

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGE

**Para além da CNH: processos educativos da prática social “aulas de direção veicular”
no contexto da educação para o trânsito**

Aldiôney Pereira de Melo

UBERABA – 2020

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGE

**Para além da CNH: processos educativos da prática social “aulas de direção veicular”
no contexto da educação para o trânsito**

Aldiôney Pereira de Melo

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Processos educacionais e seus fundamentos, sob a orientação do professor doutor Tiago Zanquêta de Souza.

UBERABA – 2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

M491p Melo, Aldiôney Pereira de.
 Para além da CNH: processos educativos da prática social “aulas de direção veicular” no contexto da educação para o trânsito / Aldiôney Pereira de Melo. – Uberaba, 2020.
 144 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
 Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

 1. Trânsito – Educação. 2. Educação. 3. Instrutores de trânsito. 4. Interação professor-Aluno. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

Aldiôney Pereira de Melo

Para além da CNH: processos educativos da prática social “aulas de direção veicular” no contexto da educação para o trânsito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27/10/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza (Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Valéria Oliveira de Vasconcelos
UNISAL – Centro Universitário Salesiano de
São Paulo



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
UNIUBE – Universidade de Uberaba

À minha mãe, Altina Pereira de Melo, que um dia ousou sonhar com o rompimento do ciclo de “Vida Maria”.

À memória de Maria Aura Marques Aidar, não pelo simples fato de ter sido minha professora, colega de trabalho e amiga pessoal, mas sobretudo por ter sonhado este trabalho antes de mim mesmo.

AGRADECIMENTOS

Eu acredito que as conquistas, ditas individuais, devem ser compreendidas como desdobramentos das múltiplas relações que estabelecemos ao longo das nossas vidas. O título de Mestre em Educação que doravante será inserido no meu currículo pessoal é, por mim, compreendido como: a consagração da sabedoria popular dos(as) matutos(as) com os quais eu convivi; a afirmação das aprendizagens adquiridas com os(as) companheiros(as) de trabalho em cada uma das atividades que desempenhei; a superação das dificuldades enfrentadas em um núcleo familiar composto de um casal de analfabetos e seus nove filhos; a afirmação da luta empreendida por um grupo de pessoas que acredita na educação e que depositou na investigação acadêmico/científica a esperança em um presente/futuro melhor; é compreendido, também, como uma indicação de sentido para uma nova família que tem caminhado unida e vivendo uns pelos outros.

Diante disso, fica evidente a impossibilidade de registrar nominalmente todas os sujeitos que fizeram e ainda fazem parte desse meu caminhar. Porém, é necessário citar algumas pessoas que, pela proximidade e envolvimento com este processo específico, são por mim consideradas coautoras deste trabalho. Para citá-las com o carinho e respeito que merecem, tomarei a liberdade de dispensar as formalidades próprias do campo acadêmico, porque a intensidade da nossa convivência nos proporcionou a intimidade necessária para reconhecemo-nos como iguais, independentemente dos papéis sociais que cada um(a) momentaneamente estivesse a desempenhar.

Representado os(as) matutos(as), gostaria de agradecer ao amigo João Tutu e ao meu querido e saudoso pai, Tó de Zé do Bicho, sujeitos que me ensinaram a transformar o gemido do cansaço em cantiga ritmada. A sonoridade dos seus machados, cunhas e marretas embalsamaram as minhas madrugadas de estudos e reflexões. Apesar de não estar sob o sol escaldante dos angicais, roçados e palhadas, eu tenho tentado reproduzir, no teclado do meu computador, algumas das notas musicais dos seus gemidos cantados, porque eles são e estão o/no alicerce da minha formação.

Tininha, Hildão, Zé Néspoli, Sr. Miudinho e Maurício Junior são os companheiros de trabalho com os quais efetivamente pude contar. E esse grupo sempre esteve pronto para me socorrer, acudir e orientar. Essa equipe é uma verdadeira “Liga” e vocês são meus super-heróis.

Todos os meus irmãos e irmãs foram e são decisivos(as) para minha caminhada; encontrei em cada um(a) deles(as) o suporte necessário para o meu desenvolvimento pessoal,

situação que me permitiu chegar até aqui. Para esse trabalho específico, eu não poderia deixar de citar a Tia Daia - irmã mais velha - que vem acompanhando, participando e apoiando o desenvolvimento deste estudo desde os primeiros rascunhos do projeto de pesquisa.

Para representar os colegas de estudos, equipe administrativa e professores do Programa de Pós-graduação em Educação ao qual ainda estou vinculado e tive a honra de participar, destacarei nominalmente: a minha parceira de estudos, Maria José; o meu estimado professor/orientador, Tiago Zanquêta e as duas respeitadas professoras que compuseram as bancas de Qualificação e de Defesa da Dissertação, professoras Fernanda Telles e Valéria Vasconcelos.

Finalmente, agradeço às duas mulheres da minha vida: a minha amada esposa Keila Cristina e a nossa preciosa filha Ana Letícia, respectivamente, Lindinha e Salsichinha. Em vocês duas eu compreendi a essência da vida - da minha vida ao menos -, encontrei a paz e o alimento diário de pequenos grandes sonhos. Amo vocês!

Agradeço a todos(as) vocês pela parceria. Acredito que podemos nos orgulhar da nossa produção!

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

Paulo Freire (1992, p. 91)

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos fundamentos teóricos da educação como cultura, o que possibilitou os estudos de processos educativos em práticas sociais relacionados à Educação para o trânsito. Para tratar da educação como cultura, recorreremos aos trabalhos de Carlos Brandão (2013) e Paulo Freire (2005); para discutir processos educativos em práticas sociais, utilizamos os estudos de Maria Waldenez de Oliveira, et al (2014); Pierre Bourdieu (2018), Guillermo Giuci (2004), Roberto DaMatta (2010) e Eric Hobsbawm (1988) embasaram a abordagem sócio-histórico e cultural que se buscou fazer sobre o trânsito, de modo geral, e do automóvel, em particular. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos. Integra o projeto de pesquisa “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. Tem como objetivo geral identificar os processos educativos que emergem da relação entre instrutores(as) de trânsito e seus(as) respectivos(as) alunos(as) durante a prática social “aulas de direção veicular” no município de Uberaba/MG e analisar seus desdobramentos no contexto da Educação para o trânsito. O objeto de estudo foram aulas de direção veicular, que integram o Processo de Habilitação de Trânsito. A metodologia é de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com finalidade descritivo-exploratória, cujos meios para a obtenção de dados foram: aplicação de questionário estruturado (GIL, 2008); pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); e observação direta, com registros em diários de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa de campo se deu em autoescolas ativas e credenciadas pelo Departamento Estadual de Trânsito de Minas Gerais (DETRAN/MG), vinculadas a uma rede. O processo de organização, codificação, categorização e análise dos dados seguiu as orientações de Braun & Clarke (2006) em íntimo diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos da triangulação descritos por Triviños (1987). A partir da leitura dos dados produzidos, foi possível estabelecer o processo de codificação, que deu origem a três temas centrais: 1) a desumanização; 2) as condicionantes da desumanização nos processos humanos; e 3) a humanização na desumanidade. A partir da revisão temática, chegou-se a dois temas de análise: 1) a desumanização e suas condicionantes nos processos humanos; 2) a humanização na desumanidade. A análise dos temas desnudou uma cadeia de desumanização que permeia não só as aulas de direção veicular e o Processo de Habilitação de Trânsito, mas a Educação para o trânsito como um todo; revelou também que, no seio da desumanização, existem forças de resistência que desencadeiam processos educativos que, além de preservar suas próprias humanidades, concorrem para a restituição de parte da humanidade do outro, desconstruindo, assim, o fatalismo e reafirmando a esperança na força antológica do ser mais.

Palavras-chave: Processo de Habilitação de Trânsito. Prática Social. Processos Educativos. Educação para o Trânsito.

ABSTRACT

The research was developed from the theoretical foundations of education as culture, which made it possible to study educational processes in social practices related to Education for traffic. To address education as a culture, we use the work of Carlos Brandão (2013) and Paulo Freire (2005); to discuss the educational process in social practices, we used the studies of Maria Waldenez de Oliveira, et al (2014); Pierre Bourdieu (2018), Guillermo Giuci (2004), Roberto DaMatta (2010) and Eric Hobsbawm (1988) underpinned the socio-historical and cultural approach that was sought about traffic in general, and the automobile in particular. The research is linked to the line of research Educational Processes and its Foundations. It integrates the research project “Education in diversity for citizenship: a study of educational and formative processes in schools and non-schools”. Its general objective is to identify the educational processes that emerge from the relationship between traffic instructors and their respective students during the social practice “driving lessons” in the city of Uberaba / MG and analyze its developments in the context of Education for traffic. The object of study were vehicular driving classes, which are part of the Traffic Enabling Process. The methodology is of a qualitative character (BOGDAN; BIKLEN, 1994), with a descriptive-exploratory purpose, whose means for obtaining data were: application of a structured questionnaire (GIL, 2008); documentary research (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); and direct observation, with records in field diaries (BOGDAN; BIKLEN, 1994). The field research took place in active driving schools accredited by the State Department of Traffic of Minas Gerais (DETRAN / MG), linked to a network. The process of organizing, coding, categorizing and analyzing the data followed the guidelines of Clarke and Braun (2006) in close dialogue with the theoretical-methodological assumptions of the triangulation described by Triviños (1987). From the reading of the data produced, it was possible to establish the codification process, which gave rise to three central themes: 1) dehumanization; 2) the conditions of dehumanization in human processes; and 3) humanization in inhumanity. From the thematic review, two topics of analysis were reached: 1) dehumanization and its conditions in human processes; 2) humanization in inhumanity. The analysis of the themes revealed a chain of dehumanization that permeates not only driving classes and the Traffic Enabling Process, but Education for traffic as a whole; it also revealed that, in the heart of dehumanization, there are forces of resistance that trigger educational processes that, in addition to preserving their own humanities, contribute to the restitution of part of the humanity of the other, thus deconstructing fatalism and reaffirming hope in the anthological force of being more.

