhador não possui mais o próprio trabalho, ele é transferido para o capitalista.

O capitalista traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do produto final, mas ainda não controla o processo de trabalho em si. (...) O trabalhador encontra-se já em uma posição de alienação em relação ao produto e aos meios de produção, que pertencem a outra pessoa, e em relação a seus meios de vida,

que não obtém como resultado direto de seu trabalho ou em troca do produto dele mesmo, mas em troca de sua força de trabalho (Marx, 1977: 106 ss.), de sua capacidade de trabalho; mas conserva ainda, no fundamental, o controle sobre o processo de trabalho, seu ritmo e sua intensidade (ENGUIA, 1989, p. 15).

O trabalho passa a ser *externo* ao trabalhador. Cidadão aqui é aquele que "pensa" e não cidadão é o trabalhador, porque expropriado de seu saber. Marx (*apud* ENGUIA, 1989, p. 22), ao explicar a natureza da alienação do trabalho, completa que:

Por isso o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha, e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho (...). Disso resulta que o homem (o trabalhador) apenas se sente livre em suas funções animais, no comer, beber, procriar, e quando muito no que se refere à habitação e à vestimenta, e em troca em suas funções humanas sente-se como animal. O que é animal torna-se humano e o que é humano torna-se animal.

Marx (*apud* ENGUIA, 1989, p. 15) chamou esta forma simples da exploração capitalista do trabalho de *subsunção ou subordinação formal do trabalho ao capital*, correspondente à mais-valia absoluta. O capitalista pode fiscalizar diretamente a intensidade do processo de trabalho (tempo efetivamente despendido pela força de trabalho) ou prolongar a jornada de trabalho (maior tempo de trabalho com a mesma maquinaria e mesma organização), porém com a elevação dos custos de supervisão e permanentes conflitos.

A mais-valia corresponde ao trabalho não pago. Chauí (2003b, p. 48-50) exprime o pensamento de Marx sobre valor de uso e valor de troca de uma mercadoria. O valor de uso de um bem não é determinado pela sua utilidade, mas pelo seu valor de troca. O preço de uma mercadoria, o seu valor de troca, é determinado pela *quantidade de tempo de trabalho* necessário para produzi-la e distribuí-la. Este tempo inclui o tempo gasto diretamente na fabricação da mercadoria, o tempo de trabalho necessário para produzir as máquinas, o tempo para extrair e para transportar a matéria-prima, etc. O salário pago a todos estes tempos de trabalho da sociedade, anteriores e posteriores à produção, à acumulação, à circulação e ao consumo do bem, também entram no preço da mercadoria. A mercadoria não é uma simples coisa, mas trabalho social concentrado, tempo de trabalho. O tempo de trabalho que a sociedade tem que despender para a conclusão da mercadoria é a *medida comum* para o estabelecimento do valor de troca dos diversos bens.

João Bernardo (*apud* BRUNO, 1996, p. 95-96) destaca que o problema do tempo é o problema central da mais-valia:

Há os que dispõem de seu tempo: não são explorados. Há os que não dispõem de seu tempo: são explorados. Há os que dispõem do tempo alheio: estes são exploradores. Posta nestes termos, a exploração da mais-valia nada tem de abstrato. Ser despossuído de seu próprio tempo, ou dispor do tempo alheio, são duas situações absolutamente perceptíveis para qualquer trabalhador ou empresa.

Bruno (1996, p. 104) enuncia que "a exploração [assentada] na mais-valia decorre da capacidade de o trabalhador despende, durante o processo de realização de suas atividades produtivas, um tempo de trabalho superior ao que tem em si incorporado", um sobretrabalho.

Mais tempo de trabalho significa mais mais-valia absoluta, mais lucro, mais capital⁴⁶. Posteriormente, na divisão *manufatureira* do trabalho, chamada por Marx de *subsunção ou subordinação real do trabalho ao capital*, há uma segregação do processo de trabalho. O trabalho especializado nasce na sociedade industrial urbana quando

[...] O capitalista, em vez de limitar-se a aceitar os processos de trabalho estabelecidos e tratar simplesmente de aumentar a mais-valia extraída mediante a prolongação da jornada, reorganiza o próprio processo da produção. A *mais-valia absoluta cede então à mais-valia relativa*, e a divisão de trabalho tradicional, herdada dos ofícios, à decomposição do processo de produção da mercadoria em tarefas parcelares. *O trabalhador, que já havia perdido a capacidade de determinar o produto, perde agora o controle de seu processo de trabalho*, entra em uma relação alienada com seu próprio trabalho como atividade. (MARX, *apud* ENGUITA, 1989, p. 15, grifos meus)

Bruno (1996, p. 106) destaca que "na mais-valia relativa o aumento do tempo de sobretrabalho se dá pela passagem do trabalho simples ao trabalho complexo". Acentua-se a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ao trabalho manual, concreto, das simples e "desqualificadas" rotinas de execução desempenhadas pelo operários, opõe-se o trabalho intelectual, abstrato, das complexas e "qualificadas" funções de concepção das diretorias. Este autor acrescenta que "nos regimes de acumulação de capital fundados na

⁴⁶ Silva Júnior (2002, p. 20) complementa que o capital total é a soma do capital fixo (instalações, matérias primas, equipamentos, etc.) com o capital variável (salários). Como o que acrescenta valor ao produto, no final do processo, é o trabalho humano, a mais-valia depende exclusivamente do capital variável, da força de trabalho empregada naquele setor produtivo. Assim, se o preço de venda de um produto no mercado é \$ 100 e a soma dos salários da força de trabalho é \$ 80, a diferença de \$ 20 correspondente ao lucro do proprietário constitui-se em tempo de trabalho não pago, isto é, constitui a mais-valia.

mais-valia relativa, o acréscimo das qualificações das novas gerações é fundamental para seu funcionamento em situação de equilíbrio".

Para Marx (*apud* SANTOS, 1992, p. 53), a função precípua da tecnologia capitalista é a de "baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá, de graça, para o capitalista. Ela é meio de produção de mais-valia".

Marx (*apud* ENGUITA, 1989, p. 16) compreende que a divisão social do trabalho supõe o *fracionamento* dos meios de produção entre muitos produtores de mercadorias (o vaqueiro, o curtidor, o sapateiro), independentes uns dos outros. Estes não reconhecem mais que a autoridade da concorrência.

Por outro lado, a divisão manufatureira do trabalho supõe a *concentração* dos meios de produção nas mãos de um capitalista, detentor de autoridade incondicional sobre operários parciais *que não produzem mercadoria alguma*; apenas o *produto coletivo* dos operários parciais se transforma em mercadoria, propriedade do capitalista.

A passagem da elaboração completa do produto, símbolo do orgulho e da independência profissional, à contribuição parcial e fragmentária, representativa da insignificância da mão de obra assalariada e da dependência às forças do mercado, acelerou-se com a introdução da maquinaria, do taylorismo e do fordismo.

Macedo (1999, p. 45) entende que grande parte dos estudos que hoje questionam a fronteira disciplinar das ciências assume, como argumento central, que a disciplinarização do mundo é o reflexo, no campo do conhecimento, do modo de produção capitalista⁴⁷.

À divisão do trabalho industrial corresponderia a divisão do conhecimento em compartimentos estanques; o processo de produção favorecido pela industrialização exigiria uma maior especialização, que pudesse atender à nova divisão material do trabalho (MACEDO, 1999, p. 45-46).

A nova divisão material do trabalho na fábrica tem sua maior expressão no taylorismo, cujo objetivo, na visão de Enguita (1989, p. 17), é a "decomposição do

⁴⁷ Frigotto (1995, p. 34) interpreta que é na materialidade (sempre histórica e social) dos diferentes modos de produção (tribal, antigo, medieval, feudal e capitalista) que os homens produzem suas idéias, teorias e concepções. Estas representações da consciência são historicamente condicionadas "por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde" (MARX e ENGELS, *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 34). O livre desenvolvimento humano é limitado pela persistência em determinadas relações de dominação, exclusão e alienação que cindem os homens em classes ou grupos sociais.

processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempos, à qual Gilbreth acrescentaria a análise dos movimentos".

Com a finalidade de administrar as crises cíclicas do capitalismo, e tentar equilibrar a oferta em larga escala e a demanda, inaugura-se o "fordismo", tendo como marco histórico o ano da Grande Depressão de 1929, instaurando-se o *welfare state* (Estado de Bem Estar Social) como sua instituição central.

O fordismo caracteriza-se como modelo estruturado na produção em massa (de automóveis e de bens duráveis em geral, fabricados com rígida padronização e tecnologia) para atender ao consumo em massa.

O fordismo é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem. Tal como a maquinaria na divisão manufatureira do trabalho, o fordismo, que representa com relação ao taylorismo a incorporação dos cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e ininterrupto, supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão (...). Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores vêem diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca do mesmo. (ENGUIA, 1989, p. 17)

Ramos (2003, p. 182) acredita que o automóvel, mais que qualquer outro objeto de consumo de massas, moldou a construção da modernidade no século XX. Tornou-se onnipresente, física e mentalmente. A generalização do seu uso – e do seu abuso – traduziu-se em alterações profundas das formas de relacionamento social e teve como conseqüência humanitária desastrosa a multiplicação de desastres rodoviários com resultados traumáticos e muitas vezes trágicos.

Em tese, o Estado de Bem-Estar Social (Estado benfeitor, Estado beneficiário) é forte, democrático, coletivista, igualitarista-social, interventor, regulador, organizador e planejador da economia de mercado (mais coletivista / socializada), provedor do pleno emprego e do crescimento, da educação, da saúde e da assistência aos desempregados, produtor de bens e serviços. Enfatiza o direito público e a justiça social. Produz legislações sociais com a função da distribuição de renda, da intervenção do público sobre o privado, via tributação fiscal. A educação apregoa a escola única, pública, gratuita, laica, universal e obrigatória; enfatiza a formação para a cidadania e a planificação dos sistemas de ensino.

Da Segunda Guerra Mundial até a primeira metade da década de 1970, efetiva-se concretamente o ideal democrático-igualitarista do social-liberalismo/novo liberalismo, de tendência capitalista-liberal estatizante e democrática, fundamentado no paradigma da igualdade de oportunidades, no ideal de democracia direta de Rousseau (governo do povo, pelo povo e por intermédio do povo, via sufrágio universal), na ética comunitária, na equidade social. John Maynard Keynes e John Dewey são os maiores expoentes dessa tendência.

Os defensores do *welfare state* (Estado de Bem-Estar Social), segundo Silva Júnior (2002, p. 27), argumentam que seria possível, por meio da teoria geral de Keynes, reduzir a desigualdade social a um patamar mínimo, através de reformas sociais, educacionais e políticas.

O governo keynesiano passa a consumir no lugar do assalariado, ocultando a negatividade do capitalismo. No entanto, esta artificialidade econômica fomenta novas crises, posto que sua ação não produz riqueza, - "economia política do não" (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 22) - somente usa aquela já produzida para reproduzir o capital, assegurar a força de trabalho e sua própria ideologia.

A administração do fundo público, essencial para o fordismo, impõe negociações políticas de representações do capital e do trabalho para a produção de políticas públicas, implicando dizer que as instituições políticas (partidos, sindicatos, federações, etc.) "são muito fortes no modelo fordista de desenvolvimento capitalista" (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 28).

Nesta nova forma histórica do capitalismo, o indivíduo é envolvido na gestão pública de seu país, influenciando na produção de políticas públicas por meio da mediação de instituições políticas que participam diretamente da produção de políticas no âmbito do Estado. Assim, um pilar da cidadania no período fordista é a *reivindicação*.

A artificialidade econômica, isto é, a construção do pleno emprego por meio do fundo público sem que esse trabalho humano fosse produtivo, e o macroacordo social produzidos pela intervenção do Estado de Bem-Estar Social fizeram do fordismo um modelo extremamente rígido em sua base produtiva, especialmente na equilibrção entre oferta e consumo artificialmente produzido em larga escala por meio do Estado, e portanto, com uma organização superestrutural política muito instável.

Silva Júnior (2002, p. 30) destaca que, após uma época de altas taxas de acumulação de capital desde a Segunda Guerra Mundial, o fordismo entra em declínio com

a crise do petróleo em meados de 1974, com um mercado esgotado, altas taxas inflacionárias, taxas decrescentes de lucro dos países e crescimento do desemprego.

No plano macroeconômico, acionam-se políticas de austeridade monetária e fiscal, implicando reformas nas legislações trabalhista, previdenciária e fiscal. No plano microeconômico, para atender a necessidade de expansão do capitalismo, os direitos sociais são mercantilizados, estreitando a cidadania em favor do capital⁴⁸. Uma terceira recomendação é a modernização dos parques industriais. Nesse contexto de reformas de ordem geral que conduzem o capitalismo mundial a um novo estágio de desenvolvimento, o Estado de Bem-Estar Social e seu pacto social começam a desmontar-se.

O capital, em sua reestruturação, desencadeia transformações políticas (neoliberalismo), técnico-científicas (revolução tecnológica), econômicas (globalização dos mercados, da produção, do sistema financeiro e do poder), socioculturais e educacionais.

2.3.1. Transformações políticas

Como declarado no item anterior, após a Segunda Guerra Mundial, as novas relações entre capital e trabalho no âmbito da sociedade civil e do Estado se dão segundo a ordem estendida do mercado, ou *extended order*. Essa é proposta em 1944 pelo economista austríaco Friedrich Hayek em seu livro *O caminho da Servidão*, e formalizada por Milton Friedman, na segunda metade da década de 1950, representantes intelectuais do neoliberalismo, integrantes da *Société Mont Pellerin*, nos Alpes Suíços, organizada para a difusão do ultraliberalismo econômico.

Azevedo (1997, p. 12) explana que a ingerência estatal é vista por Hayek como uma tendência que, no limite, pode conduzir ao totalitarismo, ou ao "caminho da servidão".

O neoliberalismo de Hayek não significa o fim do social-liberalismo, ou uma negação dos fundamentos do liberalismo clássico, mas uma rearticulação, imposta pela nova ordem econômica e política mundial. Fortalece-se nos governos de Ronald Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (Inglaterra), no início da década de 1980. Embora a "dama de

⁴⁸ No Estado de bem estar social os direitos de cidadania seriam assegurados por uma melhor distribuição de bens materiais e culturais, em que o cidadão seria partícipe de uma comunidade nacional comum, embora em uma sociedade dividida em classes. Estreitar a cidadania consiste na redução da assistência pública às necessidades básicas do cidadão (como educação e saúde), provocando maiores desigualdades sociais e maior concentração de renda nos "cofres" dos capitalistas.

ferro” propusesse que "não há alternativa" (FIORI, 2001, p. 75), a nova ordem emergente ainda tem de conviver com os traços fordistas remanescentes, e, à época, conjuga elementos do novo e do velho.

O neoliberalismo estabelece o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade. De tendência capitalista-liberal concorrencial e elitista-conservadora, fundamenta-se no paradigma da liberdade econômica (economia de mercado auto-regulável), da eficiência e da qualidade (de serviços e produtos), no ideal de democracia indireta de Tocqueville (governo representativo), na propriedade, na individualidade, na livre concorrência, no fortalecimento da iniciativa privada e na sociedade aberta, competitiva e consumidora. Enfatiza o direito privado.

Bianchetti (1996) aponta como características nucleares do neoliberalismo a concepção de *homem* econômico apropriador e consumidor, com predominância do individualismo possessivo sobre a individualidade; *sociedade* como *locus* do mercado onde cada homem-átomo procura satisfazer seus interesses; *instituições sociais* estabelecidas e reformadas pela evolução consensual das tradições para a continuidade da sociedade; *Estado* como sociedade política que não deve intervir na regulamentação da atividade econômica, própria da sociedade civil; *democracia* da negociação dos interesses das minorias dominantes, pelos políticos; *mercado* auto-regulador das decisões de consumir e de produzir; *políticas sociais* mínimas, pois oneram os gastos do Estado e exercem pressão fiscal sobre os setores possuidores do capital, não diretamente beneficiados com tais políticas; *políticas educacionais* "em educação" para a formação de mão de obra (teoria do capital humano) para o mercado de trabalho, e "para a educação" (teoria das decisões públicas), conformadoras das características e funções do sistema educativo; *educação* como um bem econômico, destinada a formar elites de poder ou a dar a cada um o que sua função social lhe destinava; *financiamento* (subsídio) do Estado para "a compra" de educação privada através de *vouchers*, com sucateamento da pública; e *descentralização* como estratégia de desconcentração de tarefas e de redução de custos.

O novo *Estado gestor* – Estado mínimo – é forte, porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado, e é pouco interventor no econômico e no social, uma vez que transfere responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil - movimento denominado pelo Estado de *descentralização*, e pela intelectualidade brasileira, de "*desconcentração de tarefas*" (BRZEZINSKI, 2003, p. 31) -, ainda que as fiscalize, avalie

e financie, conforme as políticas produzidas por ele próprio e influenciadas pelas agências multilaterais sob a orientação do econômico.

Na *extended order*, a tentativa de equilíbrio entre a produção e o consumo dá-se pelo estreitamento da cidadania em favor da acumulação do capital, posto que os direitos sociais tornam-se mercadorias por meio dos deslocamentos do capital para esferas sociais e políticas. A cidadania que deriva da *extended order* é a cidadania produtiva. Os direitos sociais são mercantilizados pelas organizações não governamentais (ONGs), pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada e até pelos salários-educação e *vouchers* educacionais (propostos por Hayek).

Além dos deslocamentos do capital, há também a efemeridade das mercadorias, o que possibilita menor preocupação com a extensão do espaço do mercado consumidor.

Em meio ao *movimento de extensão do capital* para novas esferas sociais, a política, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental. A educação enfatiza o ensino privado, a escola diferenciada/dual e a formação das elites intelectuais (seleção dos melhores), com formação para o atendimento das demandas/exigências de mercado.

As relações sociais se materializam em práticas humanas orientadas pela racionalidade do capital, cujos valores centrais são produtividade, utilidade, individualismo e competitividade, em um contexto de ausência de reivindicação. Os sindicatos são enfraquecidos.

Como fica o cidadão no trânsito nesta "parafernália capitalista", em que o indivíduo detentor de bens materiais julga que seu sucesso econômico (que deve ser reconhecido por todos, já que atestado pelo seu carro mais novo, mais bonito, mais caro) lhe confere uma superioridade incontestável que lhe possibilita ter mais direitos no espaço público e maiores prioridades de circulação? Que alternativas restam ao cidadão "comum"?

DaMatta (2005, p. 142) observa em suas crônicas sobre usos e costumes que, entre os brasileiros

[...] os carros são muito mais entidades de expressão de superioridade social do que instrumentos de transporte. Por isso valem mais como veículos simbólicos, tanto matando quanto ajudando a transportar pessoas. Seu valor expressivo - como meios de dizer alguma coisa, como veículos de demonstração de bem-estar financeiro - é certamente tão grande quanto o seu valor instrumental, como um meio de transporte de pessoas.

2.3.2. Transformações técnico-científicas (Revolução Tecnológica)

Oliveira (2003, p. 59) menciona que as transformações técnico-científicas são também identificadas como Terceira Revolução Industrial, revolução científica e técnica, revolução informacional, revolução informática, era digital, sociedade técnico-informacional, sociedade do conhecimento ou, simplesmente, revolução tecnológica.

As transformações técnico-científicas refletem o empreendimento do capital em controlar e explorar as capacidades materiais e humanas de produção da riqueza, para sua autovalorização.

A ciência e a técnica assumem o papel de força produtiva em lugar dos trabalhadores, já que seu uso, cada vez mais intenso, faz crescer a produção e diminuir significativamente o trabalho humano.

Segundo a classificação de Shaff (*apud* OLIVEIRA, 2003, p. 60), a revolução tecnológica está assentada em três pilares fundamentais: a energia termonuclear, a microbiologia e a microeletrônica.

A Terceira Revolução Industrial (segunda metade do século XX) é marcada pela energia termonuclear, assim como a Primeira Revolução Industrial (segunda metade do século XVIII) resultou da descoberta e utilização da energia a vapor e a Segunda Revolução Industrial (segunda metade do século XIX), da energia elétrica.

A energia termonuclear é responsável pelos avanços da conquista espacial, além de constituir potencialmente importante fonte alternativa de energia. Não obstante, tem estado a serviço da moderna técnica de guerra.

A revolução da microbiologia é responsável por grandes avanços e perigos para a vida humana e do planeta. O conhecimento genético dos seres vivos permite a produção de plantas e de animais melhorados para combate à fome e à desnutrição, o desenvolvimento de novos meios contraceptivos e a luta pela eliminação de doenças congênitas. Oliveira (2003, p. 63) também cita que "o risco de produção artificial de seres

humanos encomendados e/ou obedientes, a clonagem, bem como a criação de vírus artificiais e a possibilidade de guerras bacteriológicas".

A revolução da microeletrônica é a mais notável. Suas manifestações mediante, por exemplo, objetos de uso pessoal (agendas eletrônicas, calculadoras, pagers), utensílios domésticos (geladeiras, televisores, vídeos, aparelhos de som, máquinas de lavar roupa e louça, forno microondas, fax, telefone celular, automóveis) e serviços gerais (terminais bancários de auto-atendimento, jogos eletrônicos, balanças digitais, caixas eletrônicos), promovem alterações "nas necessidades, nos hábitos, nos costumes e na formação de habilidades cognitivas das pessoas e até na compreensão da realidade (realidade virtual)" (OLIVEIRA, 2003, p. 63).

O computador, com suas infindáveis aplicações, é a vedete da revolução, sinônimo de modernização, de eficiência e de produtividade, pressionando todos a participarem de sua cultura digital, bem como a adquirir seus produtos, sob pena de tornarem-se obsoletos ou de serem excluídos.

Oliveira (2003, p. 64-65) aponta a agricultura, a indústria e o comércio, com destaque para o setor de serviços (especialmente pela informatização), como campos atingidos pela revolução da microeletrônica.

Na agricultura, a ciência e a técnica (computadores, estudos meteorológicos, de solo e de mercado, sementes selecionadas, tratores, colheitadeiras), aumentam a produção de alimentos ao mesmo tempo que agravam o problema do desemprego no campo (redução do trabalho manual-assalariado e a conseqüente expulsão dos trabalhadores do campo) e intensificam conflitos (demandas por reforma agrária).

Na indústria, a microeletrônica permite o aumento da produção em um tempo menor, com produtos e serviços melhores e mais baratos, decorrentes de um maior controle do processo de produção e do trabalho, ao mesmo tempo que elimina postos de trabalho humano pelo uso da robótica e da informatização, o qual leva ao aumento do desemprego estrutural, à dualização do mercado de trabalho (incluídos/excluídos) e à intensificação da desintegração social e da demanda por talentos e por capacidades.

Ao contrário do processo de retração na agricultura e na indústria, o setor de serviços (comércio, profissões liberais, lazer, educação) segue a tendência mundial de crescimento. Este crescimento está associado à adoção de novas tecnologias e formas de gerenciamento (por exemplo, a contratação de serviços de terceiros), ao aumento do consumo, à generalização da competição e à diminuição do emprego na agricultura e na

indústria, o que leva muitas pessoas a tentar um negócio próprio na economia formal ou informal. Os postos de trabalho criados ou reorganizados no setor de serviços não conseguem, no entanto, atender à massa de desempregados gerado pelos outros setores.

2.3.3. Revolução Informacional

Além da tríade revolucionária, Oliveira (2003, p. 68-70) destaca que as mudanças e as implicações da revolução informacional emergente na sociedade da informação, baseada no vertiginoso avanço das telecomunicações, dos meios de comunicação (mídias) e das novas tecnologias da informação (com infindáveis condições de armazenamento), de entretenimento e de educação (educação à distância, TV educativa, vídeos, softwares) que conectam a aldeia global de maneira que a informação circula em tempo real via internet. Apesar da permanente expansão, o uso da internet ainda é restrito, o que tem gerado ampla exclusão digital.

Os diferentes meios de comunicação (rádio, jornal, revista, televisão, computador, telefone, fax), modificam os hábitos, costumes e necessidades das pessoas. Mais do que isso, medeiam e traduzem a realidade social a seu modo, editando o que contar e o que não contar. A informatização das mídias tende a diferenciar os leitores / usuários como um universo segmentado e complexo, em razão das demandas específicas e da tendência à individualização.

Oliveira (2003, p. 68-69) enumera como características da revolução informacional: a) surgimento de uma nova linguagem comunicacional (e-mail, realidade virtual, hipermídia, ciberespaço, etc.) e digital (emoticons); b) diferentes mecanismos de informação digital (comunicação instantânea), de acesso à informação e de pesquisas; c) novas possibilidades de entretenimento e de educação (educação à distância, TV educativa, vídeos, softwares, etc.); d) infindáveis condições de armazenamento das informações.

A informação, do ponto de vista capitalista, constitui um bem econômico (uma mercadoria). Sua produção, seu tratamento (interpenetração entre a informação e o mundo da produção e do mercado), sua circulação ou mesmo sua aquisição tornam-se fundamentais para a ampliação do poder e da competitividade no mundo globalizado. Investir em educação ou adquirir informação qualificada passa a ser condição determinante para o aumento da eficácia e da eficiência no mundo dos negócios.

No novo processo de produção, desqualificação passa a significar exclusão. A revolução informacional está na base de uma nova forma de divisão social e de exclusão: de um lado, os que têm o monopólio do pensamento (informação), de outro, os excluídos desse exercício. Por isso, o acesso ao mundo informacional consiste cada vez mais em uma troca entre proprietários privados que acessam a informação atual, a fim de se capacitarem para a tomada de decisões. A informação de livre circulação, a que circula no espaço público, é tratada e mediatizada pelos *mass media*, que exercem um papel de entretenimento e de doutrinação das massas. Essa informação de massa é dominada pelo mercado capitalista, que a torna insignificante e pobre de conteúdo, mas determinante na criação das condições de formação de uma cultura de massa mundial e de globalização do capital.

Oliveira (2003, p. 70) assinala como é imperioso "perceber as potencialidades contraditórias e libertadoras da revolução informacional, bem como as condições e as estratégias de luta pela democratização da informação no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada".

DaMatta (2005, p. 31) acredita que a internet, o fax e a telefonia facultam uma participação em outros sistemas sociais de forma tal que, num futuro próximo, todos seremos ""mulatos culturais", cidadãos no mundo, mas no sentido preciso de que iremos viver *entre* duas ou mais sociedades, culturas e países" (grifos do autor). No entanto, este antropólogo contrapõe que a possibilidade de pertencer a dois países simultaneamente é uma grande indagação do ponto de vista das múltiplas identidades e cidadanias, uma vez que as nações modernas ainda se definem por meio da soberania e do território.

Na educação, as técnicas de Ensino à Distância (EAD) anunciam o início de uma nova concorrência com as aulas presenciais, e mais uma tentativa de redução de mão de obra pelos capitalistas!!! Em Goiânia, uma faculdade tem substituído, em cada semestre, as aulas presenciais de uma disciplina por aulas à distância. Urge perceber como tem se dado essa transformação, e se os alunos estão realmente mais informados, antes que este artifício seja usado em massa no Ensino Fundamental.

2.3.4. Transformações Econômicas (Globalização)

A Globalização (mundialização) é uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial. É o processo de

aceleração, integração e reestruturação econômica, que compreende o progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado, a busca de eficiência e de competitividade e a desregulamentação do comércio entre países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa liberdade de trânsito para mercadorias e capitais, em uma espécie de mercado universal.