Keywords: Traffic Enabling Process. Social Practice. Educational Processes. Traffic Education.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1 – Desenho metodológico da pesquisa.	26
Figura 2 – Desenho da metodologia de análise de dados.....	30
Figura 3 – João Pereira Gonçalves (João Tutu) em um dia qualquer do ano de 1988	43
Figura 4 – Desenho da análise triangular dos dados	82

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados referentes aos exames de direção veicular 2018/01	18
--	----

QUADROS

Quadro 1 – Fase 1: Pesquisa e seleção de teses, dissertações e artigos científicos.....	21
Quadro 2 – Resultado da busca e seleção por descritores.....	22
Quadro 3 – Fase 2: Leitura de títulos, palavras-chave e resumo para refinamento da leitura	23
Quadro 4 – Boletim Estatístico Edição Especial 10 anos – 2008 -2017	70
Quadro 5 – Agrupamento e codificação do questionário.....	79
Quadro 6 – Agrupamento e codificação de notas de campo	80
Quadro 7 – Agrupamento e codificação da legislação	80
Quadro 8 – Resumo do processo de codificação do banco de dados.....	81
Quadro 9 – Síntese conceitual.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAMET	Associação Brasileira de Medicina de Tráfego
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AT	Análise Temática
AND	Associação Nacional dos Detrans
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BR-050	Rodovia Federal do Brasil - Chico Xavier
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI	Comissão de Desenvolvimento Industrial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFC	Centros de Formação de Condutores
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIRETRAN	Circunscrições Regionais de Trânsito
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CONTRAN	Conselho Nacional de Trânsito
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
DETRAN/MG	Departamento Estadual de Trânsito de Minas Gerais
DPVAT	Danos Pessoais Causados por Veículos Automotores de Via Terrestre
ESP	Escola Sem Partido
FNM	Fábrica Nacional de Motores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S.A
PHT	Processo de Habilitação de Trânsito
RG	Registro de Identidade
SciELO	Scientific Electronic Library Online
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	18
I - EDUCAÇÃO COMO CULTURA: A VIDA ESCOLAR E A ESCOLA DA VIDA	33
1.1 Concepção de educação	33
1.2 Estudos de processos educativos em práticas sociais.....	43
1.3 Aulas de direção veicular como prática social	52
II - O AUTOMÓVEL E A LIBERDADE CARCEREIRA	56
2.1 O trânsito como campo social	56
2.2 O automóvel como instrumento de poder	62
2.3 A Educação para o trânsito numa perspectiva humanizadora	68
III – O PARADOXO DOS DADOS: ANÁLISE TEMÁTICA E TRIANGULAÇÃO	76
3.1 Da coleta de dados à categorização temática	76
3.2 A desumanização e suas condicionantes nos processos humanos.....	82
3.3 A humanização na desumanidade	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
QUESTIONÁRIO	113
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
PLANILHA CATEGORIAL	122
ANEXOS	140
PARECER CONSUBSTANCIADO.....	140

MEMORIAL

(...) todo mundo é historiador de sua própria vida passada consciente, na medida em que elabora uma versão pessoal dela: um historiador nada confiável, sob a maioria dos pontos de vista, como bem sabem todos os que se aventuraram pela "história oral", mas um historiador cuja contribuição é essencial.

Hobsbawm (1988, p. 12)

Este presente memorial tem por finalidades tentar exteriorizar e registrar um exercício crítico reflexivo sobre a minha trajetória enquanto sujeito conhecedor de sua própria história, das condicionantes socioeconômicas que pressionam seu agir e também das estruturas simbólicas que atuam para conformação do seu querer. São as reflexões diárias que permitem que eu me reconheça condicionado, portanto, gente inacabada consciente de que pode mais, como muito bem nos ensinou o saudoso Paulo Freire (1996). A consciência do inacabamento que permite o reconhecer-me condicionado tem balizado meu posicionamento político, orientado minhas escolhas cotidianas e, sobretudo, me permitido eleger, de forma consciente, as minhas próprias prioridades.

Isso é possível porque esse olhar historiográfico/existencial sobre mim mesmo favorece a compreensão de quem realmente sou e estabelece um ponto de partida, referência ímpar para quem deseja saber se o saldo resultante da somatória das conquistas é ou não positivo, quando subtraídas as perdas inerentes aos fracassos.

Essa consciência crítica é o alicerce sobre o qual eu tenho pautado cada uma das minhas escolhas cotidianas e é ela que me permite perceber oportunidades nas derrotas e possíveis perdas nas aparentes vitórias. Consciência que produz ceticismo e esperança, caminhar sempre em frente sem, no entanto, perder de vistas a referência do ponto de partida e as aprendizagens do percurso.

Sendo assim, cabe a este memorial apresentar quem sou e descrever, a partir do meu próprio ponto de vista, os aspectos mais relevantes do processo histórico que forjou este sujeito

socialmente chamado Aldiôney Pereira de Melo, civilmente identificado pelo Registro de Identidade X e fiscalmente controlado por um Cadastro de Pessoa Física Y.

O mato e a rua: as escolas não escolares

Escolher trabalhar/estudar com processos educativos em ambientes não escolares é para mim uma oportunidade de tentar compreender melhor o potencial educativo da cultura popular. É poder arriscar interpretações e sistematizações sobre as mais variadas formas de aprendizagens, percurso necessário para quem deseja apreender a essência dos elementos que compõem e formam as identidades individuais e coletivas.

Eu nasci em uma pequena cidade do interior mineiro, terra de indígenas, de quilombolas, de pedras preciosas, de garimpeiros, posseiros e pistoleiros, local de fartura e escassez, de quem tem muito e de quem não tem nada.

Lá, “encravada” no coração do Vale do Jequitinhonha, está a pequena cidade de Virgem da Lapa, com suas ruas estreitas e ladeiras íngremes. Local onde a molecada dedica pouquíssimo tempo aos estudos escolares, onde os códigos sociais são vivenciados e aprendidos nos labirintos estreitos das próprias ruas ou no esquivar-se dos impiedosos espinhos de juremas secas. A rua e o mato são espaços de aprendizagens extremamente rigorosos e exigem criatividade, dedicação, respeito e muita sabedoria.

Foi neste espaço de privação econômica e abundância cultural que me formei. Lá eu aprendia enquanto brincava, brincava enquanto trabalhava e, sobretudo, sonhava sob sacas quentes de cimento cru ou de troncos pesados de aroeiras, de angicos ou de itapecurus.

Diferentemente do personagem Marvin dos Titãs (1984), aos 18 anos de idade (1996) eu também “sentia o peso do mundo em minhas costas”, porém, as aprendizagens me ajudaram a não perder a aposta. Recebi com muito entusiasmo a grande oportunidade de sair da casa dos meus pais - sem sequer ter completado o Ensino Médio - e migrar para outra região na esperança de conseguir ser o melhor frentista que a BR 050 poderia ter. Cheguei a Uberaba-MG em dezembro de 1996, morei “de favor” na casa de parente; concluí o Ensino Médio e consegui o almejado emprego de frentista às margens da referida rodovia.

Após quase três anos de botina molhada, jaleco úmido e mãos sujas de graxa, eu percebi que a situação era melhor que a anterior, mas muito aquém das possibilidades que se descortinavam no horizonte de um país em transformação.

Diante dessa situação, eu me lembrei de que a vida na roça havia me ensinado que precisamos saber escolher a ferramenta certa para cada ocasião. Lembrei dos ensinamentos do

velho João Tutu, que dizia: “Dione, pra andar no mato você não pode deixar de carregar um facão, ele é maior que a faca, mais curto que a foice e mais leve que o machado, assim, você pode cortar, descascar e se defender”. Mas o que isso tem a ver com botina molhada e mão sujas de graxa? Tudo! A lembrança do Velho me fez perceber que por aqui as coisas eram diferentes, que eu deveria compreender melhor a complexidade da vida na cidade, bem como identificar o instrumento equivalente ao facão do matuto.

Não foi muito difícil perceber que por aqui, na cidade, a caneta era o instrumento que abria e fechava as portas, que contratava e demitia, que permitia ou negava, enfim, a caneta era o facão que eu precisava aprender a manusear. Então, pedi demissão do honrado cargo de frentista, reuni as economias auferidas em três anos e meio de trabalho e investi tudo em uma formação técnica de instrutor de trânsito. O mato e a rua me ensinaram aquilo que a escola não tem conseguido ensinar ao seu próprio aluno, a saber: a importância da caneta.

Vaqueiro, montarias e sertões

As crianças sempre elegem seus heróis reais e imaginários, os imaginários são decorrentes do folclore, das histórias orais, do rádio, da tv e mais recentemente da internet, enquanto os heróis reais são personagens do cotidiano que, de alguma forma, exercem certa fascinação e mexem com seu imaginário. Como eu não tinha lá muito acesso ao mundo das tecnologias, acabei encontrando, nas alegorias fantasiosas das histórias orais, o personagem que viria a ser meu herói da vida real.

Chico de Zé Viúvo era “amansador” de burro bravo, domador de cavalo, vaqueiro que não caía e dificilmente mostrava seus poucos dentes. Chico sempre foi sério e caladão, para alguns, meio sisudo. Porém, Chico não precisava falar muito, sua fama o precedia e seus feitos eram sempre retratados pela comunidade de forma heroica. Chico foi o meu herói real e imaginário ao mesmo tempo.

Quando criança eu sonhei ser vaqueiro, correr o sertão sobre o lombo de um garanhão marchador e ser tão bom domador quanto Chico foi e ainda o é.

Por imposições objetivas decorrentes da necessidade de produção e reprodução da própria existência, eu não tive a oportunidade de realizar aquele sonho infantil, mas, como a imaginação opera ininterruptamente para tentar dar vazão e atribuir sentido às emoções, o sonho infantil foi sendo ressignificado de tal forma que encontrei no carro – assim como aconteceu com a caneta e o facão – a equivalência ao cavalo garanhão.

O curso de instrutor me permitiu trabalhar treze horas por dia sobre o lombo de um “cavalo mecânico” percorrendo o chão asfaltado da região denominada outrora de Sertão da Farinha Podre. A diferença é que, como instrutor, a minha relação não era exclusiva com a “montaria”, existiam outros sujeitos que precisavam aprender a domar os seus próprios “cavalos mecânicos” para desbravarem os seus respectivos sertões.

Apesar de não a compreender, na sua essência, a atividade de instrutor de trânsito marcou profundamente a minha vida. Como instrutor de trânsito, eu tive oportunidade de aprender coisas fantásticas, viver momentos incríveis, enfrentar problemas assustadores, conviver com pessoas de todas as classes sociais, acolher desesperados, corrigir afoitos, ser consolado em momentos difíceis, ganhar dinheiro, empreender, falir, e, inclusive, encontrar uma companheira com quem tenho compartilhado os últimos dezesseis anos da minha vida.

O entusiasmo e a paixão pela nova profissão não me impediram de perseguir os estudos. Pelo contrário, os “cavalos-força” dos motores serviram para movimentar os carros e transportar as minhas ambições. A profissão de instrutor de trânsito me proporcionou renda, flexibilidade de horário e motivação suficientes para enfrentar uma faculdade de História e suas densas leituras.

Mesmo estando nas ruas asfaltadas de Uberaba e dentro de um veículo automotor, eu me sentia um Chico de Zé Viúvo a campear nos carrascos, nos pastos ou nos angicos da região da Barra de Salinas. A diferença é que, no sertão de Chico, a busca é objetiva, tenta-se encontrar um animal fujão, um bezerro perdido ou um potro arisco, enquanto nos sertões da educação – caminho que escolhi trilhar -, a busca é quase sempre por bens e valores imateriais, intangíveis, abstratos. Ao finalizar o curso de História e conquistar o tão sonhado diploma universitário, compreendi que campear a caneta é uma empreitada incessante e um objetivo inalcançável, porque cada ponto de chegada é também um novo ponto de partida.

Durante seis anos eu conciliei o trabalho de instrutor de trânsito e atividades ligadas ao universo acadêmico, porém, chegou um momento em que as contradições objetivas da vida real me obrigaram a apear do cavalo mecânico para poder continuar perseguindo os rabiscos deixados pela caneta. Desde então, tenho buscado formação pessoal para poder continuar trabalhando com a formação de novos Instrutores de Trânsito e de Professores de História.

Como cada chegada é também ponto de referência para uma nova partida, é hora de reunir a tralha, levantar acampamento e seguir adiante. Porém, essa próxima caminhada possui características diferentes, porque, como nos ensina a sabedoria pré-incaica dos povos Quíchuas, é com os movimentos para trás que nós nos projetamos para frente. Ou seja, para alcançar o

futuro desejado é necessário compreender e ressignificar o passado porque inelutavelmente ele se faz presente no agora e tende a se prolongar para o amanhã.

Sendo assim, a partir de agora, o seguir adiante deixa de ser um perseguir ingênuo e passa a ser um refletir crítico/esperançoso. É buscar desvelar algumas contradições, expor e descrever problemas, arriscar interpretações e, finalmente, ousar sugerir alternativas.

Acredito que a criatividade adquirida na rua, a incorporação da sabedoria popular aprendida no mato e a racionalidade científica conquistada pelos estudos me fornecem instrumentalização metodológica e maturidade suficientes para investigar e tentar compreender melhor os processos educativos que emergem da relação entre instrutores(as) de trânsito e seus(as) respectivos alunos(as), durante as práticas social “aulas de direção veicular”.

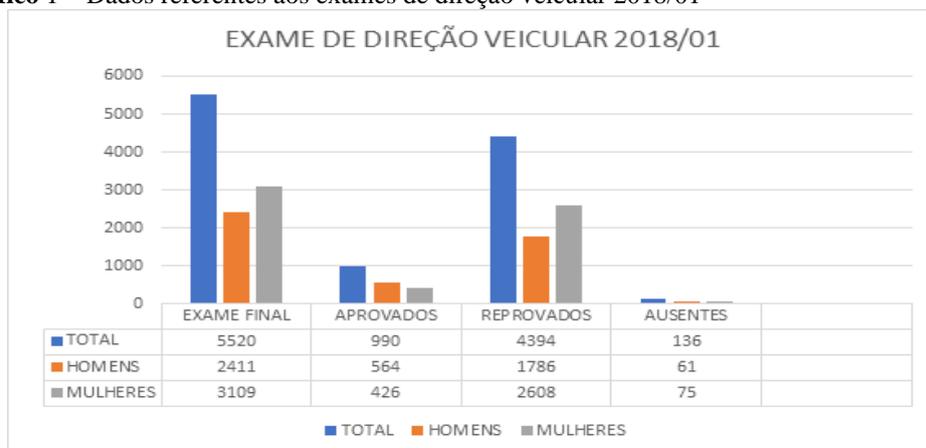
INTRODUÇÃO

A Confederação Nacional dos Municípios (CNM) publicou em julho de 2018 o resultado de uma pesquisa¹ na qual afirma que naquele momento o Brasil possuía uma frota de 53,4 milhões de automóveis, o que equivale dizer que existia um carro para cada 3,89 habitantes do País. Esse considerável número de veículos em circulação nas vias públicas, somado a outros fatores, tem trazido uma infinidade de problemas, dentre eles, o alto índice de acidentes.

Dados estatísticos publicados pela Seguradora Líder², administradora do Seguro Danos Pessoais Causados por Veículos Automotores de Via Terrestre (DPVAT), informam que entre janeiro e outubro de 2018, foram pagas mais de 268 mil indenizações, sendo 184.397 por invalidez permanente e 32.193 por morte no trânsito brasileiro. São números alarmantes que, além de revelarem o caráter violento do comportamento humano no trânsito, colocam em dúvida a qualidade e a eficácia do processo de formação de condutores(as) de veículos automotores.

A percepção de que esse fenômeno - formação de condutores(as) - precisava ser melhor investigado se fortaleceu a partir de uma breve e pragmática consulta aos relatórios mensais de Avaliação de Direção Veicular, fornecidos pela Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN), da Seção de Trânsito do 5º Departamento de Polícia Civil de Uberaba-MG, os quais revelaram uma média de reprovação de 82%, conforme apresentado no Gráfico 1 que segue abaixo.

Gráfico 1 – Dados referentes aos exames de direção veicular 2018/01



Fonte: Dados do autor.

¹ Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/Evolucao_automoveis%20nos%20Munici%CC%81pios%20de%202018_06_27.pdf. Acesso em: nov. 2018.

² Disponível em: <https://www.seguradoralider.com.br/Pages/Boletim-Estatistico.aspx>. Acesso em: nov. 2018.

Considerando-se apenas candidatos(as) à Categoria B³, foram aplicadas, no município de Uberaba, entre os dias 1º de janeiro a 31 de junho de 2018, 5520 avaliações de prática veicular, etapa derradeira do processo de habilitação. Conforme se pode observar no Gráfico acima, apenas 18% daqueles(as) que chegam à fase final do processo de habilitação conseguem aprovação.

Observados de forma absoluta - sem considerar as diversas e complexas variáveis que compõem a mobilidade humana, de modo geral, e da própria dinâmica da mobilidade urbana, mais especificamente -, estes dados tendem a induzir conclusões precipitadas e diagnósticos equivocados, os quais podem subsidiar toda sorte de argumentos, especialmente aqueles que encontram espaço na demagogia político/ideológica. Situação observada no Projeto de Lei 3.267/19 de autoria do Poder Executivo que propõe, contrariando as estatísticas históricas de violência no trânsito e desprezando os estudos científicos que embasaram a elaboração do próprio Código de Trânsito (CTB) e seu consequente aperfeiçoamento, um conjunto de alterações cujos impactos sociais, econômicos e ambientais não se conhecem.

Desse modo, faz-se necessário buscar compreender melhor esses números, porque análises ligeiras e descontextualizadas tendem a apontar para uma relação de causa e efeito, sugerindo que a quantidade de veículos em circulação conjugada a uma possível má formação técnica dos condutores podem explicar o elevado índice de acidentes e justificar o desumano número de vítimas fatais no trânsito brasileiro.

Foi a partir desse estranhamento sociológico aos processos de naturalização da violência no trânsito e desqualificação da formação dos condutores que, inicialmente, nós nos perguntamos: quais são os processos educativos decorrentes da relação entre aluno(a) e instrutor(a) no contexto do Processo de Habilitação de Trânsito, especialmente das aulas de direção veicular, no município de Uberaba-MG?

Esta inquietação não é gratuita, ela emergiu também de uma conjugação das experiências dos pesquisadores, um como profissional do trânsito e o outro como investigador de processos educativos em práticas sociais. O próprio estranhamento sociológico carrega no seu interior uma hipótese inicial de que o principal problema do trânsito, no geral, e do processo de habilitação, em particular, está relacionado ao universo sociocultural de desumanização e hierarquização das relações interpessoais.

³ O Código de Trânsito Brasileiro, Capítulo XIV, Artigo 143, Parágrafo II conceitua: Categoria B - condutor de veículo motorizado, não abrangido pela categoria A, cujo peso bruto total não exceda a três mil e quinhentos quilogramas e cuja lotação não exceda a oito lugares, excluído o do motorista.

No decorrer dos estudos e do avançar da pesquisa de campo⁴, percebemos que a complexidade do processo de desumanização do e no trânsito exigia a ampliação do olhar investigativo, porque aquela relação instrutores(as)/alunos(as) restrita às aulas práticas de direção veicular, objeto da nossa investigação, fornecia respostas muito interessantes para identificação de processos educativos, mas o potencial de humanização destes se perdia na imensidão de um conjunto de práticas sociais que compõem essencialmente o trânsito.

Objetivo da Pesquisa

Objetivo Geral: Identificar os processos educativos que emergem da relação entre instrutores(as) de trânsito e seus(as) respectivos(as) alunos(as) durante a prática social “aulas de direção veicular”, no município de Uberaba/MG e analisar seus desdobramentos no contexto da Educação para o trânsito.

Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer as motivações iniciais que levaram os sujeitos ao Processo de Habilitação de Trânsito e suas expectativas em relação às aulas práticas de direção veicular.
- ✓ Debater sobre a finalidade das aulas práticas de direção veicular segundo a legislação que normatiza o Processo de Habilitação de Trânsito.
- ✓ Compreender a relação entre o(a) candidato(a) à habilitação e o(a) instrutor(a) de trânsito durante as aulas práticas de direção veicular e analisar o fenômeno numa perspectiva humanizadora

Realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer a produção científica referente ao assunto, bem como reunir dados e informações que pudessem corroborar esta proposta de investigação. Para tanto, foi feito um levantamento da produção acadêmica nas três principais bases eletrônicas destinadas a esse fim (CAPES, BDTD e SciELO).

A pesquisa bibliográfica foi organizada em três momentos, sendo os dois primeiros destinados ao levantamento e seleção dos trabalhos, enquanto o terceiro destinou-se ao estudo do material selecionado, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos; Marconi (2010).

⁴ Destaca-se também a importância das considerações apontadas pela Banca de Exame de Qualificação, realizada em 25 de julho do corrente ano.

O que revela a pesquisa bibliográfica

Primeiro Momento: levantamento e seleção de produções acadêmicas

Na primeira fase da pesquisa bibliográfica dedicamos esforços em criar, testar e elege os descritores; definir critérios de seleção; estabelecer o recorte temporal e fazer o levantamento prévio das produções existentes no campo pesquisado.

Após inúmeros testes e cruzamentos de dados, elegemos três descritores: 1) Educação para o trânsito, 2) Carteira Nacional de Habilitação e 3) Trânsito X Instrutor. Concomitante ao processo de definição dos descritores, analisávamos também as bases de busca que deveriam ser exploradas. Neste caso, definimos que, pelo caráter eminentemente acadêmico e alcance internacional das publicações, a pesquisa deveria explorar apenas as três principais bases eletrônicas destinadas à organização, recepção e publicação de trabalhos científicos no Brasil, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Buscamos padronizar a dinâmica de pesquisa utilizando os mesmos descritores em cada uma das bases, cruzamento que rendeu 09 combinações (3 descritores x 3 bases). A partir desse trabalho, foram encontradas 86 publicações, das quais 70 foram descartadas e 16 selecionadas para análise futura (ver Quadro 01).