Para DaMatta (2005, p. 135; 141), "globalização" é um termo mascarado para a difusão do "imperialismo americano" e a aculturação das outras sociedades.

A globalização pressupõe a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulável pela lei da oferta e da procura. Com o objetivo de adotar essa racionalidade, os países terceiro-mundistas devem promover um desmonte dos mecanismos de proteção e de segurança nacional, conforme o receituário neoliberal.

A globalização dos mercados é visível, por exemplo, no processo de entrelaçamento da economia mundial, por meio de mercados comuns ou blocos econômicos, como a União Européia (EU), o Acordo de Livre-Comércio da América do Norte (Nafta), o Mercado Comum do Sul (Mercosul), entre outros.

Outra marca distintiva da transformação do capitalismo é a *acumulação flexível do capital*, que se caracteriza pela "flexibilização dos processos de trabalho e dos mercados de produtos e de consumo" (OLIVEIRA, 2003, p. 76). A produção e o trabalho são geograficamente dispersos, mas com controle único. As megacorporações procuram no mundo (globalização da produção) as condições de produção e de consumo que sejam favoráveis à elevação das taxas de lucro, (especialmente "mão-de-obra qualificada e barata, mercado consumidor emergente, pouca ou nenhuma regulamentação do Estado para as relações de trabalho e fraca presença do movimento sindical" (OLIVEIRA, 2003, p.78-79), cujo resultado é a perda da identidade nacional das mercadorias, do capital e das tecnologias, com a conseqüente universalização de necessidades, gostos, hábitos, desejos e prazeres.

Oliveira (2003, p. 77-78) apresenta como características da produção global flexível a aceleração do ritmo da inovação do produto, a exploração de mercados sofisticados e de pequena escala, a introdução de novas tecnologias e de novas formas organizacionais, o aumento do poder corporativo, as fusões corporativas, a aceleração do tempo de giro da produção e a redução do tempo de giro no consumo, a criação de novas

necessidades de consumo por meio da propaganda, o consumo individualizado e adequado às exigências do cliente, trabalho desformalizado, disperso, dessindicalizado e escasso.

A flexibilização e a desregulamentação do trabalho acirram duas contradições (retrocesso da lógica do trabalho em favor da lógica do mercado). Primeiro, as demandas por elevação da qualificação do trabalhador (em razão da organização mais horizontal do trabalho, das múltiplas tarefas, da necessidade de treinamento e de aprendizagem permanente, da ênfase na co-responsabilidade do trabalhador) e a criação de regimes e de contratos mais flexíveis (redução do emprego regular, trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado), o estabelecimento de política salarial flexível, o crescimento da economia informal, o aumento de emprego no setor de serviços e de atividades autônomas, o retrocesso do poder sindical, o desemprego estrutural / tecnológico. Segundo, a contradição inclusão / exclusão social no processo de globalização.

Como medida de economia, o funcionário deve trabalhar em dobro para fazer o serviço dele e de mais dois que foram mandados embora. A escola também é impregnada pela lógica do mercado. Por exemplo, o professor (em todos os níveis de ensino) é obrigado a aceitar a redução de sua carga horária em função da fusão de duas turmas em uma, como medida "administrativa" (?) de redução de custos!!!!

A globalização do sistema financeiro é outra marca notável do processo de globalização da economia. Ela se expressa na expansão dos fluxos financeiros internacionais, isto é, na livre circulação do capital, sobretudo nos países emergentes, periféricos, em desenvolvimento. O capital financeiro percorre virtualmente o mundo por meio dos computadores, procurando "as melhores condições geopolíticas para sua reprodução, ou melhor, para a geração de altas taxas de lucro, como também se resguardar de desequilíbrios econômicos e fugir dos impostos" (OLIVEIRA, 2003, p. 80).

O neoliberalismo de mercado torna o sistema financeiro autônomo dos Estados nacionais, diante da abertura econômica, da desregulamentação, da não-intermediação e do desbloqueio (fim das restrições legais), facilitando a circulação do capital apátrida (dinheiro sem Estado).

Esta mobilidade do capital financeiro especulativo (dinheiro volátil), não associado à produção de bens e serviços (capital produtivo, para investimento), mas puramente derivado da compra e venda de papéis, fragiliza os governos e gera grande instabilidade nas economias dos países emergentes. As economias nacionais tornam-se cada vez mais dependentes dos movimentos financeiros internacionais, o que pode ser

percebido nas políticas monetárias e cambiais adotadas e impostas à população em nome do ajuste econômico e da reforma do Estado.

No âmbito político-institucional, assiste-se à globalização do poder por meio da formação de um Estado global que tem por finalidade consolidar e sustentar a nova ordem econômica e política mundial.

A Globalização do poder deve-se ao avanço do neoliberalismo de mercado, à queda do socialismo real (queda do muro de Berlim, implosão do mundo soviético), ao enfraquecimento dos Estados nacionais, e à globalização do sistema de mercado, mediante a globalização do capital. Fukuyama chegou inclusive a idealizar o "Fim da História" (FIORI, 2001, p, 21), uma vez que a humanidade tinha encontrado a receita para seus problemas, apregoando a suposta hegemonia do capitalismo como fim último da evolução histórica.

De um lado, o poder das sociedades neoliberais concentra-se nas forças de mercado (grandes grupos financeiros e industriais (corporações)), os quais, em combinação com o Estado, "definem as estratégias de desenvolvimento, incluindo as reestruturações econômicas e os ajustes político-financeiros" (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

De outro lado, o poder de decisão ocorre nas instâncias mundiais de concentração do poder econômico, político e militar, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o grupo dos sete países mais ricos ou poderosos (G7: Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, Inglaterra, França e Itália), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), a Organização Mundial do Comércio (OMC), etc., todos com novas funções específicas, voltadas para a consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo.

Além dessas instâncias, é preciso considerar o papel socioideológico desempenhado por outras organizações mundiais, como a Organização da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a UNICEF, bem como as organizações não-governamentais (ONGs). No Brasil, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Ministério da Educação (MEC), o

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Ministério do Trabalho (MTb), entre outros.

Vieira (2002, p. 38) cita, por exemplo, a concepção de *educação ao longo da vida*, assentada nos quatro pilares da educação - aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos, a ser - tratados pelo Relatório para a UNESCO da comissão liderada por Jacques Delors.

Oliveira (2003, p.82) adverte que as corporações transnacionais, as agências/organismos multilaterais e as instâncias superiores de concentração de poder impõem, com poder de deliberação, em âmbito mundial, políticas de ajustes do projeto sociopolítico-econômico do neoliberalismo (sociedade regida pelo mercado livre), implementadas nos países terceiro-mundistas.

Sugerindo a idéia de inclusão de todos aqueles que se adequem aos novos padrões de desenvolvimento capitalista, o que se percebe, é a lógica da exclusão (pessoas, países, regiões) na produção, no comércio, no consumo, na cultura, no trabalho e nas finanças, que ocorrem em função da ideologia do mercado livre.

As potências mundiais do G-7 têm conseguido disseminar a visão de mundo neoliberal, isto é, de uma sociedade regida pelo livre mercado.

É nesse contexto mundial que se insere o reordenamento do Estado brasileiro e de reestruturação das forças produtivas, que influenciam as mudanças nas políticas educacionais.

Com o paradigma baseado na liberdade econômica (economia de mercado auto-regulável), na eficiência e na qualidade (de serviços e produtos), na propriedade, na individualidade, na livre concorrência, no fortalecimento da iniciativa privada e na sociedade aberta, competitiva e consumidora, parece não haver limites para a transgressão do pacto social acordado nas leis de trânsito. Neste contexto de expansão da lógica do mercado, cada "homem-átomo" (BIANCHETTI, 1996), procura satisfazer seus próprios interesses, com predominância do individualismo sobre a individualidade e sobre a coletividade principalmente.

Como exercer a cidadania neste contexto? Que currículo acadêmico poderá permitir o respeito, a solidariedade, a justiça e a democracia?

Como consequência da ideologia neoliberal, o Estado restaura o poder panóptico como meio de controle social, proporcionado pelas novas tecnologias.

Proliferam-se os redutores eletrônicos de velocidade ("lombadas eletrônicas") e os fotossensores como equipamentos de fiscalização rigorosa da população.

Para o senso comum, somente a "facada no bolso" pode resolver os problemas do trânsito. Esta seria a forma mais adequada de promover a cidadania e fazer o transeunte respeitar a liberdade do outro?

Capítulo III - A Educação para o Trânsito frente o quadriculamento individualista do espaço público pelo homem hobbesiano: luxo ou possibilidade curricular?

Me disseram que a escola era o meu segundo lar.
E é verdade: eu aprendo muita coisa realmente,
faço amigos, conheço gente. Mas não quero estudar pra
sempre, então vou passar de ano. Não tem outra saída,
mas o ideal é que a escola me prepare para a vida,
discutindo, ensinando os problemas atuais e não me
dando as mesmas aulas que eles deram pra os meus pais
e matérias dos quais eles não lembram mais nada.
Quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada:
"Manhêêêê, tirei 10! Na prova me dei bem."
"Tirei um 7. Eu quero ver quem me reprova:"
"decorei toda a lição, não errei nenhuma questão!"
"Não aprendi nada de bom, mas tirei dez!"
"Falô, filhão!... Boa, filhão!!!"
"Manhêêêê, tirei 10! Na prova tirei 10".
"Não aprendi nada de bom, mas tirei 10!!".
"Boa, filhão!!!"
Tudo que aprendi, amanhã já esqueci.
Decorei, copiei, memorizei, mas nada entendi.

Estudo Errado
Gabriel, o Pensador

O objetivo central deste capítulo é caracterizar as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, visando a situar teoricamente a inserção dos conteúdos de Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental. Discute-se que as disciplinas curriculares atuam como códigos de permissão e interdição, separando o campo do pensável do campo do impensável, e, no campo do pensável, separam o verdadeiro do falso. A Educação para o Trânsito pertence a qual destes campos?

Qual currículo deve ser planejado: um currículo que prepare os estudantes para a vida ou para o mercado de trabalho? O currículo deve ser um "*guia* da experiência que o aluno obtém na escola" (SACRISTÁN, 2000, p. 14), ou um conjunto de conhecimentos a memorizar, "uma lista de matérias a estudar, sob a orientação do professor" (SPERB, 1976, p. 45), em um nível ou modalidade de ensino, para posterior avaliação da aprendizagem? Os conteúdos programáticos devem ser organizados de uma forma fragmentada ou integrada? Aperfeiçoar um currículo escolar significa dar a ele a função de educar

integralmente, substituindo a orientação do lar e de outras instâncias educativas, ou adequá-lo aos novos valores e necessidades da sociedade? O surgimento de novas necessidades no mundo contemporâneo significa eliminar aspectos não mais essenciais e trabalhar com a mesma carga horária ou significa uma sobrecarga no currículo?

Como se processa a seleção dos conteúdos curriculares? Deve incluir aulas de religião, línguas estrangeiras, música e outras expressões de arte, atividades recreativas e esportivas? Deve prever visitas ao zoológico, ao museu, ao *shopping* e à biblioteca municipal, intercâmbios com outras escolas, excursões a cidades históricas? Deve privilegiar a elaboração de artigos para o jornal escolar, trabalhos em madeira e metal, corte e costura, arte dramática, arte fotográfica, jardinagem, poesia? Incluir todos os interesses dos alunos no currículo significa que, se uma aluna desejar possuir uma boneca, o professor deve motivar a sala a construir um projeto da "Fábrica de Bonecas"? (SPERB, 1976, p. 36).

O currículo deve se importar com o ambiente escolar, com recursos materiais e com métodos de ensino? O currículo deve preparar para a vida ou ser o mecanismo de viver a vida na escola? Ou deve, ainda, inspirar-se nas "perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas" próprias das teorias pós-críticas e estudar, debater e propor, em um pós-curriculum, por exemplo,

[...] questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e migrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global (CORAZZA, 2002, p. 103).

No entanto, qual o conhecimento socialmente válido para a sociedade contemporânea é uma questão que suscita muitos embates. Por exemplo, para Arroyo (*apud* KREUTZ, 1996, p. 25), o estudo da língua possui muitos conceitos descartáveis, e chama a atenção de que, em relação ao conhecimento escolar,

Nós não dominamos, não precisamos dominar uma grande percentagem de 'saberes' sobre os quais nossos filhos são avaliados, e até são reprovados, nas cinco 'disciplinas' que têm de suportar cada dia, por 200 dias anuais, por oito anos de suposta *educação básica*. As crianças de 9 a 15 anos são cobradas do domínio de conceitos que foram criados pela e para a escola: verbos transitivos e intransitivos, atributos simples e complexos; proposições incidentais, explicativas ou determinativas; objeto direto e indireto; palavras oxítonas ou

paroxítonas etc, etc. Conceitos descartáveis que nós, cidadãos adultos, não precisamos para o exercício de nossa cidadania, mas que continuam servindo para disciplinar as mentes e para excluir 80% dos cidadãos comuns do direito a uma experiência educativa e cultural rica, para o qual têm apenas o escasso tempo de formação que a sociedade lhes permite.

A meu ver, não se pode simplesmente sair por aí descartando conceitos. Obviamente, a valoração deste ou daquele conhecimento é uma questão que se resolve sempre com uma grande dose de dialética. Esta premissa me permite ressaltar o ponto de vista de Arroyo. No meu entendimento, o domínio da língua *mater*, da matemática, e de outros saberes, ainda que em diferentes graus de aproximação, também é condição necessária para o exercício da cidadania, sua base primária.

Marshall (1979, p. 18) afirma que "a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania". O direito à educação (e a uma educação de qualidade) é genuinamente um direito social de cidadania.

Os dois exemplos acima corroboram as análises de Berger e Luckmann (1991): sabemos e nos entusiasmos muito por nosso próprio mundo, e conhecemos e nos interessamos muito pouco pelo mundo dos outros, restando o senso comum como elo do conhecimento experimentado na vida cotidiana. Mas daí não pode decorrer a intenção de extirpar uma área do conhecimento "concorrente", ao estilo da lógica capitalista de mercado, quaisquer que sejam o motivo alegado e a consequência desejada.

Brzezinski (1995, p. 47) reconhece que a finalidade da educação escolar é "a transmissão sistemática dos conteúdos de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, assegurar aos alunos a apropriação ativa destes conhecimentos, para que possam reelaborar novos conhecimentos, processando uma crítica embasada na compreensão científica do real".

Moreira e Silva (1995, p. 26-27) explicam que a seleção da cultura corporificada no currículo não é consensual, inocente, neutra, mas atravessada por interesses parciais dos grupos de poder. A cultura é o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, e o currículo é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. Deve-se questionar por que certos conhecimentos são *considerados* verdadeiros, legítimos, válidos, importantes, oficiais e não outros. Quem

seleciona? Quais seus interesses? Que relações de poder implicam-se na seleção? Que resistências e oposições são feitas à imposição e à dominação da cultura?

O currículo reflete o conjunto de fins a serem alcançados pela educação. Por sua vez, os objetivos da educação são ponderados pela "pressão cultural da sociedade", por sua concepção de homem, seus valores, necessidades e tradições. Esta relatividade dos propósitos da educação acentua a característica histórica do currículo, que o obriga a competir com o tempo, a atualizar constantemente seus pressupostos e suas proposições.

Em relação à extensão do conhecimento refletido no currículo, Gasparin (1998, p. 33, 144) lembra o projeto pampédico de Jan (João⁴⁹, Juan⁵⁰) Amós Comenius (1592-1670), cuja filosofia, pedagogia e teologia, inscritas na obra *Deliberação universal acerca da reforma das coisas humanas*, defendiam, no século XVII, "escolas universais, como oficinas de cultura; livros universais, como instrumentos universais de cultura, que contenham todas as coisas; e professores universais, que saibam inculcar, em todos, todas as coisas, totalmente".

Gasparin, a respeito da *arte de ensinar tudo a todos totalmente*, esclarece:

A versão final da *Deliberação* constitui-se de sete livros, cujos títulos em grego e respectiva tradução portuguesa são: *Panegersia (Despertar universal)*, *Panaugia (Iluminação universal)*, *Pansophia (Sabedoria universal)*, *Pampaedia (Educação Universal)*, *Panglothia (língua universal)*, *Panorthosia (Reforma universal)*, *Panutesia (Exortação universal)* (GASPARIN, p. 34, grifos do autor).

Atualmente, organizar uma biblioteca que contenha "todas as coisas", armazenar toda a "herança cultural" da humanidade em meios eletrônicos, até pode se apresentar como um projeto tecnologicamente imaginável, embora economicamente inviável, e cientificamente improvável, dada a velocidade em que o homem vem produzindo conhecimento.

Ainda que possível, a transferência deste saber - o "saber universal" de Comênio na verdade correspondia apenas à cultura erudita, digna de ser repassada às gerações futuras - para o saber escolar seria o primeiro problema a enfrentar. Dada a limitação do ser humano, será sempre imperativo selecionar. Nesta linha de análise, o currículo sempre irá conter saberes específicos, sempre será selecionado por alguém, governos, "pessoas de referência", "agentes competentes", autoridades que, sob os

⁴⁹ Tradução de GASPARIN (1998, p. 18)

auspícios da ciência, irão dar validade a certo fragmento da realidade, impor o conhecimento socialmente válido, a partir de seus pontos de vista, que, muitas vezes, atendem a interesses dos donos do capital.

Para Giroux (*apud* SACRISTÁN, 2000, p. 16), a teoria curricular, enquanto campo de estudo especializado da educação, deve procurar, ao analisar os conteúdos, códigos, formas e práticas de currículos concretos, bem como os contextos e os condicionantes em que são produzidos, desvendar quais são as diferentes missões (pedagógico-didáticas, ideológicas) das instituições escolares propostas nos programas curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, delimitando o que é essencialmente próprio no sistema escolar, quais as práticas e teorias incorporadas de outros sistemas e o que poderiam ser modelos alternativos de educação, escolarização e ensino.

Brzezinski (1995, p. 49-50) reconhece que o termo currículo vai recebendo os mais diferentes conceitos, à medida que na sociedade moderna o ato educativo e o trabalho docente foram tomados como objeto de construção do conhecimento.

O termo currículo, entendido como uma tecnologia, também foi muito utilizado. Esta concepção permaneceu nas escolas brasileiras a partir de traçados curriculares, apontados por Bobbit nos Estados Unidos. Por esta ocasião, surgem os paradigmas de currículo baseados na abordagem pedagógica tecnicista, que pretendiam, de forma técnica e neutra, eliminar o desperdício e prever o máximo de eficiência na escola. [...] Sob esta concepção, o currículo passou a ter especificidade sócio-político-pedagógica (BRZEZINSKI, 1995, p. 49-50).

Silva (2003) destaca que a palavra "currículo" vem do latim *curriculum*, "pista de corrida" (p. 15) e lembra que o termo *curriculum*, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional estadunidense (p. 21). Este autor esclarece que de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são *também* teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. No entanto, este autor adverte que as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo.

⁵⁰ Tradução de SANTOMÉ (1998, p. 47)

Silva (2003, p. 17) distingue as teorias curriculares em três grandes categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. As preocupações nucleares das teorias tradicionais são ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. As teorias críticas centram-se na ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. As teorias pós-críticas enfatizam identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

O autor desloca a ênfase do conceito de teoria para o de discurso ou texto. Não há, na perspectiva do pós-estruturalismo, a possibilidade de separar a descrição simbólica, lingüística da realidade - a teoria - de seus efeitos de realidade. A teoria não se limitaria a descobrir, a descrever, a explicar a realidade, mas estaria irremediavelmente implicada na sua produção.

A teoria está envolvida em um processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Não importa se a teoria descreve o objeto como ele *é*, efetivamente, ou como ele *deveria ser*. Silva (2003, p. 13) cita como exemplo que é irrelevante saber se o currículo é um processo industrial e administrativo, ou se ele deveria ser um processo industrial e administrativo. O efeito final, de uma forma ou de outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.

Moreira (*apud* PEDRA, 2000, p. 35) lembra que currículo pode ser entendido como disciplina de curso universitário. Santomé (1998, p. 55) esclarece que são necessários uma série de requisitos para que um corpo de conhecimentos possa ser rotulado como disciplina. Para este educador espanhol, disciplina é "uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão", de oferecer objetivamente uma imagem particular da realidade.

Santomé (1998, p. 55-56; 61) vincula a tendência concreta à diferenciação do conhecimento em múltiplas disciplinas autônomas à transformação social ocorrida nos países europeus mais desenvolvidos no início do século XIX, em que a divisão material do processo de produção favorecido pela industrialização demandou uma subdivisão e um isolamento de campos específicos do saber.

O autor chama a atenção (1998, p. 59) para a dificuldade enfrentada na construção e na configuração da maioria das disciplinas. Qualquer leitura da história da ciência, mesmo superficial, deve apontar que o caminho fácil sempre foi continuar com a tradição ortodoxa, com o conformismo intelectual, enquanto a crítica e a inovação teórica, conceitual ou metodológica costumam ser vistas como ameaças. É mais cômodo não mudar! A mudança é sempre ameaçadora do instituído.

Por exemplo, Goodson (1995, p. 25-27, 91, 111), ao analisar a construção histórica e sociopolítica do currículo, descreve repetidamente como o currículo de ciências foi banido da escola elementar na Inglaterra de 1860.

À época, Lord Wrottesley, presidente de uma comissão parlamentar da Associação Britânica para o Avanço da Ciência, que supostamente visava estabelecer o tipo mais adequado de educação científica para as classes superiores, constatou que "a educação científica em nível elementar estava se saindo muito bem, particularmente em relação ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio". No entanto, Wrottesley considerava que isto significava uma ameaça para a hierarquia social, visto que um correspondente desenvolvimento não acontecia na classe superior, e confirmava seus temores mais profundos relatando:

... mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele uma história de pobreza, com suas conseqüências... Mas ele deu resposta tão lúcida e inteligente, que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior.

Situação nociva e perversa seria esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas (GOODSON, 1995, p. 26, 91, 111).

Após o relatório de Wrottesley, o currículo denominado "Ciência de coisas comuns" - experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia-a-dia - foi excluído do rol de disciplinas tradicionais, para reaparecer vinte anos mais tarde como uma versão diluída de ciência pura, de laboratório, um conjunto de conhecimentos abstratos inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto, e que constitui a tradição inventada que permanece "não contestada até nossos dias" (p. 26).

Adiante, Goodson (1995, p. 27-28) contrapõe que as tradições, e portanto os currículos, não são algo pronto e acabado de uma vez por todas, mas algo a ser defendido constantemente. Anteriormente houve uma luta para fazer crer que determinada versão de disciplina, de sala de aula e de escola deveriam ser consideradas "boas". Práticas regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas e ritos simbólicos que procuram fazer circular repetidamente certos valores e normas de comportamento inventam a tradição de um currículo disciplinar para um período de tempo breve e datável, e que, por isso mesmo, estão sujeitos a uma permanente reconstrução.

Goodson (1995, p. 37-38) conclui que em certo ponto da luta em torno das sucessivas alternativas pela evolução de cada matéria e melhoria de *status* do respectivo corpo docente, o papel das universidades assume maior importância. Cada grupo emprega seu discurso na tentativa de que sua matéria seja considerada uma "disciplina acadêmica" que merece maior espaço no currículo, e portanto, maiores oportunidades na carreira e maiores possibilidades de acumulação de recursos financeiros.

O corolário desta reivindicação é que os pesquisadores universitários devem adquirir o controle sobre a definição de "disciplina". Segundo Reid (*apud* GOODSON, 1995, p. 38), este poder das universidades em relação ao currículo disciplinar é freqüentemente contestado. No entanto, as escolas da Educação Básica, em grande parte, "aceitam como legítimas as exigências universitárias, tendo mesmo desenvolvido uma estrutura de autoridade vinculada às universidades".

Não obstante sua continuidade manifesta, as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis, mas frutos de determinado devenir histórico, que acabam por impor à sociedade uma determinada forma de pensar, com as possibilidades e riscos decorrentes.

Quanto mais familiarizada uma pessoa estiver com determinada teoria e seu correspondente modo de pensar, mais difícil lhe será adotar uma teoria rival que implique em uma maneira diferente de pensar. Em geral, a posse de conhecimentos proporciona asas em certo aspecto, cortando-as em outro (BUNGE, *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 59).

A partir deste ponto de vista, acredito que os processos de mudanças de comportamento no trânsito não deverão se dar de forma explosiva, intempestiva, mas essencialmente contínua, lenta e gradual. O caráter *contínuo* de um processo educativo pertinente é que terá sua importância ressaltada para o processo de expansão histórica das recomendações sobre segurança no trânsito, com vistas à passagem dialética da quantidade

à qualidade. Essa é uma das razões que sustentam a sugestão de incluir o conteúdo acerca da Educação para o Trânsito no currículo do Ensino Fundamental.

Por sua vez, Santomé (1998) anota que as instituições sociais influem no desenvolvimento da ciência e da cultura (p. 81), mas enfatiza que as instituições universitárias (e de seus diplomas emitidos) têm decisiva importância na explicação do surgimento, formalização e consolidação dos numerosos e incomunicáveis objetos de estudos "científicos" (p. 59-60).

Todo o conhecimento manejado pela instituição é apresentado como natural, objetivo, afastado de toda possível subjetividade ou suposto interesse de algum grupo social. Diante dos estudantes ostenta-se um conhecimento já acabado, uma cultura já criada, e eles não conseguem compreender claramente por quem, como, quando, por que, em que condições ela ocorreu e continua se desenvolvendo. O mundo social é apresentado como se fosse imposto ao ser humano e não como definido e controlado por este. No fundo, ignora-se a intencionalidade de toda ação humana e os complexos processos intersubjetivos de negociação de significados aos quais esta deve se sujeitar (SANTOMÉ, 1998, p. 109).

Neste contexto também se insere a Educação para o Trânsito, porém é preciso estar atento aos controles que representam freios ao espírito crítico e à imaginação, vitais para o desenvolvimento do conhecimento, e à ruptura esterilizadora que cria 'homens de ciência' que conhecem muito bem sua porciúncula de universo, mas que ignoram formalmente tudo o que não faz parte de sua especialidade, uma vez que as instituições que promovem e controlam a construção do conhecimento mantêm estruturas muito dominadas pela mentalidade disciplinar (SANTOMÉ, 1998, p. 61; 78; 82).

Existe uma espécie de territorialização do conhecimento, à base de parcelas, nas quais para poder entrar e participar, é indispensável cumprir uma série de compromissos. O conjunto de especialistas de cada disciplina delimita sua parcela e desconfia daqueles que não têm essa especialidade concreta. Especialistas de outras disciplinas costumam criticar certos mandarinatos ou feudos por trabalharem em um âmbito de conhecimento e ação que tradicionalmente pertence àqueles que possuem um determinado título explicitamente referido a essa especialidade e que os capacita para deter o poder e o controle de tudo o que se refere a esse objeto ou tema de pesquisa, estudo e trabalho.

Cada âmbito disciplinar geralmente é capaz de estabelecer políticas protecionistas. Ter acesso a uma especialidade concreta geralmente é uma tarefa difícil, se antes não forem cumpridos determinados rituais de iniciação controlados pelos especialistas dessa mesma área. As linguagens profissionais, com suas constantes modificações, ajudam a manter um jargão específico suficientemente secreto para impedir que os não-especialistas possam "intrometer-se" ou atravessar as fronteiras estabelecidas por cada disciplina. A ortodoxia da linguagem utilizada em cada momento traduz e reproduz o sistema

das diferenças sociais. Os jargões funcionam como capital lingüístico e, portanto, em cada intercâmbio social produzem um *benefício de distinção*, utilizando a expressão de Pierre Bourdieu (SANTOMÉ, 1998, p. 78, grifos do autor).