Quadro 1 – Fase 1: Pesquisa e seleção de teses, dissertações e artigos científicos

CRITÉRIOS DE BUSCA E SELEÇÃO			
Descritores específicos	Educação para o trânsito	Trânsito X Instrutor	Carteira Nacional de Habilitação
Período/recorte	apenas trabalhos produzidos nos últimos 5 anos (2014 - 2019)		
Seleção	referência direta dos descritores no título		
RESULTADO DA BUSCA E SELEÇÃO POR BASE			
Base de pesquisa	Encontrados	Descartados	Selecionados para análise
BDTD	17	8	9
CAPES	51	46	5
SciELO	18	16	2
TOTAL	86	70	16

Fonte: Elaboração e dados do autor.

Como critérios de seleção, foram utilizados dois parâmetros: 1) trabalhos publicados nos últimos 5 anos e 2) o título do trabalho deveria fazer referência direta ao descritor pesquisado.

Ao utilizar o descritor Educação para o trânsito, encontramos 32 publicações, das quais 21 foram descartadas e das 11 pré-selecionadas, 7 estavam na BDTD (6 dissertações e 1 tese); 3 artigos na CAPES e 1 artigo na SciELO.

O resultado da pesquisa com o descritor Carteira Nacional de Trânsito foi o seguinte: 48 publicações localizadas, das quais 44 foram descartadas e entre as 4 selecionadas, 1 dissertação estava na base BDTD, 2 artigos na CAPES e 1 artigo na SciELO.

O descritor Trânsito X Instrutor foi aquele que apresentou o menor número de produções localizadas. Dos 6 trabalhos encontrados apenas 1 dissertação (BDTD) foi selecionada, os demais foram descartados. (ver Quadro 02).

Quadro 2 – Resultado da busca e seleção por descritores

Descritores	Encontrados	Descartados	Selecionados para análise
Educação para o trânsito	32	21	11
Carteira Nacional de Habilitação	48	44	4
Trânsito x instrutor	6	5	1
TOTAL	86	70	16

Fonte: Elaboração e dados do autor.

Segundo Momento: análise dos trabalhos e refinamento da seleção

Após o processo de busca e seleção das publicações, iniciamos a segunda fase da pesquisa bibliográfica, a qual teve como finalidade refinar o processo de seleção e excluir aqueles trabalhos que não guardavam relação direta com o objeto de pesquisa. Para tanto, realizamos a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, bem como da bibliografia utilizada em cada uma das 16 publicações selecionadas na etapa anterior.

Durante a análise do material percebemos que - mesmo fazendo referência direta aos descritores nos respectivos títulos - alguns trabalhos não guardavam qualquer relação com o processo de habilitação e a consequente interação instrutor(a) aluno(a) que pretendíamos investigar. Desta forma, foi necessário criar critérios que possibilitassem descartar algumas produções. Os critérios de exclusão estabelecidos foram:

1. **Duplicidade de publicação** – identificamos que 2 trabalhos estavam publicados em plataformas diferentes e/ou apareceram no resultado de outro descritor. Neste caso, preservou-se a primeira publicação e descartaram-se as demais.

2. **Não guardar relação direta com o Processo de habilitação** – foram identificados 7 trabalhos cujos títulos faziam referência direta ao descritor pesquisado, porém, os objetivos, enfoques, público-alvo e os resultados das pesquisas extrapolavam o orbital do nosso objeto de estudo. Desse modo, todas as sete publicações foram excluídas.
3. **Indisponibilidade do arquivo** – foi necessário descartar 1 dissertação cujo resumo estava disponível na base BDTD, mas o *link* de acesso ao trabalho completo remetia a busca para um *site* em permanente manutenção. (ver Quadro 03)

Quadro 3 – Fase 2: Leitura de títulos, palavras-chave e resumo para refinamento da leitura

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS				
Critério - A	Não guardar nenhuma relação com o Processo de habilitação			7 Trabalhos
Critério - B	Duplicidade de publicação (manter a primeira publicação e descartar as demais)			2 Trabalhos
Critério - C	Indisponibilidade do arquivo (<i>site</i> em manutenção e/ou desativado)			1 Trabalho
LEITURA E ANÁLISE POR DESCRITOR X BASE				
Base pesquisa	BDTD	CAPES	SCIELO	Resultado
Educação para o trânsito	7	3	1	11
Carteira Nacional de Habilitação	1	2	1	4
Trânsito x instrutor	1	0	0	1
TOTAL	9	5	2	16
RESULTADO FINAL DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA				
Descritores	Analizados	Excluídos	Selecionados para estudo	
Educação para o trânsito	11	9	2	
Carteira Nacional de Habilitação	4	1	3	
Trânsito x instrutor	1	0	1	
TOTAL	16	10	6	

Fonte: Elaboração e dados do autor.

Após essa tarefa de refino da seleção das publicações a serem exploradas, o número total de trabalhos selecionados reduziu significativamente, daquelas 16 publicações escolhidas na primeira fase, restaram apenas 6. Dos 6 trabalhos selecionados, 2 são Dissertações de Mestrado encontrados na BDTD, 3 são artigos publicados na CAPES e o último é um artigo publicado na SciELO.

Terceiro Momento: contribuições dos trabalhos selecionados

Ao explorar os trabalhos que emergiram das buscas realizadas com o descritor Educação para o trânsito, percebemos uma grande diversidade de produções, sendo a maioria delas

destinadas ao Ensino Fundamental, em que o trânsito aparece quase sempre como tema transversal para discussão do ensino de Ciências, Física, Matemática e Artes. Porém, selecionamos dois trabalhos: uma dissertação de mestrado encontrada na BDTD e um artigo científico publicado na CAPES. Os dois trabalhos lançaram luz a alguns elementos que precisam ser apresentados aqui e explorados como aporte teórico no decorrer da pesquisa.

A dissertação de Juliel Modesto de Araújo (2019), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, buscou compreender a Educação para o trânsito como fato social e para tal se propôs a tentar “conhecer o fenômeno da normatização da Educação para o trânsito na sua inter-relação entre sujeitos da educação e o fenômeno objeto da educação: o trânsito”. Este trabalho é bastante significativo porque além de se debruçar sobre o fenômeno da normatização da Educação para o trânsito, traz para o campo da educação um referencial teórico já consagrado no campo da psicologia do trânsito.

O artigo publicado na CAPES de autoria de Gislaine Fardin da Conceição (2015) investigou as percepções e compreensões das crianças do Ensino Fundamental sobre o trânsito. Esse trabalho se mostra relevante porque explora elementos importantes da formação dos futuros condutores, bem como ajuda a revelar parte do processo formativo dos(as) candidatos(as) à Carteira Nacional de Habilitação que inevitavelmente deverão interagir com os(as) instrutores(a), relação que se pretende investigar.

Com o descritor Carteira Nacional de Habilitação encontrou-se três artigos, dois publicados na CAPES e um publicado na SciELO.

Um artigo assinado por Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Jocemara Ferreira Mognon e Fabiana Mitiko Ishizawa (2015) se propôs a investigar as atitudes acerca do processo de avaliação psicológica pericial no trânsito e teve como público-alvo os(as) candidatos(as) a obtenção da primeira CNH e condutores(as) que precisam renovar a referida licença. Esse trabalho aponta que o público universitário jovem é aquele que atribui a menor importância para os testes/avaliações médicos/psicotécnicos.

O artigo publicado por Maria Helena Lenardt *et al.* (2017) também se mostrou bastante interessante; buscava rastrear as características dos idosos que são submetidos aos exames de aptidão física e mental. O estudo trouxe informações e dados quantitativos que afirmam que a maioria dos idosos motoristas é idoso-jovem, do sexo masculino e que possui algum tipo de restrição para dirigir em função da baixa acuidade visual.

Jessye Almeida Cantini, *et al* (2013) desenvolveram um artigo relacionado a outra situação que também merece atenção, uma vez que as pessoas estudadas conseguiram superar

todas as dificuldades do processo de habilitação, tiveram sucesso nos exames/avalições e conquistaram o direito de dirigir, mas mesmo assim não se sentiram aptas para assumir o volante e conduzir, sozinhas, seus respectivos automóveis.

Conforme anunciado anteriormente, sobre o descritor Trânsito x Instrutor, em cruzamento, quase não se encontrou estudos e publicações. O único trabalho selecionado foi a dissertação de Bárbara Menezes de Medeiros Ferreira (2015), aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, que se propôs a investigar, a partir de uma leitura psicanalítica, a influência das marcas inconscientes na trajetória de vida pessoal e profissional dos instrutores de trânsito.

Ao finalizar os processos de busca, seleção e análise da produção acadêmica relacionada ao universo da educação no e para o trânsito, percebemos que a maioria das investigações acadêmicas está concentrada em dois campos distintos: 1) Ensino Escolar – no Ensino Fundamental como tema transversal para aperfeiçoamento de instrumentalização metodológica de ensino de disciplinas específicas - e 2) Psicologia - a partir dos exames psicotécnicos exigidos na primeira fase do processo de habilitação de trânsito. Ou seja, a pesquisa bibliográfica constatou a inexistência de trabalhos acadêmicos diretamente relacionados ao tema.

Metodologia da Pesquisa

Recorremos ao estudo de Bogdan; Biklen (1994, p. 47), no qual os autores afirmam que “a pesquisa qualitativa possui cinco características”, a saber: 1) o ambiente natural é fonte direta de dados, 2) ela é descritiva, 3) o maior interesse está no processo e não nos resultados, 4) os dados são analisados de forma indutiva; e 5) o significado ocupa espaço central na pesquisa qualitativa. Essa referência é extremamente relevante porque marca, de início, a filiação metodológica adotada e a concepção epistemológica do pesquisador.

Sendo assim, afirmamos que a presente pesquisa é de caráter qualitativo, com finalidade descritivo-exploratória, cujos meios para a obtenção de dados foram: aplicação de questionário estruturado, pesquisa documental e observação direta, com registros em diários de campo.