Basil Bernstein (*apud* SANTOMÉ, 1998, p. 107-108) frisa que "as disciplinas ou matérias singulares são narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento mais do que para aplicações fora de si mesmas". Ao caminhar rumo a uma autonomia plena, o saber divorcia-se das pessoas, dificultando que os alunos vejam a necessidade de outras disciplinas para compreender partes da realidade da qual se ocupam.

A desarticulação é tão notável que permite a criação de dois mercados independentes, um do saber e outro daqueles que conhecem, o que favorece muito mais as ideologias de mercado dominantes na sociedade contemporânea. As pessoas perdem importância e um saber abstrato só passa a valer a pena na medida em que for útil como gerador de aumento de renda. Os compromissos éticos e democráticos ocupam um lugar secundário, uma vez que as dimensões mais tipicamente humanas só emergem nos casos considerados indispensáveis para favorecer o mercado e a produção.

A compartimentalização e isolamento das áreas do conhecimento, associada à busca de cada subespecialidade por um *status* de independência, explicam muitas das críticas às pessoas que se formam, segundo o autor (1998, p. 81-82). Pessoas que estudam apenas matérias diretamente relacionadas com a especialidade escolhida saem com limitações, mas, por vezes, com uma sensação de auto-suficiência que as impede de abrir-se para o diálogo e para o trabalho em equipe com perspectivas que promovam outras especialidades e disciplinas diferentes das suas.

Para este autor, muitas políticas de formação ajudam a reproduzir as lutas entre as especialidades, e às vezes contribuem para incrementá-las. Cada matéria tende a "disciplinar" a mente daqueles que se dedicam a ela, propiciando o aparecimento de certo conformismo com aquilo que representa a tradição nessa área do conhecimento, e provocando medos e preconceitos frente a quaisquer conteúdos ou propostas oriundas de outra especialidade, sobretudo se houver relações de rivalidade.

Hamilton (*apud* GOODSON, 1995, p. 32; 43) acredita que o senso de disciplina ou ordem estrutural absorvido no currículo teve forte procedência das idéias de John Calvin e de sua ascendência política.

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a idéia de disciplina - "essência mesma do Calvinismo" - começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista (HAMILTON, *apud* GOODSON, 1995, p. 32)

Para Goodson (1995, p. 31-32), evidencia-se a relação entre conhecimento e controle; forja-se o vínculo entre currículo e prescrição seqüencial. Nos séculos XVI e XVII, a forma emergente de currículo liga-se, por natureza, aos padrões de organização e controle sociais:

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas seqüenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), essas idéias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação - nacionais, sim; mas bipartidos - onde os "eleitos" (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares (HAMILTON, *apud* GOODSON, 1995, p. 32-33).

Goodson (1995, p. 33-34) conclui que revela-se e desenvolve-se o significado do currículo: o poder de *determinar* o que deve se processar na escola e o poder de *diferenciar*, operando a transição do sistema de classes sociais para o de salas de aula.

Esta transição foi completada nos estágios iniciais da Revolução Industrial em fins do século XVIII e início do século XIX, a exemplo do concomitante deslocamento da produção doméstica para a produção e administração industriais. A família cede seu papel educativo à escolarização estatal (esta mais sob a forma de adestramento). Com esta substituição, grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados.

Foucault (1987, p. 118) chama de "disciplinas" as fórmulas gerais de dominação que em qualquer sociedade impõem limitações, proibições ou obrigações ao corpo humano. Em suas análises, acentua que no decorrer dos séculos XVII e XVIII surgem novas técnicas que permitem um "controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-

utilidade". O "homem-máquina" (p. 117) descrito anatômica e metafisicamente por Descartes cruza-se com regulamentos técnico-políticos, militares, escolares e hospitalares e é descoberto como alvo e objeto de um novo poder.

Neste momento histórico, a escala do controle deixa de ser geral para ser específica, detalhada, infinitesimal; exerce-se uma coerção ininterrupta e microscópica sobre os movimentos, gestos, atitudes. O objeto do controle passa a ser a organização interna, a economia dos movimentos, o "domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina" (FOUCAULT, 1987, p. 119). A modalidade de controle desloca-se dos resultados para os processos, sendo exercida de acordo com "uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos" (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Esta nova anatomia política de coerções supera a escravidão, a domesticidade, a vassalagem e o ascetismo, pois dispensa a relação violenta de apropriação dos corpos, os caprichos singulares do patrão, os rituais de obediência e as renúncias monásticas que visam ao aumento do domínio sobre o próprio corpo.

Múltiplos processos disciplinares, muitas vezes mínimos, de origens diferentes e de localizações esparsas, de aparência inocente, convergiram para a fabricação de corpos "dóceis", submissos e úteis.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Segundo Foucault (1987), este poder microfísico, que controla as mínimas parcelas da vida e do corpo, inscrito nas instituições escolares, nos espaços hospitalares, nas organizações militares, nas fábricas industriais, contribui para a formação da racionalidade econômica ou técnica e para o nascimento do "homem do humanismo moderno" (p. 121).

O poder disciplinar "procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço" (FOUCAULT, 1987, p. 121). Para tanto, a disciplina utiliza técnicas de

enclausuramento, de quadriculamento, de localizações funcionais e de posicionamentos seriais nos espaços organizados.

O encarceramento do exército nos quartéis, a internação dos alunos nos colégios (como nos conventos), o cercamento dos operários nas fábricas e o isolamento dos doentes nos hospitais proporcionam a delimitação de espaços internos homogêneos, fechados em si mesmos e protegidos de todos os outros inconvenientes externos, heterogêneos. Ao soar o sino, "ninguém mais terá o direito de entrar" (FOUCAULT, 1987, p. 122).

O quadriculamento traduz o princípio do isolamento e da localização imediata, da solidão necessária do corpo e da alma:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1987, p. 123).

DaMatta (2005) oferece um exemplo atual das reflexões foucaultianas sobre o quadriculamento disciplinar do espaço e do isolamento do indivíduo ao analisar o estilo de vida da sociedade norte-americana, em que "o individualismo é um valor e a solidão é a norma" (p. 68). No *American way of life*, ao contrário do Brasil (p. 124; 220), a ambição pelo sucesso profissional resulta em uma ausência de elos entre os familiares (p. 27; 86; 97) que culmina em uma sociedade individualista (*mind your own business*) marcada por uma forte impessoalidade nas relações (p. 26; 83; 86; 125) e uma rígida crença nas instituições formais (p. 86; 126). Para este autor, para ser norte-americano, basta se deixar governar por regras externas (p. 118).

DaMatta (2005, p. 144) observa que nos Estados Unidos há um princípio de compartimentalização que governa o espaço e o relacionamento entre as coletividades, e que engendra mapas multiétnicos tão segregados em áreas exclusivas (Chinatown, Little Italy, Harlem, Little Brazil) que atravessar uma rua pode equivaler a cruzar uma fronteira.

Nos Estados Unidos, a grande distinção relativamente ao espaço é que a "rua" é muitíssimo mais via de acesso do que local de encontro. Como se a função utilitária englobasse e inibisse o seu eventual uso simbólico. Tanto que a rua nos Estados Unidos é, em princípio, despersonalizada sendo classificada por números e pontos cardeais, o que no limite indica um triunfo da racionalidade iluminista, parte constitutiva desse mundo social que sempre dá ênfase ao controle, naquilo que toma como transparente e na racionalidade (DaMATTA, 2005, p. 151).

No que tange ao currículo escolar, o quadriculamento disciplinar funciona como uma estrutura que dispõe, organiza e hierarquiza os saberes, assim como pode representar uma mudança na lógica de entender o mundo. O currículo suporta tanto um sentido de ensino-aprendizagem quanto de artefato de controle e subjetivação, funcionando como "um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricar o sujeito moderno" (VEIGA-NETO, 2001, p. 235). As disciplinas atuam como códigos de permissão e interdição, separando o campo do pensável do campo do impensável, e, no campo do pensável, separam o verdadeiro do falso.

Veiga-Neto (1997, p. 92-93) sintetiza que a disciplinaridade demonstrada por Foucault é um procedimento interno de controle e delimitação dos discursos, que produz (dá origem, faz existir, cria, leva a efeito) um tipo de sujeito, disciplinado de corpo e mente, o cidadão autogovernado que substitui o súdito pré-moderno.

Foucault (1987, p. 123-124) explica que enquanto a arquitetura projeta espaços livres e prontos para vários usos (como a rua e o pátio da escola), a regra das localizações funcionais busca reservar determinados lugares para satisfazer tanto a necessidade de vigiar quanto a de criar um espaço útil. A repartição do espaço disciplinar permite a caracterização, a comparação, a classificação e a identificação do corpo singular que age em alguma área particular.

As técnicas disciplinares de enclausuramento, de quadriculamento e de localizações funcionais descritas por Foucault radicam-se capilarmente no próprio sistema escolar brasileiro. O ensino está submetido a uma "delegacia"; o currículo está preso em uma "grade".

Foucault (1987, p. 126) ainda destaca que o posicionamento na fila, o lugar que cada um ocupa na classificação seriada, é a distância que o separa dos outros. No ensino, a organização de um espaço serial proporcionou uma nova economia do tempo de aprendizagem, "fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas

também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar". Impõe-se uma taxinomia, uma ordem ao múltiplo, com a intenção de organizá-lo, dominá-lo, domesticá-lo.

Para DaMatta (2005, p. 116; 126), a burguesia que construiu o capitalismo e, com ele, sua ordem moral, é uma classe centrada no individualismo e na compartimentalização. Os Estados Unidos tem obsessão com a separação, com a fronteira que inventa tipos puros e engendra formas radicais de preconceito. Para esse autor, o exemplo mais representativo do limite restritivo, da moderna ordem norte-americana, do individualismo impetuoso que tudo compartimentaliza, da confiança no sistema de governo e da igualdade perante a lei que promove um sentimento geral de democracia, é a fila.

Fila que faz com que cada qual aguarde com segurança a sua vez, fila que permite ser atendido com base no critério do *first come, first serve* (o que chega primeiro é primeiro servido), e que torna todo mundo igual porque, na fila, todos são consumidores de alguma coisa, não importando a idade, o sexo, a cor da pele, o tipo de roupa ou o nome de família. Assim, em vez daqueles olhares de sofrimento e daqueles suspiros (ou surtos) de impaciência, como sempre ocorre no Brasil onde todos se consideram importantes e especiais, temos aqui olhares quase bovinos que exprimem uma inabalável convicção no "sistema" que, acreditam todos (nós, do terceiro mundo talvez mais que eles, do primeiro), ainda funciona. (DaMATTA, 2005, p. 126)

Para o autor (2005), na América do Norte compartimentalizada não há espaços para intermediários (p. 145). Há apenas uma dualidade de partidos políticos (p. 127). A comida é organizada "individualizadamente" (p. 213), come-se uma coisa de cada vez. Na religião, não há a necessidade da intermediação de santos e padroeiras, de uma triangulação para os céus (p. 395). O sistema, dominado pelo controle da individualidade, do *self*, natureza e do futuro, opera na base do tudo ou nada, do preto ou branco e do ganha ou perde (p. 139), e "se funda na crença de que um dia todos os segredos serão desvendados, e todas as ambigüidades e paixões serão, se não abolidas, pelo menos controladas" (p. 98).

Essa eliminação dos intermediários mostra como o sistema americano persegue a compartimentalização dos tipos étnicos, organizando-os em grupos autocontidos, contrastantes, autônomos e socialmente coerentes ou "puros", tendo um verdadeiro horror pela ambigüidade e pelo meio-termo. No Brasil, pelo contrário, o sistema de classificação privilegia o intermediário, funcionando com base na hierarquia e na gradação. [...] O preconceito americano segue o credo do "iguais, mas separados", e o brasileiro do "desiguais, mas estamos juntos" (DaMATTA, p. 145; 146).

Foucault (1987, p. 127-132) explica que o controle das atividades dos corpos é exercido mediante imperativos temporais (horários, ritmos, ciclos, sucessões, duração). "O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar" (p. 129). O bom emprego do corpo exige um bom emprego do tempo.

O tempo deve ser acumulado e capitalizado em cada um dos indivíduos, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja suscetível de utilização e de controle. Foucault assim descreve esta utilização exaustiva do tempo:

O princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não-ociosidade; é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo - erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 1987, p. 131).

Quanto a questão da disciplina, é importante reportar-se a Enguita (1989, p. 33-63), que correlaciona a disciplina fabril com o controle operário e descreve a luta dos capitalistas da Primeira Revolução Industrial para impor aos camponeses da segunda metade do século XVIII as condições para um trabalho eficiente nas fábricas. Até a Idade Média, abundavam os feriados e dias de festa, e embora as jornadas de trabalho fossem longas (12 a 16 horas diárias no século XIII, 14 a 18 horas diárias nos séculos XVII e XVIII),

O trabalho podia ser interrompido a qualquer momento para comer ou beber, para conversar com os companheiros ou para rezar o *angelus*. A venda podia ser abandonada, pois os clientes sabiam onde encontrar o vendedor ou podiam voltar mais tarde. As máquinas não estavam ali para marcar o ritmo. O mais parecido que podemos encontrar com isto hoje em dia talvez seja o trabalho dos executivos, dos professores de universidade ou das donas-de-casa. O horário é interminável, mas o indivíduo conserva um controle pleno sobre sua distribuição interior, podendo decidir a interrupção de seu trabalho, sua desaceleração, sua intensificação, etc. (ENGUITA, 1989, p. 37).

Em toda a Europa dos princípios da Idade Moderna, os capitalistas forçavam crianças, indigentes, desvalidos, prostitutas, servos fugidos e convictos ao trabalho nas minas, oficinas e fábricas. Contra os altos índices de deserção, proliferavam coleções de sagas legislativas legitimando açoitamentos, castigos corporais, argolas nos pescoços, orelhas cortadas, marcações de letras a ferro, prisões, internamentos. Marinheiros, pescadores, fiandeiros e tecedores eram expulsos de suas casas e devolvidos pela força ao trabalho fabril, não sem derramamento de sangue de ambas as partes (Enguita, 1989, p. 37-42).

Embora o trabalho forçado fosse mais barato quando comparado ao trabalho livre, era muitíssimo menos produtivo. Preferia-se o ócio ao trabalho, seus rendimentos e o consumo (ENGUITA, 1989, p. 45-50). Max Weber (*apud* ENGUITA, 1989, p. 46) reconhece que as leis econômicas não bastaram para levar os indivíduos ao trabalho assalariado, e conclui que a coerção desempenhou papel fundamental no desenvolvimento das relações capitalistas de produção.

Enguita (1989) esclarece que, contra a cultura do ócio, "filantropos, reformadores, moralistas, economistas, dirigentes religiosos e outros intelectuais orgânicos da nova ordem social atuaram em sintonia quase perfeita para criar a nova ordem moral" (p. 55), que justificaria a nova cultura do capital industrial. Campanhas contra o álcool (e sua influência na produtividade), a reforma protestante que reduziu os feriados católicos, a ética puritana do esforço (ganharás o pão com o suor do teu rosto), o culto à figura do trabalhador, as medalhas, distinções e prêmios aos produtores mais destacados somaram-se para contornar os problemas de rotatividade, absenteísmo, impontualidade e falta de empenho (p. 55-60). Como resultado, este autor observa que

A organização atual do trabalho e nossa atitude frente ao mesmo são coisas recentes e que nada têm a ver com "a natureza das coisas". A organização atual do trabalho e a cadência e seqüenciação atuais do tempo de trabalho não existiam em absoluto no século XVI, e apenas começaram a ser implantadas precisamente ao final do século XVIII e início do século XIX. [...] são, pois, produtos e construtos sociais que têm uma história e cujas condições têm que ser constantemente reproduzidas (ENGUITA, 1989, p. 4).

Enguita (1989, p. 113-114) analisa que se os meios para dobrar os adultos iam ser a dependência econômica da empresa, os impostos, a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada

desde o princípio para a constituição tanto de um exército socializado para o trabalho e de um exército de reserva quanto de um mercado de trabalho e de consumo.

A escola de massas era o meio ideal para instilar o hábito da laboriosidade, a nova ordem capitalista e industrial, as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. Segundo Enguita (1989, p. 122-123), a escola aparece para os patrões como uma solução preventiva, segura, barata e menos problemática que o chicote e os cárceres. John Locke e os pensadores da burguesia em ascensão passam-se por inspiradores da educação moderna e liberal, para preparar ou garantir seu poder e reduzir o da igreja (p. 110), fazendo a apologia da racionalidade instrumental como meio eficiente de produção.

Fernandes e Pires (1991, p. 74) destacam que os mentores da sociedade liberal foram fortemente influenciados pelo Iluminismo, e que a Revolução Francesa contribuiu para a expansão da escolaridade no século XIX. A escola universal e obrigatória deveria distribuir generosamente "as luzes da ciência a todos os homens, libertando-os da ignorância sobre o mundo onde viviam e do obscurantismo das superstições e crenças religiosas" (p. 75). Lobrot (1992, p. 31) localiza que a Revolução Francesa reclamava a generalização da instrução "pensando ingenuamente (por vezes sem ingenuidade)" que esta constituiria por si só o motor do progresso social e humano.

Entre ilustrar o povo demasiadamente e deixá-lo ignorante, as forças burguesas entram em consenso pela via intermediária: oferecer uma escolaridade básica (domínio de operações matemáticas simples e da escrita) que atendesse as demandas do processo produtivo das indústrias urbanas. Mais do que isto, o papel essencial da escola era educar para o respeito à ordem social, mas não tanto para que pudessem questioná-la. "O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar" (ENGUITA, 1989, p. 112). Enquanto o ensino ou instrução ficava em segundo plano, a formação de hábitos de subordinação, o dever de obedecer, a ordem, a moralidade, a docilidade, a pontualidade, a compostura, o asseamento eram a obsessão encoberta dos inspetores escolares.

Lobrot (1992, p. 13) entende que no século XIX inicia-se o "período tecnicista", com a escola oscilando totalmente para o lado da ciência e da técnica e abandonando seus desígnios humanistas.

Quando o engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor revolucionou a produção fabril e de serviços ao publicar em 1911 suas idéias de gestão científica do

trabalho, as escolas importaram das empresas seus princípios, normas de organização e discursos pela eficiência, e foram obrigadas a "reconhecer a liderança" do mundo empresarial (ENGUIITA, 1989, p. 125; COSTA, 1998, p. 25-38).

Segundo Enguita (1989), Bobbitt defendeu a introdução do taylorismo na organização "científica" do processo educacional por meio dos seguintes princípios:

- 1) fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso);
- 2) fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas);
- 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores;
- 4) determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores;
- 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo;
- 6) erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho;
- 7) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho;
- 8) selecionar os meios materiais mais adequados;
- 9) traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis;
- 10) estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e
- 11) controlar permanentemente o fluxo do "produto parcialmente desenvolvido", isto é, o aluno. (BOBBITT, *apud* ENGUIITA, 1989, p. 127).

Doll Jr. (1997, p. 64-66) esclarece que o modelo de currículo de Bobbitt centrava-se, por um lado, na mensuração prática e precisa dos "déficits do Ser", e por outro, na correção dos erros, das "deficiências" culturais, pessoais e sociais dos jovens até vinte anos ("material bruto") rumo ao "tornar-se" um "produto acabado" para os 50 anos da idade adulta. O livro *The curriculum* (1918), de Franklin Bobbitt, de acordo com Silva (2003, p. 18-23) anota que é a máxima expressão dos interesses conservadores de diferentes forças econômicas, políticas e culturais, e marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos.

Moreira e Silva (1995, p. 9-10) contextualizam que após a guerra civil estadunidense houve um crescente processo de industrialização e urbanização, que atraiu sucessivas ondas de imigração e demandou a massificação da educação escolarizada, a exemplo da produção em massa. A classe média protestante, branca, habitante da cidade pequena reclamava da escola um projeto nacional comum, capaz de inculcar nos imigrantes os valores, condutas e hábitos norte-americanos, para a preservação de uma identidade nacional.

Numerosos educadores começaram a preocupar-se mais com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. O currículo mecanicista

organizado "cientificamente" por Bobbitt constitui-se o instrumento por excelência do controle (via padronização) e do progresso social (via eficiência). Os méritos na trajetória escolar tornam-se credenciais necessárias para o sucesso profissional, além do esforço e da ambição. A cooperação (dos subalternos para cumprir os propósitos ditados pelo patrão) e a especialização também incorporam-se à ideologia da competição.

Apoiando-se em Kliebard, Moreira e Silva (1995, p. 11) comparam que enquanto o tecnicismo proposto por Bobbitt considerava a educação uma preparação para a vida profissional adulta, o escolanovismo de John Dewey e William Kilpatrick considerava a educação "a própria vida" e valorizava os interesses do aluno no currículo. As duas vertentes procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava, e dominaram o pensamento curricular dos anos 1920 até o início da década de 1970.

Freitag (1980, p. 18-19) interpreta que a pedagogia progressista não diretiva de Dewey consiste em dar subsídios à criança para que ela analise, critique e reorganize as experiências transmitidas pelos adultos. Ao invés de um ajustamento corretivo às estruturas sociais dadas, as experiências educativas pragmáticas vividas pela criança na escola (modelo de comunidade democrática) devem reorganizar seu comportamento presente para que, no futuro, quando adulta, esteja habilitada ao aperfeiçoamento das estruturas e à solução democrática dos conflitos. Dewey associa crescimento individual com progresso social.

O modelo de currículo de Bobbitt consolida-se com a publicação em 1949 do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de Ralph Tyler. O paradigma tecnocrático de Tyler centra-se na organização e no desenvolvimento do currículo (SILVA, 2003, p. 24; MOREIRA e SILVA, 1995, p. 12). Doll Jr. (1997) apresenta os quatro princípios lógicos de Tyler:

1. Que *propósitos educacionais* as escolas devem tentar atingir?
2. Que *experiências educacionais* podem ser proporcionadas para tornar mais provável que esses propósitos sejam atingidos?
3. Como essas experiências educacionais podem ser *efetivamente organizadas*?
4. Como podemos determinar se esses propósitos estão sendo *atingidos*? (DOLL Jr., 1997, p. 68, grifos do autor).

Doll Jr. (1997, p. 69) examina que uma diferença crucial entre Dewey e Tyler é que o primeiro considera que os fins educacionais surgem dentro do processo da atividade experiencial, com a aprendizagem como um subproduto dessa atividade, enquanto o segundo vê os fins educacionais (cultura, sociedade, aluno) estabelecidos antes da

experiência, com a aprendizagem como um resultado especificamente pretendido, dirigido, controlado e medido.

Moreira e Silva (1995, p. 12) esclarecem que após o lançamento do satélite Sputnik pelos russos em 1957, os norte-americanos culpam os educadores, especialmente os progressivistas, por sua derrota na corrida espacial, e reivindicam uma reforma educacional que enfatizasse a investigação e o pensamento indutivo.

Esta reforma foi parcialmente neutralizada pela contracultura desenvolvida nos anos 1960, que protestava contra racismo, desemprego, violência urbana, crime, condições precárias de moradia, o envolvimento dos Estados Unidos na guerra do Vietnã, e enfatizava "prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual". Critica-se que a escola não promovia ascensão social e era "tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante" até para as crianças dos grupos dominantes (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 13).

O presidente norte-americano Nixon restaura a tradição conservadora da eficiência e da produtividade contra as idéias e valores "subversivos" dos anos 1960, acentuados em 1968 na França e no Brasil. Na década de 1970, autores reconceptualistas, sob a liderança de William Pinar, inconformados com as injustiças sociais, buscam apoios, principalmente em teorias européias, para a construção de uma escola e um currículo em sintonia com os interesses dos grupos oprimidos: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1970), o neomarxismo de Michael Apple e Henry Giroux (1971), a teoria crítica da Escola de Frankfurt, a análise da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado por Louis Althusser (1970), as teorias da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), a nova Sociologia da Educação de Michael Young (1971) e Basil Bernstein, a fenomenologia, a hermenêutica, a etnometodologia, o interacionismo simbólico, a psicanálise (SILVA, 2003, p. 30; 37; MOREIRA e SILVA, 1995, p. 14-15).

Silva (2003, p. 30) sintetiza que "para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*".

Para Pacheco (1996, p. 37-40), a teoria curricular crítica fundamenta-se no currículo como práxis, nos conteúdos como ação argumentativa, na legitimidade discursiva, na racionalidade comunicativa, na ideologia crítica, no interesse emancipatório, no discurso dialético, na organização participativa, democrática e comunitária, na ação emancipatória.

É esse autor que afirma ainda que a teoria curricular técnica (científica, empírico-analítica) pauta-se na lógica do currículo como produto, como atividade técnica e administrativa de especialistas, dos conteúdos organizados em disciplinas, do positivismo, da relação causa-efeito, das generalizações, da legitimidade normativa, na racionalidade técnica, na ideologia burocrática, no interesse técnico, no discurso científico, na organização burocrática, na ação tecnicista.

A teoria curricular progressista, por sua vez, pauta-se na lógica do currículo como projeto, dos conteúdos como hipóteses de trabalho, na legitimidade processual, na racionalidade prática, na ideologia pragmática, no interesse prático, no discurso humanista, na organização liberal, na ação racional.

Silva (2003, p. 36) avalia que os trabalhos de Louis Althusser e Bourdieu e Passeron compõem uma base central na análise crítica e sociológica do currículo.

Segundo Silva (2003, p. 31), a argumentação central de Althusser é que o modelo capitalista depende tanto das condições de reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) quanto de mecanismos e instituições encarregadas de reproduzir seus componentes ideológicos para a manutenção do *status quo*. Os aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário) exercem os mecanismos de força e repressão. Os aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família) respondem pelos mecanismos de convencimento e transmissão da ideologia.

A escola é um aparelho ideológico privilegiado porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo, transmitindo explicitamente, via currículo, as crenças "que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis" (SILVA, 2003, p. 31). Os conteúdos das matérias e disciplinas escolares dos níveis a que as classes subordinadas tem acesso operam na transmissão da ideologia de submissão e obediência, enquanto que nos níveis mais avançados são aprendidos os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. Os mecanismos escolares de seleção fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de terem acesso a estes níveis.

Silva (2003, p. 32) destaca que, para Althusser, a problemática central da análise marxista da educação consiste na análise das relações entre escola e economia. Uma vez que a economia e a produção são conceitos centrais na análise marxista, importa

conhecer o papel e a contribuição da educação e da escola na reprodução da sociedade capitalista.

Moreira e Silva (1995, p. 21-26) aprofundam a análise do conceito de ideologia, e apresentam refinamentos que permitem afastar a idéia de ideologia como falsa consciência (e não-ideologia como conhecimento verdadeiro) ou conjunto de idéias falsas sobre a sociedade. A ideologia é o conjunto de idéias transmitidas pelos grupos de poder às divisões mais baixas da hierarquia social para justificar os interesses e legitimar a manutenção dos privilégios daqueles. Um primeiro refinamento permite perceber que a ideologia não é totalmente elaborada e imposta a partir de cima, mas aproveita-se do senso comum e outros materiais preexistentes na cultura e na sociedade. Uma segunda aproximação apresenta a ideologia como um construto fragmentado, disforme, heterogêneo, sem uma lógica consistente. Em terceiro lugar, a ideologia não age sem resistências por parte daqueles aos quais é dirigida.

De acordo com Freitag (1980, p. 24-26), a sociologia da educação proposta por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron diverge das concepções de educação voltadas para a correção das injustiças e para a promoção da equalização social. Para estes autores, a característica fundamental da sociedade capitalista é sua estrutura de classes, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação desigual dos meios de produção. Neste sistema, a educação desempenha duas funções: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes.

Não basta reproduzir as relações de trabalho e as relações de classe que os homens estabelecem entre si para garantir a perpetuação da transmissão hereditária do poder e dos privilégios dos grupos e classes dominantes. As idéias que os homens se fazem dessas relações, ou representações simbólicas, ou ideologia, também precisam ser reproduzidas.

Saviani (2003, p. 18-19) completa que o papel das relações de força simbólica é dissimular as relações de força material, para impô-las como legítimas. A violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados manifesta-se como violência simbólica (dominação cultural) sob múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais, pregação religiosa, atividades artística e literária, propaganda e moda, educação familiar e assim por diante. O papel da ação pedagógica institucionalizada é realizar um

[...] trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU e PASSERON *apud* SAVIANI, 2003, p. 19)

Saviani (2003, p. 20) conclui que a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. A reprodução cultural contribui especificamente para a reprodução social. Freitag (1980, p. 25-26) compara que se no sistema tradicional havia uma escola para a elite e outra para o povo, este sistema moderno não ostenta essa dualidade, e aparenta-se unificado.

Silva (2003, p. 33-34) observa que Bourdieu e Passeron não deduzem o funcionamento da escola e das instituições culturais a partir do funcionamento da economia, como deveria ser uma análise marxista. Na concepção dos sociólogos franceses, a cultura não depende da economia, a cultura funciona *como* uma economia.

O *capital cultural* é a cultura que tem valor em termos sociais, que proporciona vantagens materiais e simbólicas. Os gostos, valores, hábitos, costumes, comportamentos das classes dominantes constituem *a* cultura que tem prestígio e valor social. Os valores e hábitos das outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são *a* cultura. Este capital cultural manifesta-se objetivamente nas obras de arte, literárias, teatrais; institucionalmente nos títulos, certificados e diplomas; de forma internalizada, nos *habitus* incorporados.

Silva (2003, p. 34-35) expõe que a força econômica das classes dominantes permite que elas definam arbitrariamente *sua* cultura como *a* cultura a ser transmitida no currículo escolar. Uma vez que as crianças das classes dominantes recebem na escola a mesma cultura em que sempre estiveram imersos na família, reconhecem com naturalidade os códigos construídos pela cultura dominante e são bem-sucedidos na escola, alcançando os níveis superiores do sistema educacional. As crianças das classes dominadas não reconhecem sua cultura nativa na linguagem indecifrável daquela cultura estranha, ficando pelo caminho e encarando o fracasso. Silva (2003, p. 36) alerta que a análise de Bourdieu e Passeron "não nos diz que a cultura dominante é indesejável e que a cultura dominada seria, em troca, desejável".

Michael Apple concorda com a crítica marxista que há uma relação estrutural entre a forma que a economia é organizada e a forma como o currículo escolar é

organizado. Sua crítica neomarxista é que o vínculo entre as estruturas sociais e econômicas e a educação e o currículo não é determinístico, absoluto, rígido, mas relativo. "Aquilo que ocorre na educação não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia" (SILVA, 2003, p. 46).

É essa preocupação que leva Apple a recorrer ao conceito de hegemonia, tal como formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams. É o conceito de hegemonia que permite ver que o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação (SILVA, 2003, p. 46).

Moreira e Silva (1995, p. 26-27) explicam que as intenções oficiais podem até pretender que a educação e o currículo atuem como correias transmissoras não problemáticas de uma cultura unitária e homogênea, mas o resultado nunca será o intencionado porque o processo é ativamente mediado pela ação política humana.

Silva (2003, p. 55-56) detalha que Henry Giroux interpreta a pedagogia e o currículo sustentado na noção de política cultural. O currículo não é um simples artefato para a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas um espaço ativo onde se produzem e se criam significados sociais, estreitamente ligados a relações de poder e desigualdade. O conceito de *voz*, desenvolvido na fase intermediária da obra de Giroux, mostra que as relações de poder têm suprimido a voz da participação, e "aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados" (SILVA, 2003, p. 55).

Moreira (1990, p. 74) comenta que a tentativa dos norte-americanos Apple e Giroux em "superar as limitações dos enfoques marxistas ortodoxos leva a uma ênfase em raça e gênero junto com classe social, e a uma maior consideração dos setores cultural e político, além do econômico".

A "Nova Sociologia da Educação" (NSE) liderada por Michael Young e outros estruturalistas como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, mostra Silva (2003, p. 65-67), questiona as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. A tarefa de uma sociologia do currículo consiste em mostrar o caráter histórico, social, contingente, arbitrário de categorias curriculares tomadas como naturais, em questionar como uma disciplina e não outra foi selecionada no currículo,

como esse tópico e não outro, por que esta forma de organização e não outra, por que estes valores e interesses sociais e não outros.

Moreira e Silva (1995, p. 29) assinalam que o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor, e concluem que o papel do trabalhador cultural da educação é a luta permanente, não por uma situação de não-poder, mas por relações de poder transformadas.

Para Silva (2003, p. 85; 88), o multiculturalismo, por um lado, é um movimento de reivindicação dos grupos culturais subordinados (mulheres, negros, homossexuais) para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Por outro lado, pode ser visto como uma solução para os "problemas" que estes grupos colocam para a cultura branca, masculina, européia, heterossexual. Na perspectiva multiculturalista, o currículo deveria incluir uma amostra mais representativa das contribuições das culturas subordinadas.

Ao analisar a evolução do discurso crítico de currículo nos Estados Unidos, Moreira (1999, p. 24) pontua dissensos e consensos quanto ao diálogo da teoria curricular crítica com o pensamento pós-moderno. Moreira (1999, p. 12) levanta que Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman consideram que a incorporação eclética e inconsistente das questões de raça e gênero às noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia resultou em uma crise da teoria curricular crítica.

A meu ver, o currículo é o meio ideológico e material da possibilidade de ter acesso a um conhecimento teórico-prático correspondente aos fins específicos a que se propõe a educação escolarizada. Esta preconiza uma síntese acadêmica da herança cultural da humanidade segundo um modelo de racionalidade científica; um saber intencionalmente selecionado e juridicamente instituído em meio a relações assimétricas de poder; uma representação filtrada por *uma* ótica interessada em unificar uma norma que reflita certo produto das configurações globais e locais derivadas dos diversos contextos sócio-históricos, político-econômicos, científicos, filosóficos, culturais, pedagógicos e institucionais.

Entendo que o currículo é legitimado ou criticado em função dos regimes de verdade dizíveis em cada tempo e lugar. O currículo traduz-se tanto na forma explicitamente prescrita de conteúdos culturais, intelectuais, formativos, valorativos e atitudinais organizados metodologicamente para serem praticados nas disciplinas escolhidas para serem ensinadas, quanto na forma não escrita, oculta ao planejamento

oficial, processada a partir do cotidiano extra-escolar e implícita nas situações de escolarização.

Acredito que o currículo destinado a um determinado nível educativo ou modalidade de ensino é posto em ação nas salas de aula conforme as possibilidades e as conveniências das práticas discursivas e não-discursivas efetivamente construídas pela comunidade da educação (sujeitos envolvidos no processo educativo - professores, alunos, pais/responsáveis, gestores - com participação ativa e democrática na instituição de ensino), cuja dinâmica real seja capaz de flexibilizar, ainda que minimamente, o *a priori* totalizador com vistas à melhor adequação didática diante da pluralidade.

Penso que o currículo tem a função de nortear quais informações, experiências, aprendizagens e descobertas, habilidades, hábitos, condutas e crenças que se espera sejam incorporados pelos estudantes. O currículo deve ser submetido a contínua avaliação que promova redimensionamentos que possam privilegiar tanto seu enfoque epistemológico como sociológico.

Tenho em mente que o currículo pretende ser o instrumento pelo qual o formador quer moldar os modos de pensar, ser e fazer do formando. Embora não haja uma correspondência determinística entre o que é proposto pelo currículo e o que é assimilado pelos discentes, acredito que há uma boa dose de probabilidade de sucesso de que, a médio e a longo prazos, aqueles propósitos realmente exerçam fortes influências no modo de viver das pessoas.

Santos (1997, p. 55) entende que "todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum". Concordo que todos os discursos se pretendem universais, que todo saber quer ter o privilégio de ser legitimado no currículo. Mas como o currículo é exíguo, ele inevitavelmente demandará uma seleção, de onde derivam embates que configuram o campo do currículo como um "território contestado" (MOREIRA e SILVA, 1999). Assim, conforme os resultados destes embates no campo, o currículo assume uma configuração particular, podendo, ao situar-se nas diferentes perspectivas e teorias, propor o âmbito de atuação dos elementos do sistema educativo em atendimento a específicas concepções de homem, de sociedade e de ciência. Seu processo de teorização é material e dialético.

Por sua vez, Jean-Claude Forquin (1993, p. 26) afirma que a razão pedagógica e a razão sociológica são duas ordens de discurso legítimas e necessárias, com interesses singulares e concorrentes, para o estabelecimento do que deve ser privilegiado nos

currículos. A razão pedagógica privilegia aspectos cognitivos e a razão sociológica a compreensão de valores sociais.

Forquin (1993, p. 165) reforça que nos primeiros anos do século XX os aspectos *cognitivos* foram privilegiados nos currículos. Nesta fase, os discursos sobre a educação vinham "do interior". Em oposição a esta abordagem "prática" interna, na década de 1970, os "novos sociólogos" ingleses (Michael Apple, Michael Young, outros) e os "teóricos da reprodução" franceses (Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet), desenvolvendo uma abordagem analítica externa, destacam os aspectos *valorativos* dos currículos. Descrevem que as práticas e instituições educativas são fenômenos sujeitos "aos mesmos vínculos de causalidade, aos mesmos tipos de determinismos e também aos mesmos mecanismos de justificação ilusória" do mesmo modo que qualquer outra atividade humana.

Enquanto na primeira fase (técnica; tecnicista, instrumental) a principal pergunta era *como* dimensionar o currículo e transmitir didaticamente *o que é* conteúdo da educação, a pergunta principal da nova sociologia da educação (NSE) é *a quem* serve a educação. O propósito da educação é valorar, conduzir a um grau superior. Ao inquirir sobre a compreensão social de "educado" e sobre quem pode (é autorizado a) dizer qual valor, hierarquia e/ou cultura é melhor, a NSE evidencia a natureza política e ideológica dos currículos.

Forquin (1993, p. 167-168) conclui que nenhuma teoria do currículo e nenhuma política da educação deve doravante se permitir ignorar os conceitos sociológico e etnológico de cultura. Nos termos deste autor, embora seja necessário considerar esta "cultura da escola" (características de vida dos professores e dos alunos, adequação da realidade à variabilidade dos contextos, modos próprios de regulação e de transgressão, regime próprio de produção e de gestão de símbolos, ritmos, ritos, linguagens) na prática pedagógica, é a "cultura escolar" (conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos didaticamente normalizados), precisamente porque repousa sobre um princípio de preferência e discriminação, que irá fornecer critérios de escolha do que "constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última".

Gimeno Sacristán (2000, p. 17), por sua vez, adverte que, "[...] querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo."

Diante do exposto, resta ainda a dúvida: A Educação para o Trânsito, frente o quadriculamento individualista do espaço público pelo homem hobbesiano, permanecerá entendida pela comunidade de educadores como luxo ou é possível que venha a ser uma realidade curricular?

Capítulo IV - A Educação para o Trânsito nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Neste capítulo pretende-se desenvolver a idéia de que o projeto neoliberal na educação visa ao controle ideológico das representações simbólicas, instilando relações humanas materiais pautadas por princípios capitalistas. O controle do currículo possibilita a reprodução de uma porção da cultura que satisfaça aos interesses do modo capitalista de produção.

Entender a questão chave de "quem define o currículo"; quem tem o poder de decisão para controlar e definir o que é, ou não, conhecimento escolar, é uma análise necessária para perceber quais podem ser as possibilidades de inserção da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental.

O projeto neoliberal usa o artifício da distribuição de recompensas para estender seu manto sobre parcelas cada vez maiores da sociedade contemporânea. A lógica de mercado pretende que as instituições escolares identifiquem o melhor capital humano e o preparem para o mundo do trabalho. Nesse processo, os capitalistas buscam ampliar e consolidar discursos que desvalorizam entidades e causas sociais e que inventam um sistema de verdade de onde eclodem como legítimas e essenciais apenas as razões liberais, as únicas capazes de levar à felicidade de tudo poder consumir (inclusive os espaços públicos).

A personalidade individualista erigida nesse sistema, habituada à produtividade máxima, à competitividade permanente e ao egoísmo, busca a extração máxima de tempo e a reorganização produtiva também nos espaços externos de circulação pública, como faixas de pedestres. Os meios de comunicação de massa vendem uma idéia de liberdade⁵¹ proporcionada pelos veículos "supersônicos" de forma tão contundente que o indivíduo internaliza um espírito de velocidade incompatível com as recomendações de segurança.

A significação de espaço-tempo dada pela ideologia neoliberal, bem como o papel da indústria automobilística na sociedade, constituem limites para a Educação para o Trânsito em relação a educação formal. Uma nova apreensão subjetiva dos sistemas simbólicos e suas conseqüências no mundo objetivo é uma possibilidade da Educação para o Trânsito em relação à escolarização formal.

4.1. O processo de elaboração do currículo

Para Goodson (1995, p. 21; 39), entender a criação de um currículo é um meio de situar a prática educativa contemporânea. O objetivo desta seção é desenhar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias do currículo, para evitar o perigo de se aceitar como fato consumado ou pressuposto o que já foi alcançado historicamente.

Varela Freitas (*apud* PACHECO, 1996, p. 65) adianta que, ainda que se aceite como dominante a racionalidade técnica, a realidade acaba por confirmar que o currículo é uma prática que compete a muitos profissionais. O professor, por estar mais exposto, aparece como maior protagonista, mas há responsabilidades a partilhar.

Pacheco (1996, p. 69-70) distingue seis momentos, níveis ou fases que influenciam o processo de desenvolvimento do currículo: (1) o currículo prescrito (Gimeno Sacristán), ou oficial (John Goodlad), ou formal (Philippe Perrenoud); (2) o currículo apresentado aos professores (Sacristán); (3) o currículo programado em grupo e planejado individualmente pelos professores; ou moldado (Sacristán), ou percebido (Goodlad); (4) o ensino interativo, ou currículo em ação (Sacristán), ou operacional (Goodlad), ou real (Albert Kelly; Perrenoud); (5) o currículo observado; ou realizado (Sacristán), ou experiencial (Goodlad); (6) o currículo avaliado (Sacristán).

Sacristán (2000, p. 104-105) comenta que, embora tais fases tenham inter-relações recíprocas e circulares entre si, na Espanha, o fluxo de influências tem funcionado predominantemente em direção vertical descendente.

Todas estas fases são determinadas e determinantes de uma *política curricular* que é resultado (a) do interesse político de controlar a educação como sistema ideológico, (b) das necessidades técnicas de ordenar o sistema educativo e estruturar os centros públicos e privados de ensino, (c) das exigências, significações, valorizações e expectativas de futuro da sociedade, (d) das determinações econômicas do mercado e das diversas oportunidades de conexão com o mundo do trabalho especializado, (e) do *cânone* cultural.

Como primeiro nível de definição do currículo, o *currículo prescrito* é o conjunto de documentos oficiais definidos, publicados e regulados pelas instâncias política

⁵¹ Como, por exemplo, no *slogan* de um fabricante de motocicletas: "asas da liberdade"

e administrativa que, não se limitando à especialização de tópicos de conteúdos, manifestam uma filosofia educativa que cobre todo "um projeto de desenvolvimento das vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais dos homens" (SACRISTÁN, 2000, p. 114).

Gay (*apud* PACHECO, 1996, p. 67) detalha três tipos de instrumentos que implementam as políticas curriculares: a) normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); b) normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); c) documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola). Segundo este autor, diversas forças influenciam o processo ideológico de *design* do currículo, de cujo entrelaçamento pode resultar uma orientação tecnológica, prescritiva, linear, hierárquica ou uma perspectiva flexível, interdependente, colaborativa:

	NÍVEL EXTERNO		NÍVEL INTERNO	
	Formal	Informal	Formal	Informal
FORÇAS DE INFLUÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Instituições de avaliação • Associações profissionais e acreditadas • Grupos de influência • Alunos/familiares/ indústria • Organizações laborais • Organismos estatais 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de interesse • Editoras • <i>Mass media</i> • Opiniões individuais • Crises sociocívicas • Costumes e tradições • Fundações filantrópicas • Partidos políticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Órgãos estatais • Conselhos consultivos • Normativos • Estruturas de gestão escolar • Estilo de gestão • Controle e autonomias das decisões curriculares • Conteúdos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção acerca do currículo • Estrutura de trabalho • Costumes e tradições • Dinâmica de grupos • Personalidade e competência dos participantes • Competências de relações humanas • Âmbito de planificação curricular

A normalização da cultura nas sociedades autoritárias é imposta pelo poder monetário, enquanto que nas sociedades democráticas, mediatizar, pelo consenso, a cultura possível para o currículo, não constitui problema puramente técnico. Qualquer opção dos supostos especialistas da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular por uma política educativa e cultural, que irá se desdobrar como política social para toda uma comunidade, será parcial e parecerá negativa e cerceadora da autonomia dos docentes.

Pacheco (1996, p. 75-76) entende que o currículo prescrito é a possibilidade de igual direito de acesso à educação por parte de todos os alunos, com a oferta das mesmas oportunidades de formação. No entanto, uma estandardização cultural para uma

comunidade educativa só será tolerável se a política curricular respeitar a diversidade cultural, reconhecendo opções regionais e locais, bem como a pluralidade de situações de formação que não são resolvidas por dietas educacionais.

O currículo prescrito subjaz a idéia de um projeto unificado de educação nacional e de uma escola obrigatória comum. A definição burocrática do núcleo curricular mínimo, dadas as desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, não é inocente nem neutra para as diferentes sociedades políticas. De um ponto de vista social, nestas sociedades complexas, é necessária a elaboração de uma política compensatória para os mais desfavorecidos. Este reconhecimento "não deve nos fazer cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá tal potencialidade pelo fato de ser regulada administrativamente" (SACRISTÁN, 2000, p. 112).

A regulação administrativa do currículo e sua entrada em terreno estritamente pedagógico quis se justificar como uma via indireta de formação de professores. Ainda que esta inevitável regulação política e jurídica pretenda governar as decisões gerais, condicionando diretamente o tipo de racionalidade dominante na prática escolar, via currículo, e indiretamente o papel e a margem de atuação dos outros agentes moldadores (mais ou menos flexível), sua simples publicidade não implicará necessariamente em uma adesão dos professores. A falta de uma melhor adequação pedagógica do professorado, associada à sua desconfiança, própria das histórias educativas autoritárias, explicam a ineficácia da tentativa de intervir na prática nas aulas.

Sacristán (2000) defende que "mudar a prática educativa supõe alterar a política sobre o currículo no que a afeta" (p.108). No entanto, a importância e a eficácia de prescrições curriculares utilizadas para "melhorar a qualidade dos procedimentos pedagógicos" (p. 115) são relativas, pois expressam um pré-condicionamento que não se cumpre pelo fato de explicitá-lo; "por mais intervencionismo que se queira exercer, nunca se pode chegar à prática diretamente" (p. 114).

Pacheco (1996, p. 75) alega que por prescrição não se deve entender um determinismo absoluto, uma ação providencial da administração, mas uma decisão macrocurricular que estabelece princípios de ação educativa, salvaguarda-se particularidades próprias e escolhem-se as opções gerais (na base de critérios culturais, sociais, econômicos, outros) que garantem a coerência e a credibilidade de um projeto educativo.

Por sua vez, Santomé (1998, p. 81) argumenta que as estruturas científicas e, portanto, as mentalidades dos especialistas, "estão mediatizadas pelos interesses de grupos sociais, econômicos, militares, por tradições culturais, por pressões de outros países, etc". Assim, da possibilidade e da obrigação da administração em regular o sistema curricular não deve derivar a proposta de modelos definitivos.

Sacristán (2000, p. 113) entende que o currículo tem duas funções básicas e às vezes contraditórias: uma função de *controle* - prescrever os mínimos obrigatórios da política educativa - e uma função *técnica* - orientar o processo de ensino e a aprendizagem pedagógica.

A função de *controle* intenciona, por exemplo, distinguir currículo obrigatório de currículo optativo; especificar o tempo mínimo de aprendizagem (cursos, ciclos, etapas, níveis); ditar um núcleo, mínimo e comum (currículo básico, ou *core curriculum*), ponderando conteúdos científicos, humanísticos, artísticos e técnicos de forma a cumprir a política educativa. Consequentemente, pretende distribuir o professorado conforme suas competências; regular os meios e os materiais didáticos; ordenar o espaço e o funcionamento escolar; regular as avaliações que se farão, seus momentos, suas técnicas e as aprendizagens mínimas para promoção dos estudantes; fiscalizar, oculta ou explicitamente, o sistema educativo (inspeção de diários de professores, por exemplo).

A função *técnica* visa a um desenvolvimento técnico-pedagógico. Fornece orientações metodológicas gerais; decide em que momento dado conhecimento será pedagogicamente pertinente dentro da linha de progressão seqüencial pelo processo de escolaridade; orienta quais valores pessoais, sociais e morais devem estar presentes no processo de ensino, incidindo em seus conteúdos e em suas formas pedagógicas.

Como segundo nível de definição do currículo, o *currículo apresentado aos professores* é a plataforma que irá traduzir as prescrições curriculares gerais e construir seu verdadeiro significado para professores e alunos, constituindo-se em materiais didáticos sustentadores da prática pedagógica, postos à disposição das escolas, teoricamente, através de múltiplos canais de informação, mas essencialmente através dos livros-texto.

Embora vídeos (para a TV ou para o computador) possam ser mais amenos e atrativos, e jornais e revistas sejam os meios por excelência que ofereçam informações sobre problemas atuais ou temas relacionados com o contexto imediato, a principal fonte para o cumprimento das exigências curriculares são os livros-texto (No Brasil, livros didáticos).

Algumas razões são identificadas por Sacristán (p. 147-149) para o quase monopólio dos livros-texto como recurso estruturador do conteúdo e dos processos educativos: (1) as prescrições mínimas e muito gerais do currículo prescrito são pouco operativas para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores; (2) as escolas devem dar satisfação à sociedade de que estão cumprindo em boa medida os objetivos educativos obrigatórios; (3) as condições de trabalho dos professores são geralmente precárias; e (4) a incompatibilidade entre a formação dos professores (inicial e/ou continuada) e os conhecimentos e habilidades profissionais que são dele exigidos. Como as exigências da educação escolarizada crescem mais depressa do que a melhora da qualidade dos professores, estes raramente podem abordar com autonomia o plano de sua própria prática.

Pede-se ao professor que ensine *conteúdos atualizados* da ciência que sejam relevantes para compreender em que consiste a *estrutura* desse tipo de saber; explica-se a ele da conveniência de considerar o *método científico* nas atividades que os alunos realizam aprendendo o currículo de ciências; indica-se a ele o benefício de que os alunos obtenham *aprendizados significativos*; recomenda-se a ele o método por *descoberta* para fomentar certas atitudes positivas para com a ciência; pede-se a ele que leve em conta as *concepções prévias* dos alunos sobre os tópicos que são ensinados; exige-se dele que o ensino que distribui auxilie os alunos a compreenderem a *importância da ciência* na sociedade atual como transformadora dos processos de produção através das aplicações da tecnologia. Tudo isso além de dominar técnicas de ensinar grupos numerosos com capacidades diversas, ter que avaliar seus alunos de forma objetiva, atender suas necessidades pessoais, prestar atenção aos condicionamentos do meio, considerar a complexidade das situações de ensino nas escolas, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 148, grifos do autor)

Sacristán (2000, p. 149; 151) atesta que a debilidade da profissionalização dos professores e as precárias condições de trabalho fazem com que "os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar", e declara que as funções reais dos livros didáticos vão mais além de sua declarada missão de auxiliar os professores, constituindo, além de uma prática econômica, uma forma histórica de controlar o currículo e a atividade escolar.

Santomé (1998, p. 155) raciocina que o livro didático seria indicado apenas para utilização nas salas de aula e centros de ensino. Se tradicionalmente foi escrito e editado para uso exclusivo de alunos e alunas, atualmente este recurso dirige-se primeiramente ao corpo docente, que o utiliza mais como fonte de conhecimentos

"examináveis", e menos como fonte de informação, instrumento de comunicação e divulgação da ciência, do pensamento e de experiências.

O livro didático apresenta-se como material privilegiado de apoio imediato aos professores para tomar decisões quanto à programação de seu ensino. Alguns professores pouco avisados chegam a usar o índice do livro como plano de curso ou disciplina. Não obstante, enquanto o financiamento de outros recursos didáticos alternativos está a cargo da escola, os livros didáticos ou os guias curriculares que os acompanham convertem-se em *produtos comerciais*, que devem ser obrigatoriamente consumidos pelos alunos. O mercado é assegurado pela sua caducidade anual, pela escassez e precariedade das bibliotecas, em geral, e pela falta de outros materiais estruturadores do currículo.

Para Canclini (1995, p. 139), os livros escolares, além dos museus, rituais cívicos e discursos políticos, foram os dispositivos com que durante muito tempo se formulou a identidade de cada nação e se consagrou sua retórica narrativa.

Sacristán (2000) elucida que "os professores não são donos de sua prática nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração" (p. 154), e lembra que com a divisão do trabalho houve uma divisão e separação do conhecimento. A justificativa ideológica da distribuição e separação de funções em instâncias, agentes e pessoas diferentes é que estes são supostamente incapazes de intervir na totalidade dos "complexos processos globais de produção" (p. 155).

Para este autor, do domínio técnico de aspectos parciais, especializados, deriva que haverão conhecimentos considerados 'próprios' dos professores e outros que o serão de outro tipo de profissionais, 'peritos' ou agentes.

O planejamento da prática fora do âmbito de ação dos professores, por agentes externos, e a mera execução de uma prática, pelos professores, constituem uma "subtração de competência profissional" (SACRISTÁN, 2000, p. 154) e fazem com que o professorado dependa de algum material que estruture o currículo.

Pacheco (1996, p. 79) escreve que, como os professores não têm o hábito de trabalhar diretamente com os programas, os manuais transformam-se em guias. De fato, a inclusão de sugestões didáticas, de atividades para os alunos e de fichas formativas nos manuais dispensa muito do trabalho que o professor faria caso deles não dispusesse. Mas o que pode significar uma facilidade representa também uma desqualificação profissional (não se exige uma grande preparação para lecionar) e uma subordinação do currículo a

interesses de mercado. Os professores podem ser dispensados de um planejamento exaustivo e a administração pode garantir sua fácil formação e substituição.

Este autor pontua que a diversificação de atividades, a motivação dos alunos com o aspecto gráfico e a oferta de um material de estudo susceptível de utilização autônoma são aspectos positivos da existência de manuais no desenvolvimento curricular. A rotinização das práticas letivas, a uniformização curricular e o controle implícito sobre os professores são aspectos negativos.