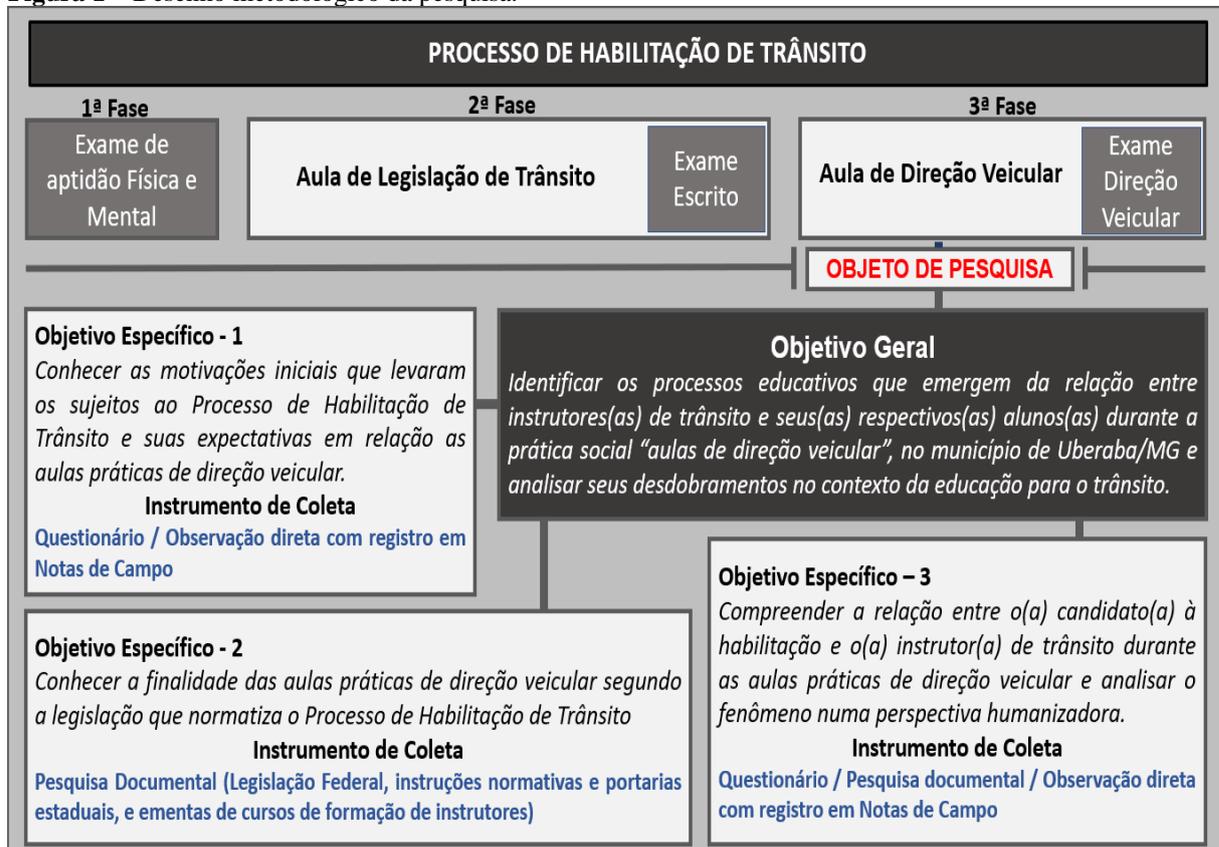
A finalidade descritiva-exploratória está diretamente relacionada a necessidades como: conhecer qual é o ambiente natural no qual a prática social se desenvolve e que o fenômeno se manifesta; buscar uma compreensão holística dos processos; tentar apreender as nuances que só se revelam na convivência e interação com os sujeitos da investigação.

A pesquisa foi desenvolvida com 19 pessoas, em uma Rede de Centro de Formação de Condutores, popularmente conhecidos como Autoescolas e os participantes foram instrutores(as) e seus(as) alunos(as), na cidade de Uberaba-MG.

Para conduzir um veículo em via pública, o(a) cidadão(ã) precisa se sujeitar ao denominado Processo de Habilitação que, por sinal, é bastante burocrático e demorado. Ele é organizado sequencialmente em três fases - Psicotécnico, Legislação de Trânsito e Práticas de Direção Veicular - e o candidato só consegue avançar para fase seguinte após cumprir todos os requisitos legais e ser aprovado no respectivo exame/avaliação. O objeto de estudo desta proposta de investigação (aulas de direção veicular) está localizado na terceira e última fase do processo de habilitação.

A partir da definição do objetivo geral da pesquisa, foram elaborados três objetivos específicos que, uma vez alcançados, possibilitarão - conforme estudos de Trivinões (1987) - fazer a triangulação dos dados e a necessária ampliação da capacidade de compreensão e descrição do fenômeno. Como cada objetivo específico possui finalidade e natureza próprias, foram escolhidos instrumentos de coleta de dados distintos, conforme pode ser observado no esquema ilustrativo exposto na Figura 1 que segue.

Figura 1 – Desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaboração do autor.

Segundo Flick (2013, p. 108), “na pesquisa social, há três formas principais de coleta de dados: você pode coletar dados fazendo perguntas às pessoas (mediante pesquisa de levantamento e entrevistas), observando-as ou estudando documentos”. Na presente pesquisa, a coleta de dados foi realizada de forma simultânea a partir de instrumentos de coletas relacionados às três formas apresentadas pelo autor.

Para tentar conhecer as motivações iniciais que levaram os sujeitos ao Processo de Habilitação de Trânsito e suas expectativas em relação às aulas práticas de direção veicular, foi utilizado como instrumento de coleta, preliminarmente, um questionário estruturado (Apêndice I), porque, de acordo com Gil (2008, p. 121), esse instrumento possibilita ao investigador “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

Ao longo da pesquisa de campo, recorreremos à observação direta com registros em Nota de campo⁵, conforme bem orientam Bogdan; Biklen (1994, p. 47-48) ao afirmar que “mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo”.

O trabalho de campo teve início em 15 de julho de 2019 com uma malsucedida tentativa de aproximação/inserção em uma autoescola da região central da cidade e se encerrou em 13 de janeiro de 2020, após um importante e prazeroso período de inserção/convivência com a comunidade de instrutores de uma rede de autoescolas que atua na região sudoeste de Uberaba-MG.

Por falta de experiência e, provavelmente, excesso de formalidade, aliados a uma considerável dose de desconfiança, a primeira tentativa de inserção não prosperou. A autoescola escolhida não demonstrou qualquer interesse em participar e/ou permitir a participação dos seus colaboradores da proposta de investigação apresentada.

Após recorrer aos estudos de Araújo-Olivera (2014) e Oliveira, *et. al.* (2014), foi possível compreender melhor os desafios a serem enfrentados, os cuidados que devemos tomar e sobretudo a responsabilidade que precisamos ter durante o processo de aproximação, inserção e convivência em um campo de pesquisa. Sendo assim, buscamos uma reaproximação com a comunidade de instrutores e, a partir da convivência nos espaços de sociabilidade da categoria, foram criadas as condições necessárias para uma aproximação mais efetiva com a diretoria de uma rede de autoescolas.

⁵ Por compromisso com a privacidade de todos os participantes, o apêndice com as Notas de Campo, apresentado durante o Exame de Qualificação, foi removido da versão final.

No primeiro momento, percebemos uma certa desconfiança com a pessoa do pesquisador, pois até muito pouco tempo atrás ele possuía uma Autoescola e ainda hoje tem parentes que atuam nesse ramo. Sendo assim, já era esperado algum tipo de estranhamento, porém a força da convivência com a comunidade de instrutores foi determinante para superação dessa barreira e, em 30 de agosto de 2019, foi assinado o termo de consentimento e autorização da pesquisa.

Entre a assinatura do termo de consentimento e a aprovação final do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 24 de outubro, mantivemos a interação e a convivência social com os(as) instrutores da comunidade, mas a inserção oficial para observação e coleta de dados só iniciou em 02 de dezembro de 2019 e se estendeu até o dia 13 de janeiro de 2020.

A Rede de Autoescola possui mais de 10 lojas espalhadas estrategicamente pela cidade, porém, por questões de logística, custo financeiro e estratégia metodológica, a coleta de dados foi realizada apenas nas três lojas que cobrem a região sudoeste.

Na loja 01 atuam dois instrutores(as) e ambos(as) participaram da pesquisa. Apesar das importantes contribuições com a pesquisa, um(a) dos(as) participantes não estava muito à vontade com a presença de terceiros nas suas aulas práticas de direção veicular, sendo assim, respeitamos sua vontade e evitamos fazer esse tipo de acompanhamento.

A loja 02 tem apenas um instrutor, com ele foi possível acompanhar 05 alunos(as). Na loja 03 trabalham 02 instrutores(as) - um rapaz e uma senhora -, apenas a segunda se mostrou aberta e acolhedora, sendo assim, não se investiu maiores esforços para convencer o rapaz, porque acreditamos que a participação deve ser livre e espontânea.

Desse modo, participaram diretamente da pesquisa 19 pessoas, sendo 04 instrutores(as) e 15 alunos(as). Todos assinaram o termo de consentimento, mas apenas os(as) alunos(as) responderam ao questionário de coleta de dados.

Seguindo essa mesma lógica, utilizamos as técnicas da pesquisa documental para tentar conhecer a finalidade das aulas práticas de direção veicular segundo a legislação que normatiza o Processo de Habilitação de Trânsito. De acordo com Lüdke; André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sendo assim, foram analisados documentos – legislação federal; portarias e instruções normativas estaduais; ementas de cursos de formação de instrutores - que definem, normatizam e orientam as aulas práticas de direção veicular.

Para compreender a relação entre o(a) candidato(a) a habilitação e o(a) instrutor(a) de trânsito durante as aulas práticas de direção veicular foram utilizados os dados coletados anteriormente, articulados com a observação direta, com registro de nota de campo.

Critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa

Os critérios para inclusão dos sujeitos participantes foram: I) ser instrutor(a) de trânsito devidamente registrado como profissional de uma das três lojas que compunham o campo de pesquisa; II) ser aluno(a) regular de um dos instrutores(a) participantes; III) em tendo um dos requisitos (I ou II) manifestar interesse em participar e concordar os termos TCLE.

Cabe destacar que não foram considerados sujeitos da pesquisa os(as) Instrutores(as) de Trânsito e os(as) alunos(as) que não concordaram com os termos do TCLE, ou que não autorizaram a divulgação dos dados colhidos em entrevista após sua realização, ou ainda, aqueles que pediram exclusão da sua participação por motivos pessoais ou profissionais.

Metodologia de análise dos dados

Conforme afirmado anteriormente, utilizamos para análise de dados, o método de triangulação. Augusto Triviños (1987) afirma que,

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

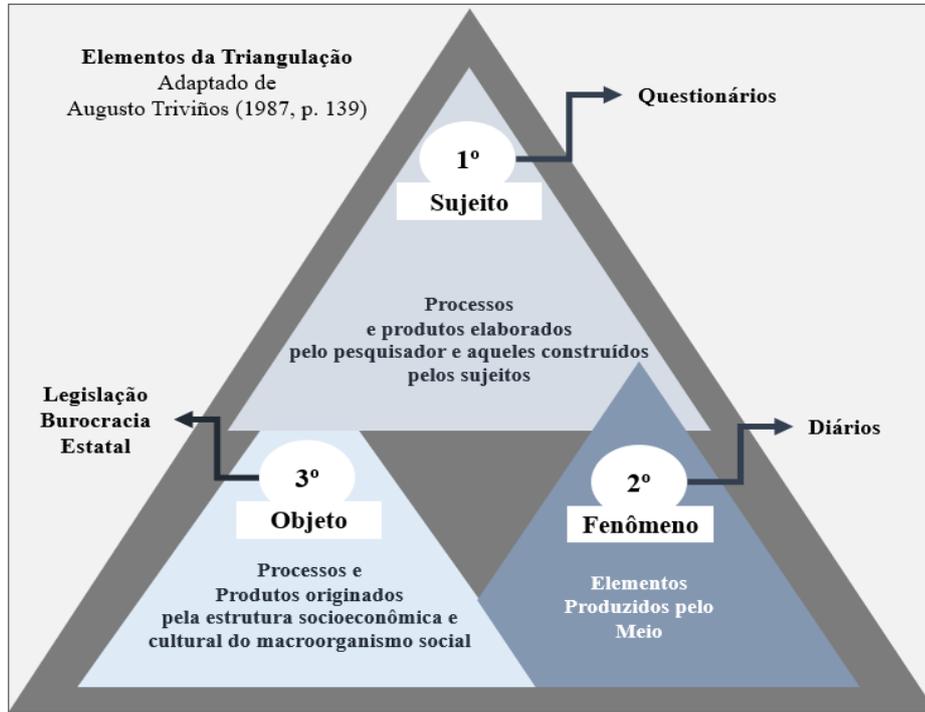
Para garantir os elementos históricos, culturais e a vinculação do fenômeno com a macrorrealidade, Triviños (1987) sugere três vértices estruturais para o processo de triangulação dos dados.