No entanto, Sacristán (2000, p. 159) contrapõe que "é preciso sempre reconhecer seu valor quando, por suas condições, contribuam para desenvolver um modelo pedagógico adequado e não sufoquem a capacidade profissional dos professores, mas a estimulem". Em seu entendimento, a inclusão de novos materiais didáticos no mercado, ainda que criem uma nova demanda e a obsolescência do material anterior, serviriam para quebrar o "monopólio fechado dos livros-texto" e levar o problema da dependência a um outro nível de qualidade.

Percebe-se que há uma ideologia incorporada por alguns de que não há outras "alternativas" ao livro didático e que pode ser sentida em discursos que defendem que o conhecimento "válido" é exclusivamente (ou falando eufemisticamente, prioritariamente) aquele proveniente dos "autores" que receberam do mercado das editoras um "certificado de qualidade" e foram eleitos para publicação (e que, portanto, são dignos de dar origem a uma relação de compra e venda).

Assim, por exemplo, afirma-se implícita ou explicitamente que textos oriundos da internet não tem o mesmo valor (econômico: correto; acadêmico: discutível) que os livros vendidos pelas editoras (ainda que o mesmo texto esteja disponível gratuitamente na rede, na língua *mater* ou não, ou ilustrado com imagens e sons).

Canclini (1995, p. 32) inquieta-se com a ação das forças hegemônicas ao conseguir situar nos cenários estratégicos da economia, da política e da comunicação, em que as sociedades contemporâneas se transformaram, e registra

[...] a incapacidade dos movimentos de esquerda, socialistas ou simplesmente democráticos para atuar nesses cenários decisivos, enquanto ficam discutindo lá onde a luta não se dava ou repetindo argumentos de outras temporadas. Já mencionamos a tardia descoberta de que os debates de interesse público e a construção de alternativas deviam ser feitas (também) nos meios eletrônicos onde as maiorias se informam (CANCLINI, 1995, p. 32).

Santomé (1998, p. 156; 171; 183) entende que uma política educacional que dê prioridade à formação de cidadãos solidários, responsáveis, democráticos e com capacidade de compreender, intervir e transformar a realidade, deve incentivar a produção de novos recursos didáticos que sirvam de apoio aos processos e às estratégias de ensino e aprendizagem.

Gestores, instituições de ensino e de pesquisa, corpo docente e (até o) mundo empresarial devem oferecer fontes de informação que promovam experiências interdisciplinares, que não fomentem o contraste daquilo que se estuda com a realidade, que respeitem os conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem dos alunos, que estimulem a pesquisa e a crítica, que não fomentem a cultura da memorização e da repetição.

O livro didático determina o que, onde, quando e como deve ser o caldo de cultura a ser inoculado nos estudantes. O carimbo do governo de plantão (Este livro foi aprovado pelo Ministério da Educação por meio do decreto...) é o álibi das campanhas publicitárias. Sob o escudo de que o programa "oficial" está gravado em seu livro texto, procura-se convencer os docentes de que outros recursos mais usuais fora da instituição escolar, como livros de divulgação, monografias científicas, enciclopédias, dicionários, mapas, plantas, maquetes, cartazes, murais, revistas especializadas, jornais, documentários, filmes, fotografias, romances, memórias, exposições, histórias em quadrinhos, poesias, fábulas, materiais de carpintaria e construção, programas de computador, instrumentos musicais e outros, não são necessários, ou são de "menor valor".

Como terceiro nível de definição do currículo, o *currículo modelado pelos professores* é o conjunto de conhecimentos selecionados, redimensionados, ressignificados e mediados pelos docentes para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais.

Pacheco (1996, p. 48) discorre sobre a necessidade do professor se "curricularizar", de pensar seu trabalho em termos de currículo, posicionando-se perante os níveis de decisão curricular. O professor que aceita o papel de implementador de programas, de um conjunto de matérias prescritas, transforma-se em um executor, um operário, um consumidor. O professor que assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, torna-se o construtor, o arquiteto, o investigador prático.

Sacristán (2000, p. 165) deduz que, se o currículo é uma prática, todos os que participam nela são *sujeitos*, não *objetos*, portanto, elementos ativos. Para ele, "não se trata

apenas de ver como os professores vêm e transferem o currículo para a prática, mas se têm o direito [político] e a obrigação [social] de contribuir com seus próprios significados".

Sacristán (2000, p. 166; 169; 175) lembra que os níveis precedentes de orientação do currículo moldam, ou limitam, a prática dos professores, mas professores renovados com um "enfoque mais sociológico - especialmente o da 'nova sociologia' -", que superaram uma "visão mais reducionista de tipo psicológico", reagem ativa e politicamente frente às estruturas condicionantes.

As etapas anteriores podem exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos. Mesmo assim, cumpre reforçar que o professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual algumas são possíveis e outras não. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também.

O sistema estabelece os limites de atuação dos professores, seus recursos, seus espaços, seus horários, seus comportamentos com os alunos, seus relacionamentos com a instituição e com os colegas, seus guias curriculares, seus materiais didáticos. Estas pressões externas e acumulativas, ainda que muito controladas, rigidamente estruturadas ou muito tecnificadas, não constituem um modelo determinístico que possa explicar a realidade, um modelo acabado, inequívoco e indiscutível que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e forma de perceber as demandas dos alunos e da nova situação.

Sacristán (2000, p. 167; 170; 172; 174) assinala que, embora estas condições materiais de seu trabalho sejam inevitáveis e decisivas na limitação do âmbito de decisões do professor, é sua formação profissional que irá lhe possibilitar uma maior margem de autonomia para modelar estratégias concretas, ainda que decisivamente influenciadas pela cultura dominante.

A cultura do professor, suas ponderações pessoais, seus referenciais teóricos, suas experiências, suas intenções e atitudes para com o ensino, suas percepções das necessidades dos alunos, ao interagir dialeticamente com as condições da realidade, também condicionam a gama de aprendizagens dos alunos. Assim, enquanto Bem-Peretz (*apud* SACRISTÁN, 2000, p. 175) prevê para o professor o puro papel de executor do currículo, ou o de um mero transmissor das mensagens, DOYLE (*apud* SACRISTÁN, 2000, p. 176) entende que professor é um construtor de significados sobre as realidades nas

quais opera, cujo papel consiste "mais em *adaptar* do que em *adotar*" as diretrizes curriculares.

Frise-se que, para que suas intervenções sejam mais positivas, seu ensino seja de maior qualidade, seu desenvolvimento profissional é essencial. Embora permaneça o problema de que o entendimento de "qualificado" é dado a partir de pontos de vistas pertencentes a paradigmas muitas vezes contraditórios, os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos.

Sacristán (2000, p. 171) avisa que uma formação pouco sólida do professor, "tanto no terreno cultural ou científico como no estritamente profissional ou pedagógico, facilita essa acomodação às instâncias políticas, burocráticas e aos meios didáticos elaborados fora da escola". Deste modo, a emancipação progressiva do trabalho docente, sendo um objetivo histórico, condição para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, é um meio que *possibilitará* melhores graus de desenvolvimento dos currículos e, conseqüentemente, em algum limite, melhores relações ensino-aprendizagem, melhores alunos, melhor sociedade.

Santomé (1998, p. 126-127) destaca que a opção por um currículo disciplinar ou integrado também afeta as funções e interações dos professores. Em um modelo disciplinar, cada professor preocupa-se apenas com sua matéria, e força o estudante a interessar-se só por ela, que considera sempre a mais importante. Inicia-se uma concorrência pela atenção do aluno. O professor tenta convencê-lo de que o saber mais valioso, os conteúdos imprescindíveis para obter êxito na escola e na vida são os que ele explica. A consideração e diferença de *status* entre "matérias fáceis" e "matérias difíceis" é uma prova da (des)valorização de matérias rivais. Alunos aprovados em matérias "difíceis" gozam de maior prestígio entre seus colegas.

Em relação à integração entre as disciplinas, Etges (1995, p. 65) alerta que a interdisciplinaridade generalizadora ou universalizante é a forma mais tradicional de interdisciplinaridade entre as ciências, e que quase todas as propostas de ação interdisciplinar se reduzem a ela.

Este autor (1995, p. 65) justifica que no interior da tradição científica sempre existiu o pressuposto de que é possível chegar-se a um saber absoluto, o único capaz de conhecer verdadeiramente o mundo em sua totalidade. Esta ciência única que abarcaria todos os saberes particulares e menores em função de elementos comuns presentes em

todos eles, pressupõe haver uma estrutura fundamental do mundo lá fora, que a mente poderia descobrir.

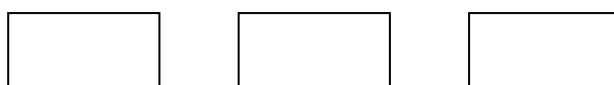
Etges (1995) acentua que só seria possível haver interdisciplinaridade mediante o mesmo método. Deste modo, o método de atuação da ciência dominante tentaria impor uma interdisciplinaridade generalizadora, totalitária, que discriminaria o valor e a importância dos conhecimentos parciais, fragmentados e incompletos das ciências menores.

[...] a interdisciplinaridade generalizadora se fundou sempre numa teoria e num método como modelo para todas as ciências. Na Idade Média, a **teologia** foi considerada a ciência global à qual todos os saberes se subordinaram. Nos séculos XVI a XVII a **filosofia** toma a precedência e se torna o modelo do verdadeiro conhecimento. No século XIX a **física** começou a reinar absoluta entre as ciências como modelo acabado da atividade científica. Para serem aceitas como ciência, todas as outras ciências são obrigadas a seguir o modelo da física. Em parte até hoje. Mas o modelo da física clássica ou mecânica foi superado pelo próprio desenvolvimento da física das partículas elementares, pelo princípio da indeterminação, pela física quântica. Criada a confusão no seio da física, o modelo se deslocou neste século para a **biologia**" (ETGES, 1995, p. 66, grifos meus).

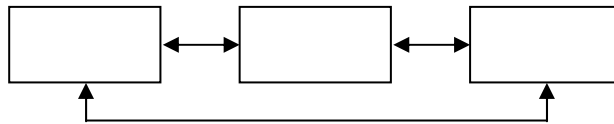
Se o ideal de integração equilibrada tem se concretizado historicamente em uma especialização do conhecimento, de onde surgem práticas monótonas em que cada campo procura impor-se sobre os demais como o mais importante, quais seriam as alternativas possíveis?

Ao estudar o currículo integrado, Santomé (1998, p. 62-76) elenca uma série de conceitos e modalidades de interdisciplinaridade, e apresenta a classificação de Erich Jantsch (Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Disciplinaridade cruzada, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade) como a mais conhecida e divulgada.

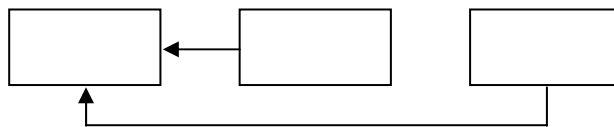
A multidisciplinaridade reflete o menor nível de integração. Matérias diferentes (história, física e pintura, p. ex.) são dadas simultaneamente, com a intenção de esclarecer elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente suas possíveis relações. A informação tem muitas possibilidades de permanecer em compartimentos incomunicados, como está representado a seguir.



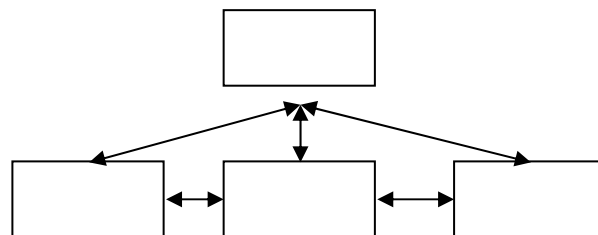
A pluridisciplinaridade é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas (biologia e matemática, física e química, sociologia e história). É uma mera troca de informações, mas sem imposições hierárquicas. Ainda não se contribui para uma profunda modificação da base teórica, problemática e metodológica das ciências individuais. Pode ser representada pela seguinte forma:



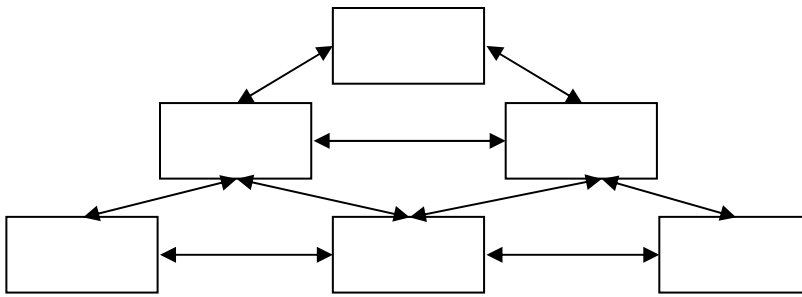
A disciplinaridade cruzada é uma abordagem em que a especialidade dominante determina o que as demais disciplinas devem assumir. A disciplina de maior prestígio e poder impõe o uso exclusivo de seu método de pesquisa. Observe-se a representação:



A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar uma relação de ensino e aprendizagem coletiva, em que a integração recíproca das disciplinas enriquece e motiva a aprendizagem, facilitando o entendimento dos conceitos em outros contextos. O organograma a seguir é representativo da interdisciplinaridade.



A transdisciplinaridade é o nível superior de integração, que elimina os limites entre as disciplinas e faz surgir uma macrodisciplina, como o marxismo, o estruturalismo, a fenomenologia. A cooperação ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológica, como pode ser visto na seguinte forma.



Argumenta o autor que a compartimentalização e isolamento das áreas do conhecimento, associada à busca de cada subespecialidade por um *status* de independência, explicam muitas das críticas às pessoas que se formam. Pessoas que estudam apenas matérias diretamente relacionadas com a especialidade escolhida saem com limitações, mas, por vezes, com uma sensação de auto-suficiência que as impede de abrir-se para o diálogo e para o trabalho em equipe com perspectivas que promovam outras especialidades e disciplinas diferentes das suas.

Para este autor, muitas políticas de formação ajudam a reproduzir as lutas entre as especialidades, e às vezes contribuem para incrementá-las. Cada matéria tende a "disciplinar" a mente daqueles que se dedicam a ela, propiciando o aparecimento de certo conformismo com aquilo que representa a tradição nessa área do conhecimento, e provocando medos e preconceitos frente a quaisquer conteúdos ou propostas oriundas de outra especialidade, sobretudo se houver relações de rivalidade.

Qual pode ser o lugar, o papel e a hora de uma Educação para o Trânsito indispensável na educação contemporânea? De que modo podem ser questionados os papéis da indústria automobilística, da mídia (cinema, TV, outros) e do governo ao cultuar de forma irrestrita uma paixão pela velocidade, em que o mais rápido seria supostamente mais "livre"? Como procurar alternativas para que o espaço público não seja consumido de modo privativo? Quando restringir publicidades de cervejas, causa de muitos acidentes mortais, tal como ocorreu com os cigarros, que provocam a morte lentamente?

Como quarto momento do currículo, o *currículo na ação* é o conjunto de tarefas acadêmicas propostas pelos professores para os alunos, formalmente estruturadas como atividades de ensino e aprendizagem dentro dos ambientes escolares, que concretizam o projeto curricular em situações reais, desempenhando não só a função de

integração dos elementos do sistema educativo, mas também de organização e direção da consciência e da prática educativas, isto é, de molde real das propostas do currículo.

A trama hierárquica de atividades, preparada a partir da formação do professorado, das prescrições curriculares, da relevância, valorização social, atualidade e vigência científicas, substantividade epistemológica e valor cultural dos conteúdos, estrutura os tópicos das disciplinas, inter-relaciona conteúdos, estabelece as funções do professor e o papel do aluno, desperta os graus de motivação dos estudantes, bem como preestabelece o tempo, os espaços de sala de aula e da escola e os materiais requeridos para sua execução.

Sacristán (2000, p. 207) exemplifica que

Ler um texto para captar seu significado, redigir um informe depois de observar uma experiência, construir uma maquete, realizar os exercícios propostos por um livro-texto, configurar um jornal em classe, abordar uma tarefa em grupo, revisar o trabalho realizado em casa são atividades básicas que definem situações de ensino-aprendizagem com um significado peculiar.

Mesmo considerando que, no fim das contas, os professores decidam, iniciem e realizem muitas tarefas tal qual as sugestões que encontram nos materiais didáticos, o valor das atividades ou tarefas didáticas não se reduz a um papel mediador das aprendizagens cognitivas dos alunos. Aprendizagens de tipo afetivo, social, moral ou motor estão implícitas nas atividades escolares, no currículo oculto. Para Enguita (1989), a face oculta da escola é forte componente que interfere na aprendizagem.

Nas tarefas ou atividades que professores e alunos realizam escondem-se pressupostos filosóficos, psicológicos e didáticos que podem ser os fundamentos da ação, o seu componente racionalizador, sendo as tarefas o elemento que liga tais pressupostos com a prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 273).

A forma de realizar as tarefas configura um ambiente de socialização no qual se dá significado pessoal à experiência escolar. O currículo oculto, resultado da experiência escolar que não faz parte dos programas oficiais e políticas educacionais, encerra duas idéias principais: os alunos aprendem com a experiência social da escola e muitas das conseqüências possíveis não estão previstas (PACHECO, 1996, p. 144).

Dependendo da qualidade dos processos cognitivos predominantes nas tarefas acadêmicas, estas podem ser classificadas em tarefas de *memória* (ênfase na recuperação de dados), atividades de *procedimento* ou de *rotina* (aplicações de fórmulas e algoritmos), tarefas de *compreensão* (entendimento de razões, reconstruções semânticas), tarefas de

opinião (reações e preferências pessoais), e tarefas de *descoberta* (resultados redescobertos de alguma maneira pelos alunos). Aprendendo, o aluno adquire uma forma de aprender. (SACRISTÁN, 2000, p. 223-224).

A forma de realizar as tarefas configura um ambiente de socialização no qual se dá significado pessoal à experiência escolar. É necessária certa perspectiva cultural para poder diferenciar o valor do conteúdo das tarefas do modo como elas foram trabalhadas.

As complexas interações de todos os aspectos que se entrecruzam nas *situações ambientais* que configuram a realidade da aula - tipos de atividades metodológicas, condicionantes materiais da situação, estilo e competência do professor, relações sociais, conteúdos culturais, interação das proposições didáticas e curriculares, etc. - referenciam a conduta de alunos e de professores em relação à escolaridade e ao currículo, ou, especificamente, interferem nos resultados educativos dos alunos.

Dessa linha de raciocínio infere-se que, "da análise das tarefas dominantes numa classe, num modelo educativo ou num determinado sistema escolar, podemos extrair o juízo sobre a qualidade do ensino, assim como a consciência dos aspectos que ficam esquecidos pelos modelos imperantes." (SACRISTÁN, 2000, p. 274)

A tarefa aponta os materiais necessários, a forma de sua utilização e a rentabilidade didática dos mesmos. Buscando uma integração entre *conteúdo* do ensino com as *formas* que este adota, Sacristán (2000) descarta o *dualismo de meios-fins*, característico das "proposições curriculares apoiadas em esquemas de racionalidade tecnocrática" (p. 219), e sustenta-se na relação de continuidade ou de interação entre meios e fins proposta por Dewey. Entendendo que cada tarefa é percebida de uma forma particular por cada aluno, este autor justifica que "mudando as tarefas modificamos os microambientes de aprendizagem e as experiências possíveis dentro deles" (p. 218).

A partir do exposto, pode-se estabelecer o princípio de que um mesmo tópico de um programa ou um currículo trabalhado na aula ou fora dela com diferentes tipos de tarefas daria resultados qualitativamente diferentes. A qualidade do conhecimento e da experiência que contém o currículo não é independente das relações que se estabelecem entre estes e os esquemas práticos do professor ou os que são possíveis dentro de certas condições de escolarização. (SACRISTÁN, 2000, p. 218)

Se a prática do ensino é uma determinada estrutura peculiar de tarefas, planejar sua seqüência é dispor de um elemento de direção ou de racionalização dessa prática. No entanto, a variedade de tarefas escolares, apesar da dispersão de estilos educativos que

caracterizam os professores, com seus matizes, são limitadas. Mesmo em áreas e disciplinas muito diferentes entre si, as tarefas propostas aos alunos são muito semelhantes, apresentam bastante regularidades.

Sacristán (2000, p. 216-217) compreende que o sistema educativo, como cultura de usos e comportamentos, tem continuidade por meio das tarefas bastante homogêneas que nele se praticam. O papel reprodutor do sistema educativo reside na constância de uma série de padrões de comportamento, no quão estável são as situações de trabalho para professores e alunos, nas condições que contribuem para configurar atividades, formas de pensar e atitudes. Os conteúdos podem mudar, mas se mantém a estrutura da prática dentro da qual eles são transmitidos e aprendidos. É um desafio encontrar uma metodologia adequada para incluir transversalmente na prática de todos os professores de uma escola a Educação para o Trânsito; todavia, se torna imprescindível diante da necessidade posta pela sociedade contemporânea.

Durkheim (2006, p. 86) professa que qualquer disposição, funcional ou anatômica, é um obstáculo à redistribuição. Quanto mais sólido o arranjo, mais forte a estrutura, maior é a resistência que ela opõe a qualquer modificação.

As condições do contexto, os esquemas práticos, os esquemas teóricos de racionalizar a prática e a identidade profissional estabelecem um equilíbrio. Quando se pretende romper esse equilíbrio pela introdução de alguma variação ou acréscimo num desses elementos, deveria se considerar a reestruturação que exige em todos os demais para que a mudança se confirme.

Ainda que nas classes existam múltiplas tarefas históricas (ao longo do tempo) a serem realizadas (de ensino, de avaliação, administrativas, etc.), sucedidas rapidamente (imediate e simultaneamente) e pautadas por um certo grau de imprevisibilidade (diversas variáveis), a configuração deste complexo ambiente mutante contrapõe-se à estabilidade dos estilos docentes. O reduzido leque de atividades dos professores, resultado de atitudes passivas ou mesmo de iniciativas criadoras, constitui-se em um mecanismo simplificador que reduz a complexidade a dimensões manejáveis.

Embora o curso da ação não seja espontâneo, em sentido estrito, as interações particulares dadas no transcurso das tarefas são imprevisíveis, ainda que dotadas de certa estrutura. Estas interações

[...] são práticas configuradas por um plano interno de alguma forma; práticas que se geraram como padrões de comportamento nos professores, elaboradas concretamente, planejadas por coletividades docentes, aprendidas de outros, reproduzidas dos livros-texto e guias dos professores, etc. Os esquemas práticos podem ser planejados ex novo, mas fundamentalmente são aprendidos e reproduzidos, ainda que sejam objeto de uma modulação particular no estilo idiossincrático de cada professor ou em cada circunstância institucional (SACRISTÁN, 2000, p. 210)

Sacristán (2000, p. 275) avisa que meios audiovisuais, tais como processadores de texto, "não mudaram demasiado a educação porque foram 'assimilados' ou 'recuperados' para tarefas esquemáticas e empobrecedoras a que os professores estão acostumados". Compartilha-se a idéia de Sacristán, ressaltando-se que há necessidade de o professor estar preparado para planejar e dar suas aulas com base em uma fundamentação teórica consistente.

Conclui-se que o aperfeiçoamento do professorado é um caminho adequado e possível para a estruturação de tarefas que qualifiquem positivamente a realidade dos processos de ensino-aprendizagem, para a construção de novos significados e para a elaboração de análises e questionamentos críticos, a partir da incorporação de novo *corpus* teórico.

Uma vez realizado, a última etapa de análise do processo de desenvolvimento do currículo consiste na avaliação curricular. O *currículo avaliado* é o parâmetro de referência que possibilita a resposta das escolas frente a sua comunidade; a comparação entre o produto a ser avaliado e o modelo de referência; a percepção, pelos discentes, de que saberes e habilidades são enfatizados e valorizados, e sob quais critérios estão sendo avaliados; bem como a sanção (ou não) da promoção dos alunos pelo currículo seqüencializado ao longo da escolaridade.

Sacristán (2000) entende que a avaliação, atuando como uma "pressão modeladora da prática curricular" (p. 311), é o currículo mais valorizado, pois é a fase pós-ativa do ensino, de "comprovação do ensino". Para o paradigma positivista de modelo de cientificidade, e reforçados pelas exigências sociais e administrativas, as avaliações somativas - expressão de estados finais -, ao concederem "valor de objetividade à expressão numérica das qualidades e estados de aprendizagem" (p. 319), classificam os sujeitos em categorias simples e muito reduzidas, simplificando o processo de recolhimento de informações, elaboração de juízos e tomada de decisões que os professores realizam nas avaliações.

A avaliação é influenciada diretamente pelo professor e indiretamente pelas estruturas externas. Neste processo, relativamente estável, o recolhimento de informação sobre o trabalho e a conduta dos alunos, a transformação dessa informação e a emissão do juízo competente são mecanismos - cômodos - mais pertencentes à esfera do íntimo, pessoal e oculto, do que à estrita faceta profissional, pública, objetivável e discutível.

Por exemplo, os professores tendem a selecionar tarefas de acordo com a facilidade de avaliar os resultados que cada uma delas permite. (SACRISTÁN, 2000, p. 318; 322). Desenvolve-se uma cultura da avaliação. Se o conteúdo curricular "não cai na prova", então não precisa ser estudado. Este fato lança poucas perspectivas para a Educação para o Trânsito no âmbito escolar. Perguntei a uma proprietária de uma escola de Goiânia com altos índices de aprovação no vestibular da UFG se ela estaria disposta a incluir a Educação para o Trânsito no ensino médio, como faculta a Resolução nº 120/2001 do CONTRAN. Ela limitou-se a responder: exigem-se conteúdos de Educação para o Trânsito no vestibular?

A adoção de diferentes formas de avaliar é função (1) do *objeto* da avaliação (maturidade do aluno, esforço pessoal, conduta em sala, condições socioeconômicas, apoio familiar, etc.); (2) das características do *avaliador* (produtos de sua biografia pessoal, de sua formação, de sua capacidade de abertura ou sensibilidade para com o meio, etc.) ; (3) do *modelo de avaliação* (avaliação formal/observação informal, provas objetivas/subjetivas, trabalhos escritos, exercícios, escala de medida utilizada, etc.) e (4) do *contexto* imediato (urgências institucionais, demandas de classe e outros condicionamentos que chegam até a decidir o tipo de avaliação que pode se realizar).

Sacristán interpreta que

os professores partem do pressuposto de que *completar as tarefas* designadas ao aluno faz com que a aprendizagem tenha acontecido pelo fato de que ela foi realizada. [...] Somente a conclusão da tarefa, independentemente do modo de realização e da qualidade do produto final, pode ser um critério de procedimento importante que o professor utiliza na hora de avaliar. Esse procedimento funcionaria como uma 'rotina' que agiliza e economiza o processo de avaliação, simplificando o recolhimento de informação e sua elaboração para a emissão do juízo 'Bom'. (SACRISTÁN, 2000, p. 317, grifos do autor).

Sacristán (2000, p. 316-317) raciocina que a base da atribuição de qualificações e da emissão de juízos de avaliação é condicionada pelo modo como as informações acerca dos alunos são obtidas e *reduzidas*, como o modo de seleção

"condiciona aquilo que se espera como possível num sujeito (*produto esperado*) dentro dos *produtos possíveis*".