No primeiro vértice, denominado de “processos e produtos elaborados pelo pesquisador e aqueles construídos pelos sujeitos” reunimos os dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos(as) alunos(as).

Ficaram agrupados no segundo vértice “elementos produzidos pelo meio”, os dados coletados através das anotações inseridas no caderno de campo.

No terceiro e último vértice “processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social” alocamos os dados referentes aos documentos produzidos pela burocracia estatal.

Figura 2 – Desenho da metodologia de análise de dados



Fonte: Elaboração do autor.

O processo de categorização foi constituído considerando-se os vértices propostos pelo método de Triangulação (TRIVIÑOS, 1987). A “Análise Temática” foi elaborada com base nos pressupostos de Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), bem como a partir do trabalho de Luciana Karine de Souza (2019).

A Análise Temática possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas. A Análise Temática pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados – ou seja, que não pretende partir de uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos (SOUZA, 2019, p. 3).

Para realizar a análise, é preciso partir de categorias que emergem dos dados para, então, seguir os 6 passos essenciais, conforme Clarke e Braun (2006): 1. Familiarização com dados; 2. Gerando códigos iniciais; 3. Buscando temas; 4. Revisando os temas; 5. Definindo e

nomeando os temas; 6. Produzindo o relatório. Tal processo encontra-se devidamente registrado no capítulo 3 desta dissertação.

Os dados foram coletados/produzidos a partir da aplicação dos questionários aos alunos/candidatos a condutores(as); pelos registros em diários de campo, obtidos a partir da observação direta e por meio da seleção de documentos referentes ao PHT. A partir da leitura dos dados produzidos, foi possível estabelecer o processo de codificação, que deu origem a três temas centrais: 1) a desumanização; 2) as condicionantes da desumanização nos processos humanos; e 3) A humanização na desumanidade. A partir da revisão temática, chegou-se a dois temas de análise: 1) a desumanização e suas condicionantes nos processos humanos; 2) A humanização na desumanidade. A partir daí, deu-se a elaboração do relatório analítico.

Organização geral da pesquisa

A estruturação da dissertação seguiu também a lógica triangular. A apresentação da pesquisa está organizada em três capítulos, sendo cada um deles composto de três subseções. De modo geral, buscamos desenvolver um texto fluído e coeso, porém, com marcações bem definidas para permitir que, mesmo integradas ao texto geral, cada uma das seções possa ser compreendida isoladamente.

O primeiro capítulo da dissertação - Educação como cultura: a vida escolar e a escola da vida - foi dedicado ao estudo do fenômeno educativo a partir do entendimento da educação como produção cultural humana. Buscamos nesse primeiro momento, apresentar as múltiplas dimensões e evidenciar a concepção de educação que fundamenta a pesquisa; discutir a importância dos processos educativos em práticas sociais não escolares para a formação humana dos sujeitos; e, finalmente, caracterizar as aulas de direção veicular como prática social, portanto, um importante espaço de promoção de saberes e formação para a vida.

No capítulo seguinte, “O automóvel e a liberdade carcerária”, procuramos, por meio do estranhamento sociológico, negar a aparente naturalidade da violência no trânsito e restituir ao trânsito de modo geral, e ao automóvel, em especial, as suas respectivas historicidades. Para tanto, discutimos o trânsito como campo social e analisamos o poder simbólico do automóvel, possibilitando, assim, discutir a Educação para o trânsito numa perspectiva humanizadora.

O terceiro capítulo intitulado: “O paradoxo dos dados: análise temática e triangulação”, num movimento de denúncia e anúncio, apresenta os processos educativos que emergem da

prática social investigada, a partir da análise em torno dos dois temas centrais anteriormente anunciados.

As Considerações finais trazem as percepções e conclusões do pesquisador acerca do processo investigativo desenvolvido. Por último, como Apêndices, foram inseridos o Questionário utilizado na pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Planilha Categorical. E, no tópico Anexo, inseriu-se apenas o Parecer Consubstanciado do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

I - EDUCAÇÃO COMO CULTURA: A VIDA ESCOLAR E A ESCOLA DA VIDA

Jequitivale

*Você que anda com o pé rachado e com a palha atrás da
orelha / Com a aba do chapéu na testa e se vira da noite
pro dia / Você que banha no Fanado e que tira ouro de
bateia / Que faz da vida uma festa e adora falar poesia /
Desculpe seu doutor, mas receba os cumprimentos meus /
Eu fico com a filosofia do mestre João de Deus / A saudade
me maltrata e me faz olhar no calendário / Pra ver se
faltam poucos dias pra ouvir o tambor do rosário / Vale
que vale cantar, vale que vale viver / Vale do
Jequitinhonha, Vale eu amo você.*

Mark Gladston (2005)⁶

1.1 Concepção de Educação

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2013) não existe apenas uma forma de educação, ela não acontece somente nos espaços escolares, tampouco o ensinar e o aprender se dão de maneira homogênea e unilateral. De acordo com o autor “ninguém escapa da educação”, porque de uma forma ou de outra os sujeitos se educam mutuamente nas mais variadas situações da vida cotidiana. Para Brandão (2013, p. 7), a educação acontece:

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Na perspectiva de Brandão (2013) a educação se faz presente em todos os espaços da convivência humana, não apenas no ambiente controlado da escola. Ela se faz na convivência, na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, na preservação de saberes particulares ou coletivos e, sobretudo, nas necessárias transformações próprias da produção e

⁶ Mark Gladston Nunes e Sousa (1980-2006), cantor e compositor mineiro natural da cidade de Minas Novas - MG, gravou em 2005 o álbum “Divera”. A faixa intitulada Jequitivale, canção que reafirma a identidade de sua gente e a força educativa da cultura popular do Vale do Jequitinhonha. A canção acabou sendo adotada pela população da região como “Hino do Vale”. Apenas a relação direta com a educação popular seria suficiente para vincular a referida canção com as análises que se pretende fazer neste trabalho, mas existem outras situações que a torna contextual e conceitualmente relevante. No dia 21 de outubro de 2006, após fazer um *show* nas mesmas “ruas de pedra” mencionadas no memorial apresentado por este autor, o jovem e talentoso Verono perdeu a sua vida em um trágico acidente de automóvel, reforçando assim as tristes estatísticas da violência do e no trânsito.

reprodução da vida prática. Sendo assim, é necessário pensar a educação de forma mais abrangente, porque ela existe nas mais variadas formas e o seu sentido muda de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo ou sociedade. Ainda nas palavras de Brandão (2013, p. 10-11), “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

De acordo com Paulo Freire (1967, p. 35) “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem [e mulher⁷] no vazio”, o homem e a mulher se formam como homem e mulher no convívio e na interação com o outro. Sendo assim, a educação não pode ser reduzida a espaços e saberes específicos, tampouco aos poucos conhecimentos que são selecionados, estruturados, formatados e didaticamente reproduzidos pelo sistema de ensino regular. A educação vai muito além da escolarização, porque a existência humana exige que as pessoas se eduquem ao longo da vida. E as pessoas se educam buscando soluções para problemas do cotidiano, se educam no trabalho, no ócio e também no lazer, enfim, se educam preservando, transformando e produzindo cultura.

Sendo assim, faz-se necessário abrir um parêntese para refletir sobre o próprio conceito de cultura e sua relação com a educação, até porque, segundo Tiago Zanquêta de Souza; Valéria Oliveira de Vasconcelos (2018, p. 35), “a cultura é diversificada e vivida pelos indivíduos de forma plural, por meio da experiência, da transmissão de valores e dos modos de viver das pessoas”.

Esta fala, que chama atenção para a diversidade e pluralidade de culturas e suas múltiplas dimensões, também está alinhada com a concepção de cultura defendida por Brandão (2009) quando afirma que não há consenso sobre o conceito de cultura.

Antes de oferecer uma conceituação mais abrangente, Brandão (2009) pontua e apresenta algumas possibilidades de definição de cultura a partir de dimensões específicas (pragmáticas/materiais e simbólicas/imateriais).

Em uma direção mais pragmática e material, a cultura realiza e representa o processo e os produtos do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada (como aos outros animais do planeta Terra) em um mundo intencionalmente criado. [...] Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados..., mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de

⁷ Na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire (1992) discute, segundo ele próprio, “a esperança com que escreveu a *Pedagogia do Oprimido*”. Na oportunidade o autor expôs as críticas que recebeu de várias mulheres que reconheciam a importância e o alcance de sua obra, porém, todas elas apontavam a contradição entre o conteúdo da mensagem e a forma machista de exposição das ideias (universalização ideológica do masculino na linguagem gramatical). A partir desse diálogo com as leitoras, Freire (1992) compreendeu a ideologia implícita na linguagem e passou adotar uma escrita coerente com seu discurso, defendendo, assim, “a recusa à ideológica machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem.” (FREIRE, 1992, p. 68).

pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem. [...] Em uma outra direção, podemos pensar que um trabalho fundador da cultura é aquele que os seres humanos realizam entre eles, para eles e sobre eles mesmos. (BRANDÃO 2009, p. 716).

Após fazer esse exercício de conceituação das diferentes dimensões da cultura, Brandão (2009) afirma que:

[...]a cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido. (BRANDÃO 2009, p. 717)

Ao adotarmos essa visão multidimensional de cultura, pretendemos, neste trabalho - além de discutir e apresentar o aporte teórico que alicerçará as análises, as reflexões e as possíveis proposições educativas -, demarcar o indispensável distanciamento em relação às perspectivas fundamentadas no “evolucionismo cultural”⁸ do século XIX, concepção de cultura etnocêntrica cuja medida de referência para classificação dos povos estava lastreada na ideia de “civilização” do próprio modo de vida europeu. Ao estabelecer critérios de classificação entre os povos, essa corrente científica acabou por justificar, em nome da “civilidade”, a expansão imperialista e sua conseqüente mentalidade colonialista que se explorará mais adiante.