Este autor acredita que o uso de diferentes técnicas de exame (provas objetivas, interpretações de texto, outras) possibilitam canalizar o recolhimento de informação sobre um aluno e melhorar os procedimentos de avaliação, implicando em uma transformação real no funcionamento da mentalidade dos professores e uma substituição de esquemas ou modelos copiados, mas não incorporados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997a, p. 36-38), referência nacional para o Ensino Fundamental, reconhecem quatro níveis de concretização curricular, considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, constituem o primeiro nível de concretização curricular; as propostas curriculares das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios representam o segundo nível; a proposta curricular contextualizada na discussão do projeto político-pedagógico de cada instituição escolar forma o terceiro nível; e o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem pelo professor na sala de aula figura como quarto nível.

4.2. O currículo, a distribuição de recompensas e a faixa de pedestre

As sociedades humanas, em distintos momentos históricos, adotam regimes de verdade específicos, configurados pelos detentores do poder, reproduzidos por meio de discursos ideológicos e atestados pelos sistemas educacionais. Um dos mecanismos que assegura o funcionamento da lógica capitalista na educação e no mundo do trabalho é o sistema de distribuição de recompensas. Ao buscar a gratificação pessoal, o aluno torna-se individualista. A falta de perspectiva social tem repercussões em todo seu cotidiano, inclusive no contexto do trânsito. Uma Educação para o Trânsito deve revelar outras alternativas para que o espaço público não seja consumido de modo privativo.

Estabelecido este preâmbulo, cumpre lembrar a afirmação de Sacristán (2000, p. 17-18) de que os currículos são "a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado". Para ele, as reformas e inovações

curriculares nos sistemas educativos devem ser analisadas dentro dos limites da estrutura social e do contexto histórico em que se produzem.

Oliver Reboul (*apud* FERREIRA, 1993, p. 6-7) admite que "o ponto nevrálgico das teorias pedagógicas são exatamente os seus fins: em torno deles critica-se, rejeita-se ou modifica-se a educação". Este autor destaca dois grupos de teorias: aquelas que assumem o enfoque culturalista, nas quais os fins da educação estão fora do homem; e as que privilegiam a abordagem individualista, para as quais os fins estão nos indivíduos, considerados isoladamente.

Na interpretação de Reboul, a linha culturalista estabelece uma norma de adaptação, de aculturação, de dever ser, para que o indivíduo cumpra determinados papéis sociais. Reboul identifica Durkheim, Dewey e seus seguidores como adeptos desta corrente. A vertente individualista se baseia no conceito de natureza humana como algo preexistente em relação a qualquer processo educativo. Nestas pedagogias não diretivas, o homem é o limite para a educação. O processo de interferência que não respeite os limites de desenvolvimento da criança é considerado como manipulador e inumano.

Segundo Freitag (1980), foi Émile Durkheim quem primeiro sistematizou que:

- 1) a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;
- 2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 1980, p. 15).

Esta autora interpreta que a teoria educacional proposta por Durkheim pressupõe que a experiência das gerações adultas é indispensável para a sobrevivência das gerações mais novas. A educação é um fato social. Essas "coisas" são coercitivamente impostas ao indivíduo para que ele internalize, reproduza e perpetue as normas, os valores e conteúdos educativos da sociedade dada, independente de sua vontade, mas para o seu próprio bem.

Na perspectiva durkheimiana, o processo educacional mediado pelas instituições (escolas, universidades, mas basicamente pela família) deve suscitar na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina. A sociedade não seria possível sem este processo de transformação do egoísmo pessoal em

altruísmo, sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social.

Para Freitag (1980, p. 17), Talcott Parsons absorve parte substancial das idéias de Durkheim. No entanto, Parsons não destaca tanto o aspecto coercitivo do sistema para a internalização de valores e normas, mas ressalta a complementaridade dos mecanismos em atuação a fim de satisfazer os requisitos do sistema social e do sistema de personalidade. Assim como o sistema tem necessidade de socializar seus membros para a conservação da sociedade, também o indivíduo tem necessidades que somente o sistema pode satisfazer.

Há, portanto, no processo educativo uma troca de **equivalentes** em que tanto o indivíduo quanto a sociedade se beneficiam. A fim de maximizar as gratificações e minimizar as privações o indivíduo se sujeita a certas exigências impostas pelo sistema. Este concede ao indivíduo certas gratificações para amenizar as tendências disruptivas do indivíduo e garantir assim o equilíbrio e a harmonia do todo. O equilíbrio do sistema de personalidade, por sua vez, é requisito do equilíbrio do próprio sistema social. A criança, necessitada de amor e carinho materno, aceita as normas e as proibições formuladas no interesse da ordem social. A própria satisfação desses interesses do sistema, mediatizada pelos pais, vai sendo experimentada como gratificação (reflexo condicionado) pela criança. Reforçada pelo sistema com elogios, carinhos, sorrisos, ela não percebe que as necessidades do sistema estão se tornando suas próprias necessidades. É assim que o indivíduo passa a atuar no sistema como um elemento funcional do mesmo. (FREITAG, 1980, p. 17)

John Dewey e Karl Mannheim já vêem a educação como um fator de dinamização das estruturas, levado a efeito pelo ato inovador do indivíduo, e não como um mecanismo de correção e ajustamento do indivíduo a estruturas sociais dadas. O ato educacional consiste em dar os subsídios necessários ao indivíduo para que ele analise, critique e reorganize as experiências anteriores transmitidas pelas gerações adultas. Este processo educativo habilita a criança a atuar de forma dinâmica no contexto societário em que vive. Ao reorganizar o seu comportamento, o indivíduo contribui para a reestruturação e a reorganização da sociedade (FREITAG, 1980, p. 18-19).

De acordo com Cunha (1994, p. 32-34), o experimentalismo proposto por Dewey continha um caráter eminentemente pragmático: só pode ser considerado conhecimento aquilo que esteja "organizado em nossas disposições mentais com a função de nos tornar capazes de adequar o meio às nossas necessidades e, mais ainda, de adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos". O ponto de convergência entre as necessidades individuais, muitas vezes divergentes, constitui-se no trabalho cooperativo.

Para Saviani (2003, p. 8-9), a grande descoberta da pedagogia nova derivada de Dewey é que os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Assim, o papel da educação é contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica, não importam as diferenças, seja de cor, de credo, de raça ou de classe (já defendidas pela pedagogia tradicional), seja no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.

Silva (2003, p. 23) lembra que Dewey preocupava-se mais com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia, e que a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta. Freitag (1980, p. 19) enfatiza que a escola progressista deweyana deveria assumir as características de uma pequena comunidade democrática, onde a criança "aprenderia pela própria vivência as práticas da democracia, habilitando-se a transferi-las, futuramente, em sua vida adulta, à sociedade democrática como tal".

Para Freitag (1980, p. 18), o pensamento deweyano exigia que não se fizesse distinção entre educação e vida: "Educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolve-se, é crescer." Ao viver sua própria vida, os atos do indivíduo transformam-se em atos educativos. O objetivo da educação é mais educação. Saviani (2003, p. 9) resume que o que é importante nesta teoria pedagógica não é aprender, mas aprender a aprender.

O modelo societário subjacente à proposta deweyana é o da igualdade das chances, não o da igualdade entre os homens. As diferenças de nível e de qualidade entre os indivíduos (força, inteligência e habilidade) são reconhecidas e admitidas como justas porque adquiridas democraticamente. A competição por diferentes privilégios se dá mediante "regras de jogo claramente fixadas, aceitas e internalizadas pelos indivíduos e em vigor e funcionamento nas diferentes instituições democráticas" (FREITAG, 1980, p. 19).

As desigualdades na sociedade não são percebidas como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social. Os conflitos são solucionados sem críticas ou questionamentos ao modelo. As mudanças admitidas se resumem no aperfeiçoamento das estruturas democráticas, via educação, a partir da ordem regulamentada pela competição.

O sistema educacional pode promover aqueles membros isolados das outras classes que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, se demonstram familiarizados

com os *habitus* da cultura dominante e aptos a participarem dos privilégios e do uso da força (do poder). A exclusão é explicada em termos de falta de habilidades, capacidades, mau desempenho, colocando-se o sistema educacional como árbitro neutro.

Kuenzer (*apud* DEBREY, 2003, p. 71) raciocina que "se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho".

Freitag (1980, p. 26) desconfia da afirmação de Bourdieu e Passeron de que as funções da educação limitam-se à reprodução cultural e social das relações sociais. Estudos de Gary Becker e Theodore Schultz constataram empiricamente a alta correlação entre crescimento econômico e nível educacional dos membros de algumas sociedades pós segunda guerra, forneceram o embasamento teórico e a justificativa tecnocrática para a economia da educação.

Esta hipótese considera que investimentos econômicos rentáveis são aqueles que se concentram no aumento quantitativo e qualitativo da educação formal da população ativa. Desde então, empresas e Estado investem e interferem na esfera educacional com a intenção de aprimorar recursos humanos, com a formação de *manpower*, com a formação de capital humano.

Freitag (1980, p. 28-29) identifica dois modelos clássicos da economia da educação: o modelo do investimento (*input* ou *rate of return*) e o modelo da demanda (*output*, *manpower* ou *social demand approach*). No primeiro, a unidade de cálculo é o dinheiro. A empresa privada e o capital monopolístico propõem uma manipulação do orçamento público, uma sugestão para que os escassos gastos educacionais do Estado beneficiem ou negligenciem certos ramos de ensino ou tipos de escolas. No segundo, a unidade de cálculo é a pessoa qualificada. A manipulação do sistema educacional e dos educandos é direta, e o mercado de trabalho procura fazer da escola uma fábrica de mão de obra.

Os dois modelos teóricos da economia da educação são executados na prática pelo planejamento educacional. Este constitui-se em uma maneira de manipular o exército industrial de reserva, fornecendo a cada momento a força de trabalho necessária à expansão ou contenção da produção e o respectivo controle sobre os salários, na busca pela maximização dos lucros da empresa privada. Para Freitag (1980, p. 30), os modelos da economia e do planejamento educacional alocam os meios escassos de maneira ótima a fim de garantir o *output* quantitativo e qualitativo necessário para cobrir a demanda do

mercado de trabalho. Os dois modelos ajustam o pessoal formado pelas escolas aos ciclos e às crises geradas pela economia capitalista.

A autora conclui que os modelos de economia da educação não divergem das colocações de Durkheim e Parsons, uma vez que "a teoria do papel nela formulada consiste numa aparente troca de equivalentes".

A maximização das gratificações por parte de indivíduos corresponde em Parsons à maximização dos lucros ambicionada pelos capitalistas. A harmonia e o equilíbrio do sistema social dependem da livre e igual competição dos indivíduos atomizados (portadores de papéis), por posições sociais (poder e prestígio) que têm diferentes valores na hierarquia social. Ocupa a posição quem para ela estiver mais habilitado. Isso corresponde perfeitamente à lei da oferta e da procura no mercado em que diferentes vendedores e compradores de mercadorias competem na fixação dos preços, dando **equilíbrio** ao sistema. A mão invisível que regulamenta a harmonia e ordem dessas diferentes formas de competição é a mesma. Ela também é responsável pela "igualdade de chances" garantida a cada um, tanto no modelo social (de adquirir posições de prestígio e poder) como no modelo econômico (de adquirir mercadorias). As **recompensas** e **gratificações** correspondem ao **quantum** de mercadorias disponíveis ou compráveis. As perturbações do sistema nunca se originam de conflitos internos, mas são sempre produto de intervenções externas (FREITAG, 1980, p. 31, grifos da autora).

Enguita (1989, p. 191) entende que a escola exerce um importante papel para a estabilidade das sociedades capitalistas industrializadas, mas aponta outros fatores alheios à escola que contribuem para a estabilidade de sua estrutura fundamental, como "a opacidade das relações de produção e distribuição, o consenso em torno da forma democrático-representativa de Estado e diversas formas de hegemonia e dominação ideológicas; além, naturalmente, da polícia e do exército".

Na interpretação deste autor, a escola é o principal mecanismo de legitimação meritocrática da sociedade ocidental, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também as recompensas mais elevadas.

De acordo com a idéia burguesa que permaneceu constante desde os começos do moderno direito natural, até chegar ao direito eleitoral contemporâneo, as recompensas sociais devem ser distribuídas de acordo com o rendimento dos indivíduos: a repartição das gratificações deve ser isomorfa ao modelo dos diferenciais de rendimento de todos os indivíduos. A condição para isso é que todos participem, com iguais oportunidades, de uma competição regulada de forma tal que se possam neutralizar as influências externas. O mercado era, precisamente, um mecanismo de alocação dessa índole; mas desde o momento em que mesmo as grandes massas de população se deram conta de que nas formas de intercâmbio se exerce também uma coação social, o mercado perde

credibilidade, como mecanismo de justiça do rendimento, quanto à distribuição de oportunidades de vida conformes com o sistema. Por isso nas recentes versões da ideologia do rendimento o êxito no mercado é substituído pelo êxito profissional. (HABERMAS, *apud* ENGUITA, 1989, p. 192-193).

Enguita (1989, p. 193) adverte que a outra face do tratamento formalmente igual dos estudantes é o ignorar suas identidades coletivas, ou os elementos coletivos de sua identidade. Ao ignorar suas diferenças, suas características próprias, sua pertinência a grupos sociais específicos ou a subculturas particulares, a escola "interpela-os como sujeitos isolados e os força a se comportarem e a agirem de forma individualista".

Este autor conclui que a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Aqueles que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e aqueles que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. Os diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados da autoridade escolar ocultam as determinações sociais.

Henry (*apud* ENGUITA, 1989, p. 194) raciocina que tem que haver algo no estudante que o motive para a educação, para que a escola seja educativa. Para ele, as motivações fundamentais são a esperança de conseguir algo e o medo ao castigo no caso de não conseguir. A consequência desta idéia é que, onde não houver a esperança do êxito nem o medo ao castigo pela ausência de sucesso, não há motivação para a educação.

Enguita (1989, p. 194-195) discorre que, uma vez que se perdeu ou não se conseguiu encontrar um interesse intrínseco no estudo, a escola recorre a recompensas extrínsecas para motivar o aluno, tais como aprovação social, oportunidades de promoção acadêmica, oportunidades ocupacionais e sociais, possibilidade de evitar sanções, a satisfação paterna, a imagem de si, a aprovação do professor, o suposto prestígio diante dos colegas, obter uma bicicleta de presente ou umas boas férias.

Quando só se pode estudar o que os outros dizem e como eles decidem, as atividades se tornam pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse. "Conseguir algo em troca" é o único paliativo que pode justificar uma atividade tão penosa, ou no melhor dos casos, tão carente de atrativo. Estuda-se para obter credenciais simbólicas (notas e/ou títulos) que, ao menos supostamente, conduzirão às melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. "É a aprendizagem da chateação, da monotonia, da dissociação interior da própria atividade,

necessária para que alguém aceite sacrificar em troca de qualquer coisa as melhores horas de sua vida" (Enguita, 1989, p. 195).

Na visão de Enguita (1989, p. 196-197), a escola, ainda que tenha incorporado ao seu discurso termos como solidariedade, cooperação e trabalho em equipe, estimula por todos os meios a seu alcance a competição entre os alunos, tal como a economia capitalista de mercado estimula a competição entre as empresas (pelos mercados de capitais, bens e serviços) e entre os indivíduos (pelo acesso ao emprego).

Como não existe associação absoluta alguma entre títulos e empregos, as credenciais educacionais só têm valor efetivo se são maiores e/ou melhores que as dos concorrentes que aspiram à mesma coisa. Não basta a menção de apto, aprovado, ou suficiente; precisa-se da menção de notável, de excelente. A lógica da competição escolar inter-individual é "o êxito de outro é meu fracasso, e seu fracasso é meu êxito" (ENGUITA, 1989, p. 197).

Um corolário ao estímulo à competição com seus colegas é o isolamento do aluno. Enguita (1989, p. 198) considera que a escola coloca um grande empenho em romper os vínculos grupais entre os estudantes.

Outro aspecto da vida escolar [...] é a solicitação recorrente de que o estudante ignore os que o rodeiam. Nas classes elementares passa-se aos estudantes, com freqüência, um trabalho para ser realizado em sua carteira, à qual se espera que dediquem suas energias individuais. Durante estes períodos de trabalho desestimula-se, se é que não se proíbe abertamente, as conversas e outras formas de comunicação entre os estudantes. Em tais situações, a advertência geral é a de que façam teu próprio trabalho e não te envolvas com os outros. Em certo sentido, pois, os estudantes devem tentar comportar-se como se estivessem sozinhos, quando o certo é que não estão. Devem manter a vista sobre seus papéis quando há rostos humanos que lhes fazem sinais. Na realidade, nos primeiros anos de escola é infreqüente encontrar estudantes um frente ao outro em redor de uma mesa enquanto, ao mesmo tempo, se lhes exige que não se comuniquem uns com os outros. Se querem chegar a ser bons estudantes, estes jovens devem aprender a estar sozinhos na multidão. (JACKSON, *apud* ENGUITA, 1989, p. 198).

Enguita escreve que o conhecimento, que tem sua origem na cultura, configura-se como uma forma de propriedade privada da qual os demais devem ficar excluídos. É medido individualmente, e só poderá fazer-se valer pessoalmente, em oposição aos outros. Embora os alunos sejam tratados e igualados como membros de categorias e coletivos, embora vivam em uma proximidade física com seus colegas, devem considerá-los e tratá-los como a estranhos, se não como a elementos hostis. "Socializar

hoje sistematicamente as crianças no individualismo, na competição e na falta de solidariedade é preparar o terreno para que amanhã se lhes torne difícil erigir outro gênero de relações entre eles". (ENGUIITA, 1989, p. 198).

Enguita (1989, p. 195) estende seu raciocínio acerca da distribuição de recompensas ao mundo do trabalho. O trabalhador, alienado em relação ao processo e ao produto de seu trabalho, também busca recompensas extrínsecas a este, cuja contrapartida fundamental é o salário. Como o trabalho não oferece motivações intrínsecas, busca-se desesperadamente gratificações fora dele. Este deslocamento representa a lógica do consumismo.

Lefèbvre (1991, p. 12-13) assinala que os núcleos urbanos desempenham um duplo papel: lugar de consumo e consumo do lugar. Os espaços oferecidos para atividades específicas possuem diferentes valores de uso.

Também neste sentido, Vasconcellos esclarece que

Nas sociedades com grandes diferenças sociais e econômicas entre as classes e grupos sociais, a apropriação integral das vias é possível apenas para as pessoas com recursos variados, financeiros e de transportes. Portanto, do ponto de vista sociológico, as vias, em si mesmas, não são meios coletivos de consumo, a menos que condições adequadas de mobilidade e acessibilidade sejam garantidas àqueles sem acesso ao transporte individual, às crianças, aos pobres, aos idosos, aos portadores de deficiência física e à maioria da população rural. Para estes grupos sociais, a provisão de vias isoladamente é inútil se condições adequadas de transporte não são garantidas. Disso decorre que os investimentos no sistema viário, ao contrário de se justificarem por propiciar meios "coletivos" de consumo, levam a profundas iniquidades, à medida em que acabam favorecendo parcelas reduzidas da população. A justificativa do investimento generalizado no sistema viário, sem o crivo de critérios de equidade, é um mito. (VASCONCELLOS, 2005, p. 25-26).

Vasconcellos (2005, p. 23-41) assegura que a disputa pelo espaço urbano, além do conflito físico (ocupação do mesmo espaço ao mesmo tempo), possui um conteúdo político (resolução dos interesses e necessidades dos diferentes papéis assumidos pelos seres políticos). As condições físicas, sociais, políticas, culturais e econômicas dos diferentes usuários refletem as condições de negociação para o uso do espaço público.

A renda das famílias aumenta a mobilidade e melhora o padrão de viagens pela mudança nos meios de transporte. As pessoas em idade produtiva, mais envolvidas com o trabalho e a escola, são as que mais saem de casa, enquanto os idosos tendem a sair menos. As pessoas com maior nível de escolaridade possuem maior mobilidade. A mobilidade

masculina ainda é maior que a feminina. O estágio do ciclo de vida também altera a mobilidade em função da existência ou não de filhos, de estar casada ou não.

Vasconcellos (2005, p. 88-89) anota três preocupações a serem analisadas para uma distribuição equitativa do espaço urbano: a exclusão econômica (famílias de baixa renda), a exclusão das pessoas que circulam a pé ou de bicicleta (ameaçadas por aqueles que circulam em automóveis e motocicletas), e a exclusão das pessoas com limitações na sua mobilidade (portadores de necessidades especiais).

Hoffmann e Luz Filho (2003, p. 111) argumentam que para que a criança conheça, compreenda e respeite as normas de circulação e se comporte como um cidadão responsável é justa "a inclusão da Educação para o Trânsito como um tema transversal a ser trabalhado e incorporado nos currículos da educação pré-escolar e do Ensino Fundamental".

Saenger (2002, p. 44) questiona se "informações escolares tradicionais sobre logaritmos, análise sintática, capitania hereditária, hematócitos, etc." são mais essenciais à sobrevivência do que "temas transversais" como "ecologia, cidadania, Educação para o Trânsito, primeiros socorros, acidentes de trabalho, entre tantos outros".

Esta autora reconhece que "é tão impossível tratar de todos os assuntos importantes, na forma de disciplinas, quanto inaceitável evitar que os alunos tenham oportunidade de aprendê-los, caso sejam de seu interesse" (p. 44). Assim, a inclusão de tudo o que é relevante no crescimento e no desenvolvimento dos alunos "não pode acontecer pela multiplicação de disciplinas novas nem pela tentativa de exigir tal compromisso dos professores" (p. 45). Após elencar uma série de questionamentos comuns feitos pelo professorado de como resolver o paradoxo de oportunizar mais conhecimento com o mesmo tempo e sem perder a qualidade do ensino, a autora prefere assim concluir: "Muitas perguntas, não? Esse texto se constitui de muitas perguntas. Ah! Se as escolas priorizassem as perguntas em lugar de valorizar apenas as respostas... Haverá respostas para tudo isso?" (p. 45).

A meu ver, alguns ajustes no currículo já podem produzir significativas mudanças. Vigotsky (1999) analisa o poder moral das fábulas. Arrisco-me a produzir uma própria, a título de ilustração.

A centopéia e as formigas

Certo dia, a pequena centopéia caminhava pelo bosque quando, de repente, encontrou em seu caminho uma enorme fileira de formigas, que corriam apressadas, trabalhando. A centopéia então dirige-se à formiga: - *Ó amiga, deixe-me passar por favor, preciso atravessar.* Ao que responde a atarefada formiga: - *Não posso parar, preciso acumular mais grãos.* E a centopéia, indignada, pergunta: - *E como farei para chegar do outro lado?* A egoísta formiga avança em seu caminho, sem ao menos responder a centopéia.

Moral da estória: "É melhor trabalhar do que ajudar".

A mesma situação poderia ser assim recontada:

Certo dia, a pequena centopéia caminhava pelo bosque quando, de repente, encontrou em seu caminho uma enorme fileira de formigas, que corriam apressadas, trabalhando. A centopéia então dirige-se à formiga: - *Ó amiga, deixe-me passar por favor, preciso atravessar.* Ao que atende a atarefada formiga: - *Tu queres passar e eu também. No entanto, tu és uma só. Eu e minhas amigas somos muitas. Como podes querer passar primeiro?* E a centopéia responde: *É justamente por ser fraca que peço ajuda aos fortes para poder passar.* A formiga então parou e deu passagem à centopéia.

Moral da estória: "Podemos correr mais e acumular mais grãos, mas será mesmo necessário?"

Para Costa (2002, p. 140), "[...] nosso acesso a uma suposta realidade é sempre mediado por discursos que não apenas a representam, falam dela, mas a instituem. Quando se fala de algo também se inventa este algo. A virada lingüística corresponde "às movimentações no campo da filosofia em que o discurso e a linguagem passam a ser considerados como constituidores da realidade". O termo desconstrução "tem possibilitado vislumbrar com nitidez as relações entre os discursos e o poder".

Moreira (1990, p. 213) considera que currículos não têm uma existência à parte dos homens que o criam, e conclui que

Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades ou os partidos políticos (Young, 1971). Todo currículo, como bem acentuou Williams (1984), implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas

que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como o único conhecimento que expressa a "verdade das coisas". (MOREIRA, 1990, p. 213-214).

Da assertiva de Moreira pode-se depreender que, para que os currículos disputem um espaço político e sejam autorizados pelos regimes de verdade a veicular suas idéias, é preciso primeiro que eles sejam inventados.

Costa (2002, p. 144) lembra que não são apenas os espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares que suscitam e consolidam o aparato de conhecimentos produzidos pela sociedade. Todos os "locais da cultura em que o poder se exercita, como programas de TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, catálogos, propagandas, anúncios, *videogames*, livros, esportes, *shopping centers*," entre outros, são espaços que educam, praticando "pedagogias culturais que moldam nossa conduta".

Sendo assim, se é que se pretende realizar intencionalmente alguma mudança, um primeiro passo talvez seja uma análise crítica (ou pós-crítica) dos velhos discursos e, sim, por que não, a construção de alguns novos.

4.3. Educação para o Trânsito: possibilidades nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Neste item, em que se pretende analisar diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem do tema "Educação para o Trânsito" nos anos iniciais de escolarização, não se propõe distribuir conteúdos fracionados em disciplinas como componentes do currículo do Ensino Fundamental. Caso fosse este o objetivo, a presente dissertação se assemelharia a outros trabalhos já realizados com competência, por exemplo, por Guimarães *et al* (2000).

O que se pretende, sim, é chamar a atenção para dois pontos em particular, que incomodam muito: as culturas da velocidade e do consumo artificial.

As ponderações aqui assentadas constituem mais um convite à reflexão de quais são os limites e as possibilidades locais para a inserção ou expansão da Educação para o Trânsito como conteúdo transversal no Ensino Fundamental, do que a instrumentalização de um corpo teórico que preconize esta ou aquela abordagem. As teorias curriculares foram aqui apresentadas com a intenção de que cada interessado possa

perceber qual poderá ser seu papel e sua contribuição na construção de uma realidade transformada no trânsito.

Pirito (2003, p. 1) lembra que o homem participa no trânsito desde seu nascimento até o final de sua vida, seja no carrinho de bebê, seja como passageiro num veículo, como pedestre, como ciclista, com *skate*, patinete, e acrescenta que "o risco de acidentes estará sempre presente no trânsito, por mais seguros que se tornem os automóveis e as vias de circulação".

Kutianski e Araújo (1998, p. 3) acreditam que "condições excelentes das vias e dos veículos não impedirão que os acidentes de trânsito ocorram se o homem não estiver capacitado para uma prática social diferenciada, onde o respeito à vida seja o ápice de sua formação educacional".

Estes autores acrescentam que educar para o trânsito não é meramente aprender regras e sinalizações, mas aprender hábitos e atitudes capazes de modificar comportamentos diante da complexidade do trânsito. Considera-se também que as soluções e intervenções oriundas da engenharia (dispositivos de controle de tráfego e inovações tecnológicas da indústria automobilística) são condições necessárias, porém não suficientes para a construção de um sistema de trânsito satisfatório.

Sanches (2005, p. 4) lembra que os acidentes no Brasil decorrem de uma conjunção de fatores associados às "condições do espaço de circulação, à conduta irresponsável de uma parcela da população e históricas fragilidades institucionais". Ainda para ele, o "crescimento desordenado das cidades e das contradições advindas da opção por um modelo de desenvolvimento centrado no transporte motorizado individual" constitui um dos fatores que resultam na precariedade do ambiente de circulação brasileiro.