Desse modo, a compreensão ampliada e complexa de cultura defendida por Brandão (2013), contribui para o necessário estranhamento e desnaturalização do processo educativo, indicando, assim, que a educação não depende exclusivamente de professores(as), de livros, de muros e nem das escolas, ela se faz presente em todos os espaços de convivência humana.

A educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. (BRANDÃO, 2013, p. 13).

Assim, é possível afirmar que a educação é anterior à escola, logo, um fenômeno forjado historicamente e, como tal, é eminentemente cultural. Tomando como referência o próprio Brandão, Souza; Vasconcelos (2019, p. 108) afirmam que “as culturas são múltiplas. Foram e são inúmeras nos tempos de história”. Sendo assim, as formas, os sentidos e as relações de

⁸ Segundo Siqueira; Bonet (2007, p. 28), “os primeiros antropólogos, chamados de evolucionistas, foram influenciados por um contexto de forte influência da ciência dita positiva – chamamos isso de positivismo, um movimento de ideias que atribuía um grande valor à ciência da natureza e que visava usar o modelo de uma ciência positiva para as ciências sociais ou do homem”. Para saber mais, acesse: https://admpub.files.wordpress.com/2013/06/antropologia_completo_revisado.pdf

poder implícitos nos processos de produção e reprodução de conhecimentos também são múltiplos, foram e são inúmeros ao longo do percurso histórico da humanidade. Brandão (2013) analisa e categoriza a experiência grega para compreender o fenômeno e oferecer uma interpretação histórica/antropológica da educação:

O que vimos juntos, leitor, acontecer na Grécia repete-se mil vezes em mil tempos de outros mundos sociais. Entre sujeitos igualados pelo trabalho comum e o saber comunitário, também a educação pertence do mesmo modo a todos e, se existe diferente para alguém, é para especializar, para uso de todos, o seu saber e o seu trabalho. Mais do que *poder*, portanto, ela atribui *compromissos* entre as pessoas. Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A posse e o poder dividem o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeitos e criam, para o seu uso, categorias de trabalhadores do saber-e-do-ensino.

É a partir daí que a educação aparece como *propriedade*, como *sistema* e como *escola*. (BRANDÃO, 2013, p. 106, grifos do autor).

Nesta perspectiva, ao aparecer como propriedade, sistema e escola, o fenômeno educação adquire novos sentidos e desenvolve novas características: seu conceito fica mais restrito; os saberes sofrem uma hierarquização valorativa; e aquele compromisso solidário do aprender-ensinar-aprender inerente à vida em comunidade, relação entre iguais, vai sendo progressivamente substituído pelo poder arbitrário do ensinar-aprender, sendo este caracterizado pela transmissão seletiva de conhecimentos, portanto, uma relação de desigualdade entre os sujeitos. Em outros termos, esses novos elementos (propriedade, sistema e escola) representam a sistematização e institucionalização política dos saberes, bem como do controle social do conhecimento. Brandão (2013) demarca as condições históricas e culturais que propiciaram a secessão do conhecimento comunitário e o surgimento da consequente dicotomia entre os saberes, princípio elementar do processo de classificação dos sujeitos e condição indispensável para justificar a dominação e opressão entre os seres humanos. Isso exige novas reflexões sobre as estruturas que alicerçam o desenvolvimento de processos educativos, sejam eles formais ou informais, impositivos ou voluntários, entediantes ou prazerosos, arbitrários ou dialógicos.

Não é por acaso que a educação, de modo geral, e a instituição escolar, de maneira mais específica, tem sido ao longo do tempo, não só objeto de estudos de educadores(as), mas sobretudo um importante e disputado instrumento de poder.

Desse modo, faz-se necessário refletir sobre alguns marcos históricos da educação no mundo ocidental para buscar compreender as considerações extraídas, até aqui, do pensamento de Brandão (2013). Para efeitos de ilustração, cabe destacar alguns importantes autores que

pensaram, cada um a seu modo e dentro dos respectivos contextos, o fenômeno educação e a finalidade da socialização do conhecimento.

De início, pode-se dizer que a concepção tripartite - mundo inteligível (superior), seres metafísicos (intermediário) e mundo sensível (inferior) - da filosofia platônica não constituiu apenas em sínteses especulativas e abstratas de um dado tempo/espaço, mas um projeto efetivo de intervenção política.

Para perseguir o ideal de bem e organizar a cidade ideal, Platão (428/427 – 348-337 a.C.), na obra *A República*, propôs uma rigorosa classificação das funções sociais e a estruturação de um sistema de ensino igualmente hierarquizado, a partir do qual cada segmento da sociedade (sábios, militares e artesãos) receberia a exata porção de instrução necessária para o bom desempenho da função social que lhe coubesse.

No mundo idealizado por Platão (2001), o conhecimento historicamente sistematizado deveria ser rigorosamente administrado e colocado à disposição de acordo com o espaço/função social que cada sujeito deveria ocupar/desempenhar. Desse modo, aos artesãos, ginástica para fortalecimento do corpo produtivo e música para cuidar da mente; além da formação básica oferecida aos primeiros, os militares teriam acesso aos conhecimentos necessários para organização e planejamento de guerra; e por último, aos sábios, sujeitos responsáveis pela administração da sociedade, seria oferecida uma ampla e irrestrita formação. Sendo assim, percebe-se através da obra de Platão (2001), a apropriação política do conhecimento e o regramento estratificado dos saberes.

No final do século XIX e início do século XX, buscando respostas sociológicas para as contradições sociais que ameaçavam romper o tecido social e colocar em risco a própria hegemonia da emergente ordem burguesa, Émile Durkheim (1978) defendeu que o caminho para harmonia social passava obrigatoriamente pelo processo educativo, porque segundo ele,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um 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. (DURKHEIM, 1978, p. 41)

É possível perceber que o pensamento sociológico de Durkheim (1978) demarca a função sociopolítica da educação e essa demarcação pode ser entendida, em si, também como uma demarcação ideológica⁹, porque os ditos “estados físicos, intelectuais e morais reclamados

⁹ A concepção de ideologia adotada neste trabalho está alicerçada na formulação crítica elaborada por John Thompson (2011), na qual o autor afirma que a sua concepção de ideologia “está primeiramente interessada com

pelo sociedade” podem ter sido forjados no interior de grupos de poder que não necessariamente representam os verdadeiros interesses da sociedade, especialmente, das comunidades de operários(as) que, organizados(as) ou não, se apresentavam como importantes agentes políticos cuja atuação questionava os valores e princípios da ordem estabelecida.

É justamente esse tipo de movimentação social que inquietava o pensamento sociológico de Durkheim. E o constrangimento intelectual/ideológico fica latente quando Durkheim - por considerar que, ao nascer, a criança não traz nada além de sua natureza associal e egoísta de indivíduo - advoga em favor de uma educação normatizadora, cuja finalidade era internalizar na tábua rasa das gerações mais novas a moralidade necessária para o aperfeiçoamento da solidariedade social. Ao analisar a “educação como fator de normatização”, Helena Singer (1997) afirma:

Mediante os mecanismos que conformam o espírito de disciplina - regularidade, autoridade, limite, penalidade, culpa, recompensa - Durkheim espera poder vincular definitivamente o indivíduo à família, à pátria e à humanidade. A contradição está no fato de que Durkheim aposta em uma adesão inteligente, voluntária e consentida, mas advoga que os meios para atingir esses fins seriam a obediência, o não questionamento, a heteronomia. (SINGER, 1997, p. 34).

Esta concepção coercitiva, funcionalista e pragmática de educação apresentada e defendida por Durkheim (1978) ofereceu respostas satisfatórias não só às contradições sociais francesas do final do século XIX e início do século XX, mas também às gerações futuras. Ela avançou e se consolidou como uma ideia de educação capaz de instruir para o trabalho, acomodar as diferenças, garantir a ordem e perseverar no progresso, ideário que fundamenta e alicerça as propostas de uma dita Escola Sem Partido¹⁰, movimento político que, no avançar do século XXI, apresenta-se como neutro para, ideologicamente, interditar os debates e negar qualquer possibilidade de emancipação do *outro*.

as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Ela está interessada nas maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder.” (THOMPSON, 2011, p. 75-76).

¹⁰ O chamado movimento Escola sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e tem por objetivo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), condição para combater aquilo que eles definem como “abuso da liberdade de ensinar”. Em seu parecer, como Relator da MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 5.537 ALAGOAS, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Luiz Roberto Barroso afirma que “a imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala”. Em 21 de agosto de 2020 o STF decretou a inconstitucionalidade da ação, impondo importante derrota ao movimento ESP, até então liderado por Nagib. Disponível em: <https://luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ADI-5537.pdf>.- Acesso em: 05 set. 2020.

Ao longo do século XX, pensadores como Louis Althusser (1918-1990), Pierre Bourdieu (1930-2001) e Paulo Freire (1921-1997), entre outros, desvelaram criticamente as contradições do sistema de ensino escolar e seus mecanismos de reprodução social.

Partindo de uma concepção marxiana de luta de classes, Althusser (1980) identificou a educação como sendo um entre os vários Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)¹¹, mecanismo de naturalização, reprodução e perpetuação dos valores dominantes estabelecidos. Diz Althusser (1980),

[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

Diferentemente dos Aparelhos Repressivos de Estado (exército, segurança pública, judiciário, governos, órgãos administrativos, entre outros) que explicitam e essencialmente atuam através da violência, a escola age ideologicamente para reproduzir não só o modo, mas também os meios de produção.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). [...] a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1980, p. 21, destaques do autor).

Segundo Althusser (1980), a escola é um dos mais eficientes AIE, porque este mecanismo atua - de forma intensiva e prolongada - diretamente na formação de crianças e jovens. Destarte, o processo de inculcação ideológica pode ser lentamente consolidado.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escola, “saberes práticos” (des “savoirfaire”) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1980, p. 64).

¹¹ Nas palavras de Althusser (1980, p. 43), entende-se “por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas.” Os principais AIE apontados pelo autor são: Escola, Família, Judiciário, Sistema Político, Sindicatos, Informação e Cultura.

Empreendendo uma das mais contundentes críticas ao sistema de ensino, o sociólogo francês Pierre Bourdieu ataca frontalmente, ao longo de sua vasta obra, os mecanismos simbólicos de reprodução das desigualdades sociais existentes não só nas escolas, mas também na prática docente. Ao criticar a escola conservadora, Bourdieu (2015a, p. 65) diz que:

Ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição hierárquica social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma a desigualdade de fato em desigualdade de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão de herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora.