Para este autor, é a escolha dos princípios e dos valores que a sociedade constrói e referencia, e que cada pessoa toma conscientemente para si, que levará a um trânsito mais humano, mais harmonioso e mais seguro.

Hoffmann e Luz Filho (2003, p. 105-107) argumentam que as descobertas do mundo atual impõem contínuas adaptações e equilíbrios da personalidade dos seres humanos, principalmente seus componentes psicológicos, educacionais e sociais ou ideológicos. Eles indagam se as crianças e jovens estão sendo preparados para compreender e criticar os problemas que a sociedade, sua família ou comunidade têm enfrentado, como a "deterioração progressiva do ecossistema, a engenharia genética ou as mortes constantes por acidente de trânsito todos os dias".

Estes autores destacam que aspectos relevantes da educação cidadã, entre eles a Educação para o Trânsito, estiveram ausentes no currículo escolar e que a educação ético-social influenciada pelo positivismo científico se ocupou mais de 'inculcar' conhecimentos genéricos do que satisfazer às necessidades dos alunos de acessar a conhecimentos sociais.

Estes psicólogos preconizam uma educação ético-social, que deve trabalhar, afetiva e cognitivamente, um conjunto de valores, normas, princípios, hábitos, atitudes e comportamentos que ajude a possibilitar a convivência social entre as pessoas. Ao defender a necessidade de incluir o conhecimento teórico e prático sobre Educação para o Trânsito nos conteúdos escolares das ciências sociais e naturais, uma vez que a circulação integra o homem, o meio ambiente e a realidade social em que vive o aluno, estes autores enfatizam que

Na realidade, não se trata somente de oferecer conteúdos de instrução, receitas ou recomendações práticas (números de acidentes, mortos e feridos, normas de circulação), mas de criar e exercitar com os alunos certos hábitos e atitudes que favoreçam a convivência correta e aceitação das normas sociais. Portanto, o objetivo fundamental da Educação para o Trânsito na educação formal deverá ser a formação da criança ou do adolescente para ser cidadão responsável pela própria sobrevivência, respeitar aos demais e as normas sociais em diversos papéis de pedestre, condutor e passageiro (HOFFMANN e LUZ FILHO, 2003, p. 108).

Hoffmann e Luz Filho (2003, p. 108-109) insistem em atribuir à família e à instituição educativa a responsabilidade de ampliar a capacidade de compreensão da criança e do jovem sobre seu lugar na sociedade para muito além do seu papel de produtor ou consumidor.

Preto (2000, p. 108-112), ao refletir sobre a pós-modernidade, as mazelas da educação e a necessidade de transformação da escola de fonte de informação para fonte de saber, permite-se "uma brincadeira muito séria" sobre o sistema educacional brasileiro, transcrevendo a ilustração de Stal e Thom (1987, p. 109-110)⁵² a respeito da péssima qualidade da escola reprodutivista:

ENSINO ANTES DE 1960

Um agricultor vende um saco de batatas a 100 reais. Seus custos de produção são de 4/5 do preço de venda. Qual é seu lucro?

⁵² STAL, Isabelle; THOM, Françoise. **A escola dos bárbaros**. São Paulo: E.P.U., 1987, p. 109-110.

ENSINO TRADICIONAL ANTES DE 1970

Um agricultor vende um saco de batatas a 100 reais. Seus custos de produção são de $\frac{4}{5}$ do preço de venda, isto é, 80 reais. Qual é seu lucro?

ENSINO MODERNO NOS ANOS 70

Um agricultor troca um conjunto B de batatas por um conjunto M de moedas. O número cardinal do conjunto M é igual a 100 e cada elemento vale 1 real. Desenhe 100 grandes pontos representando os elementos do conjunto M. O conjunto C dos custos de produção engloba menos 20 do total de grandes pontos do conjunto M. Represente o conjunto C como um subconjunto do conjunto M e dê a resposta da seguinte questão: Qual é o cardinal L do lucro (desenhe em vermelho)?

ENSINO RENOVADO EM 1980

Um agricultor vende um saco de batatas a 100 reais. Seus custos de produção são de 80 reais e o lucro de 20 reais. Exercício: Sublinhe a palavra "batatas" e discuta isto com o seu vizinho.

ENSINO REFORMADO EM 1980

Um agrrikultor Kapitalista privilegiado se inriquece ilicitamente de 20 reais com um sacz de batatz. Analize o teksto e procure os erros de conteudo, dre gramatika, de ortografia e ponctuacao. Em seguida diga o que voce, enquanto estudante, oprimido, negro e favelado, pensa desta forma de enrikecer.

ENSINO ASSISTIDO POR COMPUTADOR (CAE, *Computer Aided Education*) EM 1990

Um produtor do cyberspace inicia um *query* a um *datbank* (SQL) que *display* a taxa momentânea da sua plantação de batatas. Ele carrega seu software com uma planilha eletrônica que lhe dá o *cash-flow* anual. Desenha com seu mouse um contorno (3D-STUDIO) de um saco de batatas. Depois ele se loga à net pelo seu modem Hayes (14400), *site* potato, e segue as indicações do menu. Para saber a questão, click sobre "?".

ENSINO ADAPTADO AO ANO 2000

O que é um agricultor???

O exemplo de Stal; Thom (1987, p. 109-110) transcrito por Pretto ilustra como as possibilidades de comunicação podem transformar-se qualitativamente para atender aos propósitos educacionais, não necessariamente com acréscimos quantitativos. A meu ver, este é um ponto fundamental a considerar, e a esclarecer. Não advogo uma "disciplina" de Educação para o Trânsito distribuída em anos ou ciclos no Ensino Fundamental. Entendo que os questionamentos sociais atuais são necessários, mas não bastam como conteúdos escolares. O saber elaborado, historicamente acumulado, parte do acervo cultural da humanidade, deve continuar a ser trabalhado como conhecimento sistematizado, ao longo da formação da criança, do jovem ou do adulto.

O processo de ensino e aprendizagem deve preocupar-se com habilidades cognitivas, capacidades psicológicas e o domínio de conhecimentos formais, mas deve

integrar também as preocupações sociais e políticas. É sob esta perspectiva que se vislumbram possibilidades de inserção da Educação para o Trânsito no currículo escolar.

Rozestraten (2004, p. 12) acredita que a Educação para o Trânsito pode ser dada transversalmente dentro das disciplinas obrigatórias, sem exigir horário extra, e critica que "a grande maioria dos professores do Ensino Fundamental nunca teve a disciplina de 'Educação para o Trânsito' no seu currículo de Normalista ou de Curso de Pedagogia para professor do Ensino Fundamental". A Educação para o Trânsito compete a todos os professores, gestores, funcionários, desde que sejam preparados para tal.

Mais uma vez, aposta-se na qualificação do profissional da educação também em relação à Educação para o Trânsito, de modo a favorecer a compreensão coletiva desta realidade, e, quem sabe, estimular, por aproximações sucessivas, outros patamares de intervenção e comportamento.

4.3.1. Pistas de possibilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Encontram-se proposições nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, p. 73) acerca dos conteúdos escolares que não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas como meios para que o aluno desenvolva capacidades que lhe permita produzir e usufruir dos bens sociais, culturais e econômicos da sociedade em que está inserido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, p. 73) assim explicam a necessidade da escola empenhar-se na formação moral de seus alunos:

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única, instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada

professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (grifos meus).

Nos PCNs fica claro que se os valores morais que subjazem aos ideais da Constituição Brasileira não forem intimamente legitimados - conhecidos, plenamente aceitos e considerados válidos e necessários - por cada indivíduo, o próprio exercício da cidadania será seriamente prejudicado, para não dizer impossível.

Nota-se que vem ocorrendo mudanças nos livros didáticos a partir da vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As coleções passaram a oferecer, em maior ou menor medida, conteúdos em que são abordados transversalmente o respeito mútuo (diferenças derivadas de gênero, cultura, etnia, profissão, opinião, religião, origem social), a justiça (direitos e deveres, leis e normas, equidade), o diálogo (disposição para ouvir idéias, opiniões e argumentos alheios), a solidariedade (disposição para ajudar, procedimentos de primeiros socorros, conhecimento dos serviços públicos). (BRASIL, 1997b, p. 101-113).

O reconhecimento da diversidade das pessoas e das culturas que compõem a população brasileira levou ao tratamento de preconceitos e discriminações no currículo, com o fito de evitar conflitos e violências sociais.

[...] Alguns acham que determinadas pessoas não merecem consideração, seja porque são mulheres, porque são negras, porque são nordestinas, cariocas, gaúchas, pobres, doentes, etc. Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. *A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais.* Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos. Mais ainda: mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os "estranhos", pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração. Outra tradução dos preconceitos é a intolerância: simplesmente não se aceita a diferença e tenta-se, de toda forma, censurá-la, silenciá-la. Finalmente, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade (BRASIL, 1997b, p. 101, grifos meus).

No entanto, estes eixos de discussão não contemplaram explicitamente a esfera do trânsito, embora os princípios neles discutidos também sejam implicitamente aplicáveis aos anos iniciais do Ensino Fundamental. GAVIDIA (2002, p. 15) escreve:

Quando utilizamos o termo *transversal*, todos sabemos a que estamos fazendo referência. É à educação moral e cívica, à educação para a saúde, para a paz e

para a convivência, à igualdade de oportunidades entre os sexos, à educação do consumidor, à educação ambiental e para o trânsito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, p. 89-92) discutem cinco tendências de formação ética que já foram experimentadas no Brasil e no exterior: a) filosófica; b) cognitivista; c) moralista; d) afetivista; e) democrática.

Na tendência filosófica, apresentam-se os vários sistemas de pensamento ético produzidos pela filosofia (idéias dos filósofos gregos, dos ilustrados, etc.), para que os alunos os conheçam, reflitam sobre eles, e, se for o caso, que escolham o seu. A virtude dessa tendência é o papel decisivo da racionalidade: não se procura apresentar o que é o Bem e o que é o Mal. Seu defeito é limitar-se ao objeto eleito. Os argumentos racionais não são suficientes para tornar desejáveis as regras aprendidas e pensadas.

A tendência cognitivista é similar à anterior, com as mesmas virtudes e defeitos, mas com uma diferença no conteúdo. Na primeira os alunos raciocinam sobre os escritos de clássicos dedicados ao tema, e na segunda apresentam-se dilemas morais para discussão em grupo. Por exemplo: é ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Deve-se privilegiar o valor *vida* (salvar alguém da morte) ou o valor *propriedade privada* (não roubar)?

Os homens, ao longo do tempo, não tem as mesmas respostas para questões desta natureza. Alguém, por medo da punição, pode dizer que não se deve roubar senão se vai para a cadeia. Outro, com espírito "legalista", pode argumentar que as leis devem ser sempre seguidas, independentemente de haver ou não sanções. Um terceiro pode inquirir sob quais condições e circunstâncias foi elaborada uma lei, que interesses ela visa proteger.

Desse modo, não basta afirmar que a sinalização viária, horizontal, vertical ou semafórica é implantada com o intuito de ordenar a circulação, o estacionamento e a parada, tendo como fim a segurança dos usuários e a equidade no uso da via pública. É necessário permitir nas práticas pedagógicas dos anos iniciais da escolarização a expressão espontânea das mais diferentes interpretações, considerando a criatividade do jovem, a criança e do adulto, que está na escola formal ou não formal.

As placas de regulamentação tem "força de lei", obrigando ou proibindo o condutor a ter determinada conduta. Alguém, por medo da fiscalização, pode dizer que deve-se obedecer a sinalização, senão será multado. Outro, de um espírito "legalista", pode argumentar que a placa deve ser *sempre* obedecida. Um terceiro pode indagar, e se as

condições que exigiram esta ou aquela sinalização não se implementam, ela ainda é necessária? Não obedecer à placa continua sendo infração?

Os semáforos (sinais, sinaleiros) são recursos que alternam o direito de passagem de correntes de tráfego em interseções com alto volume de veículos em determinado período. Mesmo com a mais adequada sinalização, verificam-se altos índices de acidentes nestes cruzamentos semaforizados. Os fotossensores são equipamentos eletrônicos de fiscalização que fotografam e multam os veículos que ultrapassam o sinal vermelho do semáforo, com o propósito declarado de reduzir os acidentes.

Um condutor, com perfeita e segura visibilidade de todas as aproximações do cruzamento, que percebe que não há outros motoristas e/ou pedestres que concorrem pelo direito de passagem no local, decide prosseguir em seu trajeto quando o sinal estava vermelho, sendo portanto, multado. Se não haviam outras vidas em perigo, esta multa deveria ou não ser aplicada?

E em um local com conversão proibida à esquerda? A proibição foi feita com o intuito de evitar outro movimento conflitante, por exemplo, de pedestres. Mas e se não houver qualquer pedestre no local naquele momento? A regra da placa deve ser única, absoluta, universal, válida para todos os momentos, independente da situação concreta, ou pode ser relativa, interpretada conforme a dinâmica do trânsito?

Multa-se por multar, tendo como fim arrecadar e instilar, subliminarmente, o medo de ser visto pelos olhos do "Big Brother", ou há algum outro senso alternativo? Que "tipo" de Educação para o Trânsito pode ser veiculada nas escolas? Quais valores ela deve discutir, trabalhar, desenvolver?

A tendência moralista evidencia claramente quais valores e atitudes considera válidos, impondo-os como uma doutrina. Sua vantagem é explicitar objetivamente quais valores os educadores querem que sejam legitimados. O educador não precisa "fazer de conta" que não tem valores, escondê-los. O autoritarismo deste método leva a problemas de ordem ética e pedagógica. No nível ético, a imposição de um conjunto de regras acabadas embaraça a autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar. No Brasil, a proposta autoritária da Educação Moral e Cívica teve um efeito negativo, desencorajando a educação moral nas escolas. No nível pedagógico:

O método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos. A reflexão e a experiência são

essenciais. O que acaba acontecendo freqüentemente com os métodos moralistas é que afastam os alunos dos valores a serem aprendidos. As aulas tornam-se maçantes, não sensibilizam os alunos, não os convencem e acabam por desenvolver uma espécie de ojeriza pelos valores morais. O verbalismo desse tipo de método não dá resultado, assim como, aliás, não dá resultado em disciplina alguma: *os alunos ouvem, repetem e esquecem* (BRASIL, 1997b, p. 91, grifos meus).

Há que se indagar quais as possibilidades da Educação para o Trânsito circular entre a experiência refletida, o discurso teórico, ou o completo esquecimento (o que seria uma vizinhança muito próxima de uma única aula durante todo o ano letivo, "só pra falar que cumpriu o programa e com a obrigação").

Na tendência afetivista, assim chamada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, p. 90-92), ao invés de se discutir dilemas abstratos, apreciam-se questões concretas do cotidiano dos alunos, e procura-se pensar sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas, para que cada um encontre seu equilíbrio pessoal e possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes. O crescimento intelectual provém dessa sensibilização: as regras devem ser desejáveis para serem legitimadas.

Toda regra moral legitimada aparece sob a forma de uma obrigação, de um imperativo: deve-se fazer tal coisa, não se deve fazer tal outra. Como essa obrigatoriedade pode se instalar na consciência? Ora, é preciso que os conteúdos desses imperativos toquem, em alguma medida, a sensibilidade da pessoa; vale dizer, que apareçam como desejáveis. Portanto, para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como traduzindo algo de bom para si, como dizendo respeito a seu bem-estar psicológico, ao que se poderia chamar de seu "projeto de felicidade". Se vir nas regras aspectos contraditórios ou estranhos ao seu bem-estar psicológico pessoal e ao seu projeto de felicidade, esse indivíduo simplesmente não legitimará os valores subjacentes a elas e, por conseguinte, não legitimará as próprias regras. *Poderá, às vezes, comportar-se como se as legitimasse, mas será apenas por medo do castigo. Na certeza de não ser castigado, seja porque ninguém tomará conhecimento de sua conduta, seja porque não haverá algum poder que possa puni-lo, se comportará segundo seus próprios desejos* (BRASIL, 1997b, p. 76, grifos meus).

A dimensão afetiva da legitimação dos valores e regras morais passa, de um lado, por identificá-los como coerentes com a realização de diversos projetos de vida e, de outro, pela absorção desses valores e regras como valor pessoal que se procura resguardar para permanecer respeitando a si próprio.

Esta técnica tem a vantagem de levar em conta os sentimentos dos alunos, mas apresenta três problemas. Ao priorizar o trabalho com a afetividade, corre-se o risco de chegar a um relativismo moral: cada um é um, tem seus próprios valores e faz o que bem

entender. Esta anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas, pode levar a um individualismo incompatível com a vida em sociedade. O segundo problema é pedir ao educador um trabalho de sensibilização próprio de psicólogo. O terceiro problema pode ser a invasão da intimidade do aluno, obrigado a falar de si em público.

A tendência da escola democrática não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. As relações entre os membros é que são democratizadas: cada um pode participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretos. "Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações vividas são violentas?" (BRASIL, 1997b, p. 92). De que adianta o pai explicar a seu filho qual o comportamento correto em uma situação no trânsito, se o seu exemplo concreto é contrário à teoria que verbaliza?

O discurso teórico é necessário para uma ressignificação da prática do trânsito no cotidiano concreto, porém não suficiente. Entre a intenção e a ação, entre o querer e o dever/poder, entre o desejo e a razão, está a liberdade de escolha. Uma educação voltada para a construção da cidadania e da democracia pode utilizar a Educação para o Trânsito para ampliar o debate sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume, as relações entre os grupos, e a convivência humana nos espaços externos de circulação pública.

Bertotto (2002, p. 10), ao reafirmar o papel mediador da escola sobre a realidade, lembra que a Educação para o Trânsito deveria ser introduzida no currículo escolar por convicção e adesão, e não por imposição. A elaboração de projetos político-pedagógicos que promovam um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança no trânsito é um desafio e um aprendizado, que pode oportunizar debates e reflexões relativas a uma concepção de trânsito-circulação-mobilidade urbana que considere a necessidade de uma ressignificação da noção de espaço-tempo para além do sentido de consumo.

4.3.3. A compressão espaço-tempo, consumidores do século XXI, cidadãos do século XVIII

Da teoria lockeana deriva o pensamento liberal que impõe urgências e necessidades artificiais de consumo ao motorista. Se a motivação extrínseca da sociedade é a satisfação *imediate* de um consumo privado do espaço público, prejudicam-se os pactos de convivência coletiva e as recomendações de segurança. Harvey (2001, p. 185-290) analisa como a experiência do espaço e do tempo modificou-se desde a modernidade, mudando também a lógica de processos políticos, econômicos, sociais e culturais. Canclini (1995) tenta entender como as mudanças na maneira de consumir alteram as possibilidades e as formas de exercer a cidadania.

Harvey (2001, p. 187-193) observa que a passagem do tempo é registrada em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo tivesse o seu lugar numa escala temporal única e objetiva. Mas os sentidos de tempo (dedicados para a família, para o trabalho, para o lazer, para a religião) são percebidos mentalmente de forma diferente daquele conceito medido pela física, em cada sociedade ou subgrupo.

O horizonte temporal implicado numa decisão afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos. Se queremos deixar alguma coisa no mundo ou construir um futuro melhor para os nossos filhos, fazemos coisas bem distintas do que faríamos se nos preocupássemos apenas com os nossos próprios prazeres aqui e agora. Por essa razão, o tempo é usado na retórica política de maneiras confusas. A incapacidade de adiar prazeres costuma ser usada pelos críticos conservadores, por exemplo, para explicar a persistência do empobrecimento numa sociedade afluyente, embora essa sociedade promova sistematicamente o financiamento de prazeres presentes como uma das principais engrenagens do crescimento econômico (HARVEY, 2001, p. 188)

O espaço físico, embora tenha medidas quantitativas de direção, área, forma, padrão, volume e distância, também é apreendido de maneira qualitativamente distinta em cada sociedade ou subgrupo. O conceito subjetivo de espaço não é o mesmo para índios colonizados e brancos colonizadores, para crianças, para habitantes das zonas rurais e urbanas, para homens e mulheres de diferentes classes.

Não há um sentido único e objetivo de tempo, espaço e espaço-tempo que possa medir a diversidade de concepções e percepções humanas. O tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente, e só podem ser compreendidos se se levar em conta as práticas e processos materiais de reprodução da vida social. Os índios das planícies, os nueres africanos e os burocratas capitalistas têm distintos domínios de percepção e interpretação do tempo e do espaço. Conclui-se que cada modo distinto de

produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos de tempo e de espaço.

Como o modo de produção capitalista muda constantemente suas práticas e processos materiais de reprodução social, para readaptar-se geográfica e historicamente, modificam-se também os conceitos e representações do espaço e do tempo.

O objeto teórico do pensamento ocidental moderno é o progresso, e o tempo histórico sua dimensão primária. A experiência do progresso, por meio da modernização, visa reduzir as barreiras espaciais, e tende a enfatizar a temporalidade, o processo de *vir-a-ser*, em vez de *ser*, no espaço e no lugar. As conquistas tecnológicas e a abertura mundial à exploração econômica fizeram desaparecer o tempo como história. Não importa onde e quando, qualquer acontecimento pode ser comunicado ao resto do mundo com a velocidade que se deseja, de modo que a experiência do tempo deixou de ser qualquer coisa além de velocidade, instantaneidade e simultaneidade.

"Desvalorizar" o tempo e ressignificar a espacialização constituem possibilidades de análise para uma nova estética no trânsito. Vencer distâncias diárias com uma economia dos recursos temporais requer uma racionalidade que considere permanentemente os padrões de segurança. Refletir sobre a organização espacial e temporal na cultura capitalista contemporânea pode assinalar novos ritmos e expectativas sociais nas práticas cotidianas do trânsito.

Bourdieu (*apud* HARVEY, 2001, p. 198) sugere que a relação dialética entre o homem e uma organização estruturada do espaço e do tempo determina práticas e representações comuns que impõem esquemas duradouros de percepção, de pensamento e de ação.

As ordenações simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade. "A razão pela qual a submissão aos ritmos coletivos é exigida com tanto rigor", escreve Bourdieu (1977, 163), "é o fato de as formas temporais ou estruturas espaciais estruturarem não somente a representação do mundo do grupo, mas o próprio grupo, que organiza a si mesmo de acordo com essa representação". A noção do senso comum de que "há um tempo e um lugar para tudo" é absorvida num conjunto de prescrições que replicam a ordem social ao atribuir sentidos sociais aos espaços e tempos. Esse foi o tipo de fenômeno que Hall (1966) viu como a base de muitos conflitos interculturais, justamente porque, com o seu uso do espaço e do tempo, grupos diferentes produziam sentimentos bem distintos (HARVEY, 2001, p. 198).

O valor e o sentido da ordem espacial depende de atividades práticas e de atores historicamente situados. No contexto de práticas específicas, a organização do espaço pode de fato definir relações entre pessoas, atividades, coisas e conceitos. Que sentidos sociais podem ser assinalados através da organização espacial e temporal na cultura capitalista contemporânea?

Gurvitch (*apud* HARVEY, 2001, p. 204) inverte a proposição de que há um tempo para tudo, e propõe que cada relação social contém seu próprio sentido de tempo. Harvey (2001, p. 219-235) descreve que, nos mundos relativamente isolados do feudalismo europeu, as rotinas de vida cotidiana honradas pelo tempo equivaliam a uma organização espacial intrincada de interdependência, obrigação, vigilância e controle. O espaço exterior, povoado pelas superstições e mitos medievais, era uma confusa sobreposição de obrigações e direitos econômicos, políticos e legais.

Na Renascença, o conceito de espaço infinito descrito por Giordano Bruno atribuiu ao tempo um sentido dotado também de qualidade infinita. O espaço, embora infinito, era conquistável e contível para fins de ocupação e ação humanas, de acordo com princípios matemáticos.

As grandes navegações exigiram uma funcionalidade prática e uma precisão objetiva na representação espacial, e valorizaram o saber geográfico. O conhecimento personalizado e o domínio individual do espaço se tornaram mercadorias valiosas para a acumulação de riqueza, de poder e de capital, em uma sociedade que assumia uma consciência cada vez maior do lucro.

A determinação dos direitos de propriedade de terra, as fronteiras políticas, a demarcação de territórios, o pensamento nacionalista, os domínios de administração e controle social, os direitos de passagem e de transporte, as rotas de comunicação, tornaram-se um imperativo econômico para mercadores e proprietários de terras, e um determinante político para o Estado absolutista. Legitimou-se um sistema legal de direitos a espaços específicos, fixos, garantindo-se o lugar e estabelecendo-se os acessos. Depois edificou-se o espaço-tempo do Estado-Nação, hoje destruído com a globalização que não delimita fronteiras das Nações, diante das comunicações, informações, a regulação da vida do cidadão pelo mercado.

Esta ordenação racional do espaço contribuiu para a afirmação da posição dos indivíduos diante do território. A capacidade das pessoas de representarem o que vêem como uma coisa "verdadeira", em comparação com verdades sobrepostas das fantasias da

mitologia ou das crenças religiosas, acentua a ciência da óptica e engendra o perspectivismo, que concebe o mundo a partir do "olho que vê" do indivíduo.

Se as experiências espaciais e temporais são veículos primários da codificação e reprodução de relações sociais (como sugere Bourdieu), uma modificação no modo de representação daquelas muito provavelmente gera algum tipo de mudança nestas.

A ligação entre o perspectivismo e o individualismo forneceu o fundamento material eficaz aos princípios cartesianos de racionalidade que foram integrados ao projeto do Iluminismo. O perspectivismo teve reverberações em todos os aspectos da vida social e em todos os campos da representação. A revolução dos conceitos de espaço e de tempo mudou o modo renascentista de pensar: o espaço e o tempo tinham de ser organizados não para refletir a glória de Deus, mas para celebrar e facilitar a libertação do "Homem" como indivíduo livre e ativo, dotado de consciência e vontade. Dominar a natureza é condição necessária para a emancipação humana.

A visão totalizante do mapa como sistema de representação permitiu a construção de fortes sentidos de identidades nacionais, locais e pessoais em meio a diferenças geográficas. Saber seguramente o "seu lugar" na ordem espacial era compatível com a divisão do trabalho. Harvey (2001, p. 228) insiste que o problema do pensamento iluminista não estava na *carência* de um conceito de alteridade, mas no fato de perceber o "outro" como tendo necessariamente um *lugar* específico numa ordem espacial concebida.

A construção espacial fixa, análoga ao espaço homogêneo, linear e contínuo da geometria, e o registro do tempo pelo cronômetro, confinaram o livre fluxo da prática e da experiência humanas a configurações racionalizadas. Harvey (2001, p. 230-231) anota que é nesses termos que Foucault detecta a virada repressiva das práticas iluministas para a vigilância e o controle. Se o espaço é sempre um continente de poder social, a reorganização do espaço sempre é uma reorganização da estrutura mediante a qual o poder social é expresso.

Os pensadores iluministas começaram a se ver às voltas com todo o problema da "produção do espaço" como fenômeno econômico e político. A produção de postos de pedágio, canais, sistemas de comunicação e administração, terras limpas, etc. trazia claramente à baila a questão da produção de um espaço de transporte e comunicações. Toda mudança nas relações espaciais produzida por esses investimentos afetava, afinal de contas, de modo desigual, a lucratividade da atividade econômica, levando, por isso mesmo, a uma redistribuição de riqueza e poder. Toda tentativa de democratizar e dispensar o poder político também envolvia algum gênero de estratégia espacial (HARVEY, 2001, p. 233).

Não pode haver uma política do espaço independente das relações sociais. Os planos utópicos do Iluminismo implementaram uma política de fragmentação do espaço que pretendia envolver o máximo de liberdade individual de deslocamento. Esta pulverização do espaço facilitou a proliferação de relações sociais capitalistas.

Harvey (2001, p. 237-256) destaca que a crise financeira e monetária de 1847-1848, em que a escassez de dinheiro "real" e em espécie abalou toda a estrutura de crédito e dos "capitais fictícios", e também as certezas sobre o significado do dinheiro e a natureza do espaço. A integração espacial na vida econômica e financeira da Europa tornou todo o continente vulnerável à formação simultânea de crises. A certeza do espaço e do lugar absolutos foi substituída pelas inseguranças de um espaço relativo em mudança, em que os eventos de um lugar podiam ter efeitos imediatos sobre vários outros.

A criação de um sistema bancário de crédito e a formação de mercados de ações e de capital (mercados de capital fictício) em 1850 alteraram o sentido do tempo (tempos de investimento, taxas de retorno) e outras magnitudes vitais do modo dominante de realização de negócios do capitalismo, criando uma crise de representação.

A resolução dessa primeira crise européia de superacumulação, em 1850, dependeu de uma maior exploração do deslocamento temporal e espacial. Paralelamente aos novos sistemas de crédito, novas formas corporativas de organização e de distribuição, associadas às inovações técnicas e organizacionais no nível da produção, aceleraram a circulação do capital em mercados de massa.

A expansão do comércio e do investimento exterior depois de 1850 encaminhou as principais forças capitalistas para a trilha do globalismo. Os espaços do mundo foram desterritorializados e reterritorializados entre 1850 e 1914, até a Primeira Guerra Mundial.

Ford, ao instalar sua linha de montagem em 1913, fragmentou tarefas e as distribuiu no espaço, a fim de maximizar a eficiência e minimizar a fricção do fluxo produtivo. Essa organização, fragmentação e controle da ordem espacial de produção permitiu acelerar o tempo de giro do capital produtivo. Se a espacialização do tempo pode acelerar e aumentar as forças produtivas, o problema consiste em subjugar essa capacidade à emancipação humana, em vez de a algum conjunto estreito de interesses como os do capital.

A estrada de ferro, o rádio, o telégrafo e o telefone fizeram o espaço decair, na simultaneidade de um instante. O tempo público torna-se cada vez mais homogêneo e universal no espaço. O encolhimento do espaço amplia a consciência que um lugar estrategicamente especial é uma vantagem competitiva. Os novos sistemas de transporte e de comunicação fortaleceram o internacionalismo e facilitaram a cooperação internacional, ao mesmo tempo em que dividiram nações quando todas tinham pretensões imperiais e se chocavam numa série de crises.

A compressão espaço-tempo, forjada pelo próprio capitalismo, originou duas linhas nacionais de conduta - internacionalizada e localizada. Kern (*apud* Harvey, 2001, p. 252) sugere que "uma das grandes ironias do período foi o fato de uma guerra mundial só se tornar possível depois de o mundo ter ficado bastante unido".

No verão de 1914, "os homens que estavam no poder perderam as estribeiras no frenesi pontado por tempestades de telegramas, conversas telefônicas, memorandos e comunicados à imprensa; políticos seguros entraram em colapso, e experientes negociadores cederam à pressão de tensos confrontos e noites em claro, em agonia diante das prováveis consequências desastrosas dos seus julgamentos apressados e ações precipitadas".

Os jornais alimentavam a raiva popular e mobilizações militares eram feitas do dia para a noite, o que contribuiu para a histeria da atividade diplomática, que veio abaixo simplesmente porque não era possível tomar decisões bastantes com rapidez suficiente em localidades bastantes para pôr as tensões quase bélicas sob o controle coletivo. O resultado disso foi a guerra global (HARVEY, 2001, p. 252)

Guardadas as devidas proporções, esta passagem serve para sustentar um ponto de argumentação. Compreender a compressão espaço-tempo e reconhecer suas nuances na guerra do trânsito pode contribuir para a constituição de um modo alternativo de pensar na sociedade contemporânea, que culmine em relações de cidadania pautadas pela preservação da segurança coletiva, e não pela satisfação imediata dos desejos particulares.

A pressão contínua e permanente do capitalismo por mais lucro impõe às biografias pessoais o aniquilamento do espaço por meio do tempo. O espaço público de circulação se torna uma meta a vencer da maneira mais instantânea possível. A sociedade se entrega à velocidade, ao movimento, à extração máxima de tempo, à reorganização produtiva dos espaços, e coloca as normas de segurança e de convivência coletiva em segundo plano. A doutrina do velocímetro enfatiza os valores e virtudes da instantaneidade, da descartabilidade, da volatilidade, da simultaneidade.

É possível discutir esta relação espaço-tempo no trânsito, e mesmo incentivar decisões refletidas e não precipitadas, numa racionalidade contrária ao ímpeto dos desejos? Como a educação escolar, e as breves, incipientes, repetitivas e descontinuadas campanhas de Educação para o Trânsito, podem concorrer com as longas, elaboradas, criativas e permanentes ações da mídia? O mercado empresarial configura a opinião pública de forma avassaladora, incitando o homem a consumir objetos efêmeros, transformados em símbolos de *status* e de felicidade, do qual o automóvel é a maior expressão.

Canclini (1995, p. 14-17; 34-41; 85-91) analisa os conflitos em conciliar a velocidade da cidade globalizada com o ritmo lento do território próprio. Para este autor, a globalização é o processo que reestrutura o peso do local, do nacional e do global, operando a passagem da identidade moderna para identidades pós-modernas.

Na modernidade, a identidade é territorial e monolingüística. A diversidade cultural é agregada (homogeneizada) pelo espaço personalizado e definido da nação. Esta identidade estrutura-se pela expressão de uma comunidade imaginada a partir dos laços de sangue e pertencimento histórico aos territórios dos Estados. Os códigos compartilhados são os das lutas das gerações, da etnia, da classe a que pertence, das tradições culturais, da lealdade à nação em que se nasce.

Na pós-modernidade, as identidades são transterritoriais e multilingüísticas. Esta identidade se desenha mais pela lógica dos mercados e do consumo: depende daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir. As constantes transformações nas tecnologias de produção, no design dos produtos, na comunicação mais extensiva ou intensiva entre as sociedades, tornam instáveis estas identidades fixadas em repertórios de bens exclusivos.

O cidadão pós-moderno não é tanto o habitante da cidade, enraizado em sua cultura local (de que falam o Estado e os partidos políticos), mas um ser híbrido, atomizado, que vive (consome) experiências culturais de outros Estados nacionais nos subúrbios, nos restaurantes, nos cinemas, nos esportes, na música, na moda, e ao mesmo tempo compartilha uma identidade comum, com gostos e pactos de leitura padronizados pelas empresas mundiais.

Esta integração da cultura na pós-modernidade é um simulacro, um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar.

A clássica definição sociodemográfica e espacial da identidade moderna precisa ser complementada por uma definição sociocomunicacional. Os novos vínculos eletrônicos e telemáticos definem novos comportamentos interpessoais e reordenam a dinâmica das cidades. Internet, cabo, fax e satélite permitem a integração global, ao mesmo tempo em que "compensam" o desequilíbrio gerado pela explosão demográfica, a urbanização irracional e invasão especulativa nas grandes metrópoles.

Os meios de comunicação de massa e o mercado reformulam o conceito de esfera pública, criando comunidades *virtuais* mais conectadas pelo imaginário do consumo do que por desejos comunitários. Com esta revisão dos vínculos entre Estado e sociedade, a degradação da política e a descrença nas instituições, os consumidores do século XXI podem ser pensados como cidadãos *virtuais*, ou como cidadãos do século XVIII, à busca de modos efetivos de participação, negociação, integração.

Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos - a que lugar pertencço e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses - recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos (CANCLINI, 1995, p. 13)

Na convergência planetária de certos hábitos de consumo, a modernização acelerada e as críticas à modernidade, os conflitos não se dão apenas entre classes ou grupos, mas também entre duas tendências culturais, que despontam como campos de tradições em concorrência material e simbólica, reativando estereótipos fundamentalistas (guerras religiosas), violências geracionais (discriminações moralistas entre roqueiros juvenis e sertanejos) ou a voragem entre torcidas de futebol.

Canclini (1995, p. 17) escreve que a globalização supõe "uma interação funcional de atividades econômicas e culturais dispersas, bens e serviços gerados por um sistema com muitos centros, no qual é mais importante a velocidade com que se percorre o mundo do que as posições geográficas a partir das quais se está agindo".

Essa cultura da instantaneidade, do efêmero, produz um modo de pensar que provoca um modo "afobado" de conduzir os veículos automotores, acirrando conflitos e potencializando os acidentes de trânsito. O indivíduo incorpora o espírito de velocidade veiculado pelos meios de comunicação de massa. Como o condutor assume uma racionalidade coerente com o individualismo capitalista, ele apropria privativamente sua

porção da via pública. Quando o "outro" busca dividir, ou tomar, aquele território, o condutor sente-se lesado em seu direito de cidadão-consumidor, e defende sua "propriedade" com todas suas forças e recursos.

Para uma convivência mais segura no trânsito, faz-se necessário privilegiar a individualidade e a alteridade. A educação escolar tem amplas possibilidades de participar da produção destes significados sociais e culturais, usando também o trânsito como meio de discussão, analisando e adotando princípios que coloquem a centralidade no cidadão - no homem - e não no mercado e no consumo.

Seffner e Schäffer (2002, p. 24) ilustram que tanto a concepção individualista do espaço público quanto as condições para a transposição de uma "cultura da masculinidade guerreira" para uma "cultura do trânsito seguro" podem constituir possibilidades de ensino e aprendizagem do tema trânsito como conteúdo transversal no Ensino Fundamental e/ou médio.

Feito este balanço, defendeu-se a tese de que a sociedade contemporânea, especialmente a parcela proveniente do campo privilegiado da educação, não deve permanecer omissa em relação aos problemas do trânsito. A negação da realidade relativa à área do trânsito (antítese) é um movimento de superação, de luta constante, de busca por alternativas, dentro do processo dinâmico de evolução, cujos resultados (síntese) podem ser mínimos, imperceptíveis ou imprevistos, mas que alimentam a aposta no ideal de progresso, mesmo que atenuado e devidamente relativizado pelos discursos pós-modernos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não são poucos os próceres e os apóstolos que reclamam que a educação deveria permanecer incólume em suas trincheiras, e que ela não deveria ser uma panóplia dos problemas sociais. Veiga-Neto (1995, p. 20-40), ao analisar a visão foucaultiana sobre os sistemas de saberes, as modalidades de poder e as relações de cada um consigo próprio, interpreta a questão da liberdade (ligada ao poder) proposta pelo filósofo francês.

[Foucault] nos fala não mais daquela liberdade abstrata (porque sonhada), própria de nossa natureza (noção que ele rejeita), que seria alcançada pela revolução e que caracterizaria nossa maioria humana (concepção que ele também rejeita); ele nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo. Claro que não se trata, muito menos, da liberdade pensada pelo liberalismo; mas sim, a liberdade da crítica, não tanto no sentido de impô-la quanto no de pensá-la e praticá-la a partir da *experiência constituída* (VEIGA-NETO, 1995, p. 31-32, grifos do autor)

Acredito que esta liberdade de poder criticar (ainda que em doses homeopáticas, mas concretamente) é o primeiro passo para o redimensionamento de estruturas instituídas. Acredita-se que uma formação continuada de professores é uma das possibilidades para transubstanciar aquele pensamento limitador, de forma que a educação possa acolher, de forma interdisciplinar, também as questões de circulação em seus campos de ação.

Em meu entendimento, o grande limitador para a inserção da Educação para o Trânsito como conteúdo curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como abertura de horizontes para a cidadania no Estado neoliberal, é o pensamento capitalista que esforça-se por fabricar uma educação que atenda as necessidades da produtividade. O projeto ideológico neoliberal prescreve currículos coerentes com o modo de produção capitalista, fabricando um homem individualista que luta hobbesianamente por consumir, da maneira mais imediata possível, os espaços públicos de circulação, até seus mínimos quadriculamentos.

O modo capitalista de pensar engendra um estilo de vida em que o mais importante é o ganho financeiro pessoal, e não o ganho de segurança. Para acumular mais e mais capital, ou apenas para cumprir as exigências do trabalho, instila-se um hábito de vida em que o indivíduo busca apropriar-se privativamente dos mínimos espaços públicos para atender seu interesse pragmático da forma mais instantânea possível.

A transição do fordismo para a acumulação flexível opera uma compressão espaço-tempo que ressignifica a análise cronometrada de tempos e movimentos, e traz novos desequilíbrios às práticas político-econômicas e à vida social e cultural. Acelera-se de tal forma o tempo de giro na produção, na troca e no consumo que o futuro perde o sentido, exceto e na medida em que o futuro possa ser descontado no presente (HARVEY, 2001, p. 257; 263).

O tempo do relógio e o calendário impõem-se às biografias pessoais. A sociedade se entrega à velocidade, ao movimento, à extração máxima de tempo, à reorganização produtiva dos espaços, e coloca as normas de segurança e de convivência coletiva em segundo plano. A doutrina do velocímetro enfatiza os valores e virtudes da instantaneidade, da descartabilidade, da volatilidade, da simultaneidade.

As breves, incipientes, repetitivas e descontinuadas campanhas de Educação para o Trânsito têm um efeito atrativo muito menor que as longas, elaboradas, criativas e permanentes ações da mídia. O mercado empresarial configura a opinião pública de forma avassaladora, incitando o homem a consumir objetos efêmeros, transformados em símbolos de *status* e de felicidade, do qual o automóvel é a maior expressão.

Como contraponto do modo capitalista de pensar só em si mesmo e de agir sempre com urgência, faz-se necessário, para uma convivência mais segura no trânsito, privilegiar a individualidade e a alteridade, praticar a solidariedade e reelaborar um novo conceito simbólico de tempo-espaço, via educação.

Severino (2001, p. 17-65) lembra que o modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual. A existência humana é mediada intencionalmente por práticas técnicas (produtivas), políticas (sociais) e simbólicas (conhecimento e educação). Como o homem não tem acesso direto ao objeto (ou, pelo menos, não lida apenas com o dado bruto, singular e imediato da experiência de seus órgãos sensíveis), sua relação com ele é feita por meio de recortes do real operados por sistemas simbólicos, em um acesso mediado.

Embora o homem não seja criador absoluto do objeto da experiência, sua relação com ele não é mera contemplação, mas construção. A apreensão do mundo objetivo depende do vínculo subjetivo, o real só tem sentido na medida em que é interpretado subjetivamente. Esta significação cognoscitiva é formada e internalizada por meio da educação, prática simbólica mediada e mediadora.

A simbolização, a operação com sistemas simbólicos, possibilita uma intencionalização da realidade, uma construção do real operada pelo conhecimento. A forma peculiar em que a cultura se concretiza no conhecimento escolar, via currículo, endossa uma forma específica de valoração e de representação de sentido, que orientará as consciências subjetivas e as mediações tecidas no agir histórico-social dos homens.

Conclui-se neste estudo que a educação escolar tem amplas possibilidades de participar da produção destes significados sociais e culturais, usando também o trânsito como meio de discussão. Possibilidades de ensino e aprendizagem do tema trânsito como conteúdo curricular nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental dependem fundamentalmente do esforço teórico e prático em inventar uma tradição curricular para a Educação para o Trânsito.

A difusão de experiências cognitivas, de produções teóricas relacionadas com o trânsito, é um movimento de sucessivas aproximações dentro do lento processo dialético que pode transformar a quantidade em qualidade ou uma qualidade em outra nova.

Terei cumprido meu propósito nesta dissertação se as argumentações que apresentei aqui puderem levar o leitor, especialmente o profissional da educação, a uma reflexão acerca das questões de circulação, respeito ao homem e ao morador da cidade.

Mais vozes, que possam fazer coro à discussão de horizontes para uma cidadania no trânsito no Estado neoliberal, representam a maior possibilidade que a Educação para o Trânsito tem para poder aspirar a novas perspectivas na educação escolar.

POSFÁCIO

As pessoas correm.

Passam a vida buscando títulos e posição social, mas se perdem de si. Atolam-se de informações e cultura, mas se esquecem da sabedoria. Buscam preencher seus vazios com materialidades supérfluas e se esquecem de que a alma não se alimenta de *status*, dinheiro ou roupas caras... mas necessita de paz, de energia, momentos reais de felicidade, de amor, contato, olhar, gentilezas e respeito.

As pessoas correm.

Passam pela vida feito tratores em cima de pedras e buracos, esquecendo que as pedras existem para serem transpostas; e que saltando ou contornando buracos, fortalecem suas estruturas. E nesse esmagamento pelo caminho, esmagam também as flores e sufocam seu perfume, sem ao menos perceberem suas cores. A alma não respira mais seu silêncio porque ensurdece nos gritos que o corpo sobrevive arrastado. Entender de política é admirável... emocionar-se num pôr-do-sol e agradecer ao dia que termina é maluquice. Vivemos num mundo onde as pessoas inverteram seus valores, corromperam suas paixões, perderam-se de si mesmas. Acendem cigarros caros, mas reprovam incensos. Acham importante saber da economia do país, mas vêem como besteira dançar descalças na grama. Ouvem as mentiras do horário eleitoral, mas não sabem das verdades de seus filhos. Pregam os olhos em forjados corpos esculturais e nem notam o autêntico sorriso de uma criança. Deslumbram-se com mansões e carros valiosos e nem percebem a grandeza rica do universo brilhando de preciosas estrelas. São escravos do que precisam fazer e não sabem mais fazer com amor... porque não fazem mais nada por si, nem para si... mas são feitos, massificados, mecanizados, endurecidos. Usam tantas máscaras de conveniências, que perderam sua verdadeira identidade e nem sabem mais quem são.

Gurias de Elite

Disponível em <http://ibest.grupos.com.br/blog/guriasdeelite/permalink/5850.html>.

Acesso em 15 jul. 2006.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANGELIS, Massimo De. **Market order and panopticism**. Departamento de Economia da *University of East London*. Londres, 2001. Trad. livre. Disponível em <http://homepages.uel.ac.uk/M.DeAngelis>. Acesso em 25 fev. 2003.

ARANTES, Orlando Carmo. Trágico retorno para casa. **O Popular**. Goiânia: 29 out. 2005. Caderno Cidades, p. 3-4.

ARANTES, Orlando Carmo, FRANCO FILHO, Marcondes. Selvageria ao volante. **O Popular**. Goiânia: 27 out. 2005. Caderno Cidades, p. 3.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. ampl. São Paulo: Makron Books, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BERTOTTO, Luiz Carlos. A EPTC, a escola e a Educação para o Trânsito. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; SEFFNER, Fernando; KEHRWALD, Isabel Petry; SCHÄFFER, Neiva Otero. (orgs.). **Trânsito e educação: itinerários pedagógicos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BONDER, Nilton. **Paz no trânsito: novos paradigmas para a mobilidade urbana**. Anotações da conferência apresentada no 15º Congresso Brasileiro de Transporte e Trânsito da Associação Nacional de Transportes Públicos (ANTP). Goiânia: 9 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível eletronicamente. Acesso em 11 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** v. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Nacional de Trânsito. Lei nº 9503, de 23 de setembro de 1997. **Institui o Código de Trânsito Brasileiro (CTB).** Disponível eletronicamente. Acesso em 11 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Disponível eletronicamente. Acesso em 11 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2000. Disponível eletronicamente. Acesso em 11 mar. 2005.

BRASIL. Ministério das Cidades. Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN). Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN). Resolução nº 120, de 14 de fevereiro de 2001. **Regulamenta o artigo 76 do Código de Trânsito Brasileiro.** Disponível em <http://www.denatran.gov.br/resolucoes.htm>. Acesso em 25 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 737, de 16 de maio de 2001, publicada no DOU nº 96, seção 1e, de 18 de maio de 2001 / Ministério da Saúde. **Aprova a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério das Cidades. Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN). Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN). Resolução nº 166, de 15 de setembro de 2004. **Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito.** Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/resolucoes.htm> ou <http://www.denatran.gov.br/PNT/PNT.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2005.

BRASIL. Ministério das Cidades. Cadernos MCidades v. 7 - Trânsito. **Trânsito, questão de cidadania.** Brasília: Ministério das Cidades, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: **Estudos: revista da Universidade Católica de Goiás.** v. 22, n. 1/2, jan.-jun. 1995. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1995.

_____. Resignificando a formação de administradores da educação: avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu*. In: **Educativa: Revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás.** v. 4, n. 2, jul.-dez. 2001. Goiânia: Dep. de Educação da UCG, 2001.

_____. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003b.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto, Portugal: ASA, 1998.

COSTA, Néstor da. **O mundo em dados**. Agenda Latino-americana 2004. São Paulo: Loyola, 2004.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DaMATTA, Roberto. **Tocquevilleanas - notícias da América: crônicas e observações sobre os Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira: a reforma na educação profissional (1990-2000)**. Goiânia: Alternativa; Ed. da UCG, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DISNEY, Walt. **Motor mania**. Estados Unidos: 30 jun. 1950, Curta animado, 7 min.

DOLL Jr., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERNANDES, A. Sousa; PIRES, Eurico Lemos. Gênese e institucionalização da educação escolar. In: PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, A. Sousa; FORMOSINHO, João. **A construção social da educação escolar**. Rio Tinto, Portugal: ASA, 1991.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOULQUIÉ, Paul. **A dialéctica**. Publicações Europa-América, 1978.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GASPARIN, João Luis. **Comênio - a emergência da modernidade na educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAVIDIA, Valentín. A construção do conceito de transversalidade. In: NIEVES ÁLVAREZ, María et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÂNIA. Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia n. 021, de 22 de novembro de 2000. **Aprova as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001-2004**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GOIÂNIA. Lei municipal 8.262, de 30 de junho de 2004. **Institui o Plano Municipal de Educação de Goiânia**. Disponível eletronicamente. Acesso em 11 mar. 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Maria José Santana; BARRETO, Reny Carneiro; MAGALHÃES, Sônia Maria de Oliveira; SOUZA, Raimundo Oliveira. **Educar para transformar, transformar para educar**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Departamento Estadual de Trânsito da Bahia, 2000. Disponível em http://www.detran.ba.gov.br/download/educacao/modulo_basico.pdf.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HERKENHOFF, João Baptista. **Como funciona a cidadania**. Manaus: Valer, 2000.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HOFFMANN, Maria Helena; LUZ FILHO, Silvio Serafim da. A educação como promotora de comportamentos socialmente significativos no trânsito. In: HOFFMANN, Maria Helena; CRUZ, Roberto Moraes; ALCHIERI, João Carlos (orgs.). **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Impactos sociais e econômicos dos acidentes de trânsito nas aglomerações urbanas: síntese da pesquisa**. Brasília, 2003.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

KREUTZ, Lúcio. Educação básica: um olhar sob a perspectiva histórica. In: STRECK, Danilo. **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.

KUTIANSKI, Maria Lúcia A.; ARAÚJO, Sílvio J. Mazalotti. **Educando para o trânsito**. 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. Curitiba: Kalimera, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFÈVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Lisboa, Portugal: Terramar, 1992.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MANTOVANI, Roberta dos Reis. **A necessidade de uma política educacional para o trânsito**. 2003. Disponível em http://www.laboratoriosegurançaviaria.com.br/ed_po_ed.htm. Acesso em 25 fev. 2005.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. São Paulo: Fundação Projeto Rondon, 1979.

MARTINS, João Pedro. **A educação de trânsito: campanhas educativas nas escolas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATALLO JÚNIOR, Heitor. Mito, metafísica, ciência e verdade. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). **Construindo o saber - Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MORAIS, João Francisco Regis de. Ciência e perspectivas antropológicas hoje. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). **Construindo o saber - Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto, Portugal: Porto, 1996.

PEDRA, José A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIRITO, Regina Maria Brunetti Kaiser. **Prevenção de acidentes de tráfego na infância e adolescência (transporte e processos educativos, etc.)**. 2003. Disponível em: www.laboratoriosegurancaviaria.com.br/trans_cri.htm. Acesso em 25 fev. 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. Estudo errado: educação em tempos de pós-modernidade. In: PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

RACY, Fabio Ford Feris. **Porque é tão difícil cumprir o Código?** Revista ABRAMET (Associação Brasileira de Medicina de Tráfego), ano XXIII, n. 45, 2005.

RAMOS, Manuel João. A automobilização do pensamento selvagem. In BRANCO, Jorge Freitas; RAMOS, Manuel João (orgs.). **Estrada viva? Aspectos da motorização na sociedade portuguesa**. Lisboa, Assírio & Alvim, 2003. Disponível em http://www.aca-m.org/documentos/publicacoes/automobilizacao_do_pensamento_selvagem.pdf. Acesso em 13 ago. 2006.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. P. (org.). **A diversidade da psicologia - Uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROZESTRATEN, Reinier Johannes Antonius, DOTTA, Ático J.. **Os sinais de trânsito e o comportamento seguro**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

ROZESTRATEN, Reinier Johannes Antonius. **Psicopedagogia do trânsito: princípios psicopedagógicos da educação transversal para o trânsito para professores do Ensino Fundamental**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2004.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAENGER, Liane. Trânsito e educação? Pronto! Lá vem mais uma imposição para a sala de aula! In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; SEFFNER, Fernando; KEHRWALD Isabel Petry et al. **Trânsito e educação: itinerários pedagógicos**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

SANCHES, Clives Pereira. **Manual de primeiros socorros no trânsito**. Goiânia: Departamento Estadual de Trânsito de Goiás, 2005. Disponível eletronicamente.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SAVARIZ, Manoelito Carlos. **Você: motorista 100%**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Escola e democracia**. 36 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEFFNER, Fernando; SCHÄFFER, Neiva Otero. A Educação para o Trânsito como conteúdo permanente no currículo escolar. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; SEFFNER, Fernando; KEHRWALD, Isabel Petry; SCHÄFFER, Neiva Otero. (orgs.). **Trânsito e educação: itinerários pedagógicos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA JÚNIOR, JOÃO DOS REIS. Estado moderno, cidadania e educação. In: **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotsky**. Educação & sociedade, ano XXI, n. 71, julho, 2000.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória. Violência no trânsito: expressão da violência social. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

SPARTI, Sonia Chébel Mercado. **Educação para o Trânsito como desenvolvimento de consciência: um estudo com universitários**. 2003. Tese (Doutorado em psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SPERB, Dalilla C. **Problemas gerais de currículo**. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 1-90.

VALEIXO, Octávio César. **Trânsito: educação ou civilidade**. 2002. Disponível em: www.laboratoriosegurancaviaria.com.br/legis_ed_civ.htm. Acesso em 25 fev. 2005

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. **O que é trânsito**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **A cidade, o transporte e o trânsito**. São Paulo: Prolivros, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VENTUROLI, Thereza. Rua ou ringue? Pesquisas pioneiras mostram como o brasileiro - e ainda mais a brasileira - se digladiam no trânsito. **Revista Veja**, 37(49):106-107, 8 dez. 2004, ed. 1883.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWSKI, Andy. **Matrix revolutions**. Estados Unidos: 2003, Filme, 129 min.

XAVIER, José Carlos. **Desafios**. [2004?]. Disponível em <http://www.desafios.org.br/index.php?Edicao=7&pagina=artigos&idArtigo=41>. Acesso em 25 fev. 2005.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Marx e o método**. São Paulo: Moraes, 1994.