Bourdieu (2015a) expõe com muita clareza não só o processo de reprodução dos saberes historicamente acumulados, ele desvela e denuncia a ideologia que atribui ao mérito individual, as conquistas que em essência não passariam de meros instrumentos de legitimação simbólica do “capital cultural” herdado da família. Segundo Bourdieu 2015b (p. 81-82):

A noção de capital cultural impôs-se primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes. Este ponto de partida que implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das aptidões naturais quanto às teorias do capital humano. [...] O Capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Assim, a dita igualdade/neutralidade de tratamento que a escola dispensa aos alunos(as), sem, no entanto, considerar suas diferenças, acabam por privilegiar, de maneira dissimulada, aqueles(as) que socialmente carregam os privilégios herdados do seu círculo familiar. A esse sistema dissimulado que legitima, reproduz e universaliza os valores e saberes da elite em detrimento dos saberes populares, o autor chamou de violência simbólica, categoria estruturante do seu pensamento sociológico. A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem

na medida em que uns e outros são inconscientes de exercerem-na ou sofrerem-na. (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Desse modo, Bourdieu não só anuncia as desigualdades existentes no ambiente escolar, como descreve “os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 2015a, p. 45).

Demonstrando ter plena consciência do caráter eminentemente político/ideológico da escola, Freire (2005) apresenta uma análise ainda mais contundente, porque, além de denunciar os mecanismos de reprodução das desigualdades e injustiças presentes na estrutura de ensino escolar, ele desvela o potencial de desumanização presente nas relações educador(a)-educandos(as).

Quanto mais analisamos as relações educador(a)-educandos(as) na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras. (FREIRE, 2005, p. 65).

Na concepção de Freire (2005) estas características (narração e dissertação) são extremamente nocivas às relações de aprendizagem, porque além de ocas e desprovidas de significação, estabelecem uma hierarquização e interrompem qualquer possibilidade de diálogo, o *outro* deixa de ser um(a) interlocutor(a) para se tornar depositário(a) que deve receber, guardar e, quando requisitado(a), estornar o conteúdo recebido. Ao estabelecer esta analogia da relação pedagógica escolar com uma operação financeira, Freire (2005) criou uma categoria de análise educacional denominada de “Educação Bancária”.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos(as) que se julgam sábios(as) ao(às) que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro [...] Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” de educação, os homens [e as mulheres] sejam vistos(as) como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os(as) educandos(as) no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores(as) dele. Como sujeitos. (FREIRE, 2005, p. 67-68).

É a partir da constatação da existência desta “educação bancária” – prática educativa enraizada na estrutura de ensino escolar que nega ao outro o direito de fala, que inibe o protagonismo do sujeito, que minimiza a criatividade, que “estimula a ingenuidade” em favor dos interesses de uma minoria opressora, enfim, que corrobora a precarização do processo educativo – que Freire (2005), justamente por reconhecer a importância da escola, reafirma o seu compromisso com a vida e, como educador, vai existir “seu pensamento numa

pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como *prática da liberdade*” (FIORI, 2005, p. 7).

Diante do exposto, evidencia-se um conjunto de elementos que podem favorecer uma melhor compreensão das reflexões propostas por Brandão (2013), quando este discorre sobre as condições históricas que forjaram a secessão e conseqüente hierarquização dos saberes, transformando, assim, o conhecimento comunitário em “propriedade, sistema e escola”.

Observando a produção dos autores analisados percebe-se o percurso histórico deste fenômeno: em Platão se identifica a sistematização filosófica de um projeto de intervenção política através do regramento hierárquico do conhecimento; em Durkheim, se encontra os alicerces sociológicos que ajudaram a consolidar o pragmatismo utilitarista da ordem burguesa; em Althusser e Bourdieu são desveladas as estruturas de reprodução e os mecanismos de dissimulação do discurso ideológico, finalmente, em Freire estão expostas as estruturas opressoras da concepção bancária de educação e o conseqüente processo de desumanização decorrentes da relação opressor(a)-oprimido(a). Porém, a denúncia de Freire possui um duplo sentido: demonstrar a consciência crítica do saber-se condicionado(a) e reafirmar a necessidade de uma prática pedagógica problematizadora, capaz de reestabelecer a humanidade negada pelo imobilismo das práticas “bancárias”.

Ou seja, como afirma o próprio Brandão (2013, p. 106-107), “o controle do saber se faz em boa medida através do controle sobre o que se ensina e a quem se ensina”; desse modo, fica evidente que ao se apossar do conhecimento, uma pequena elite transformou o ensinar-e-aprender em sistema de ensino, a partir do qual se exerce politicamente o poder em benefício de seus próprios interesses.

Após revisitar esses autores, consolida-se a compreensão de que a educação é condicionada; de que o sistema de ensino, da forma como está estruturado, tem reproduzido as desigualdades sociais; e de que o controle político do saber é um importante instrumento de poder. Portanto, esse entendimento desnaturaliza as contradições e faz emergir a historicidade do fenômeno educativo, indicando, assim, que a mesma humanidade que desenvolve processos opressores pode, por meio da práxis, superar essa espiral de desumanização e perseguir esperançosamente a necessária libertação.

Dito isto, pode-se avançar com a reflexão em busca de uma concepção de educação que se reconheça condicionada, mas que não esteja voluntária ou involuntariamente comprometida com tal situação de opressão, uma concepção de educação que se permita, como sugere Freire, “visitar de vez em quando o amanhã”. Pode-se, assim, andarilhar com uma concepção de educação que acredite que, como produto eminentemente humano, a educação que ora serve

aos opressores pode vir a servir aos oprimidos, não para torná-los em novos tiranos e “opressores dos seus opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.” (FREIRE, 2005, p. 33). Esta é a concepção de educação que fundamenta e orienta este trabalho.

1.2 Estudos de Processos Educativos em Práticas Sociais

O saber popular – aquele que é vivenciado e compartilhado no interior de práticas sociais cotidianas, construído por meio das interações e interrelações dos sujeitos que delas participam -, gera processos educativos extremamente relevantes para a formação humana das pessoas. Eles resistem ao tempo e ao espaço porque são forjados processualmente dia após dia, fala após fala, gesto após gesto através de um complexo de relações sociais que se estabelecem contextualmente na dinâmica de produção/reprodução do existir. Portanto, são saberes valiosos que podem ter sido adquiridos na fluidez de um importante diálogo respeitoso ou nos incontáveis impedimentos das relações de opressão, a partir das quais se desenvolvem mecanismos e estratégias de exploração/subserviência/resistência, negação/ alienação/negação da negação, desenraizamento/aculturação/re-enraizamento, entre outras.

Parte da fundamentação para esta afirmação pode ser encontrada nas palavras iniciais daquele memorial que, nas primeiras páginas desta dissertação, apresentou a trajetória do autor/pesquisador. Na oportunidade, foi utilizada como objeto da problematização, a fala de um matuto (Figura 3, abaixo), quando este, em diálogo com uma criança, discutiam sobre a importância de se saber identificar e escolher a ferramenta/instrumento certo para cada ocasião. Disse o *Preto Velho* ao voluntarioso garotinho: “Dione, pra andar no mato você não pode deixar de carregar um facão, ele é maior que a faca, mais curto que a foice e mais leve que o machado, assim, você pode cortar, descascar e se defender”.

Figura 3 – João Pereira Gonçalves (João Tutu) em um dia qualquer do ano de 1988



Fonte: Acervo próprio autor.

Este diálogo, ocorrido há mais de três décadas, ensinou ao garoto que sonhava ser vaqueiro, muito mais que o saber necessário para empreender uma caçada, fazer um roçado ou providenciar uma colheita, os saberes compartilhados transcenderam não só o tempo, mas sobretudo os espaços, porque o garoto cresceu e levou consigo, por onde quer que ele fosse, os saberes apreendidos, experimentados e dialeticamente contraditados.

Diferentemente do conhecimento bancário, denunciado, desvelado e desnaturalizado por Freire (2005), os saberes populares que emergem do e no diálogo não chegam aos sujeitos apenas como depósitos realizados por outros. Eles são riquezas imateriais produzidas, processadas, compartilhadas e usufruídas pela comunidade. O velho João Tutu não ficou menos sábio ou mais vulnerável por ter compartilhado, por meio de palavras, gestos e ações, um pouco de sua experiência com aquele garoto, porque na essência do diálogo estabelecido entre eles não existiam interesses particulares. A finalidade era, conforme Oliveira *et al* (2014, p. 33) “repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante a vida, de suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupos ou comunidade”.

O interessante desta história é que, aos olhos da sociedade que mercantilizou o saber comunitário e transformou a relação ensinar-aprender em um complexo de “operações bancárias”, o sábio João Tutu seria apenas mais um analfabeto ignorante cujos saberes são socialmente desprezados.

Esta afirmação encontra respaldo científico/acadêmico no trabalho de Brandão (1985), quando no início da década de 1980 o autor publicou, como capítulo de um livro, o texto completo da entrevista feita com Antônio Cícero de Souza (Ciço), um sábio senhor morador de uma comunidade rural do interior mineiro. Na oportunidade, entrevistador e entrevistado dialogavam sobre a prática social da Folia de Reis e os processos educativos dela decorrentes. Portanto, falavam de educação.

Ao refletirem sobre formas de ensino e de aprendizagem, Brandão (entrevistador) questiona Ciço (entrevistado) sobre o que ele entendia por educação...

Brandão - (...) pra você o que é educação?

Ciço - Agora complicou, professor (ri, cospe no chão, trabalha o fumo de um cigarro de palha). Então? Agora, o Senhor chega e pergunta: “Ciço, o que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: “Educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia eu quero dizer, é uma só: “Educação”. Mas eu pergunto pro senhor: “é a mesma coisa”? “É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “não, não é”. Eu penso que não.

Brandão - É, Ciço, eu acho que você pode ter razão aí nisso aí...

Ciço - Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo... um outro. Quando eu sou quem fala, vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz (ri, ri de novo). Comparação. No seu, essa palavra vem junto com o quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa no seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto... uma conta aqui, outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe (ri de novo). Porque eu nunca vi isso por aqui. (BRANDÃO, 1985, p. 163-164).

De maneira muito simples, o matuto Ciço desconstrói o caráter universal/funcionalista da educação formal e reafirma, com certo sarcasmo, a partir de suas próprias experiências, a inutilidade de um ensino escolar estruturado para a “conformação e ajustamento dos sujeitos”.

Falas como estas, de Ciços, Tutus e tantos(as) outros(as) Zés e Marias Luzias¹², refletem a potencialidade, amplitude e profundidade dos saberes populares que foram e são construídos, vivenciados e compartilhados no interior das infinitas práticas sociais cotidianas, espaços onde emergem valiosos e duradouros processos educativos, adquiridos ora com cânticos, fatura e risos ora com dor, suor e lágrimas.

Sendo assim, torna-se indispensável problematizar os conceitos/categorias - práticas sociais e processos educativos - e apresentar alguns estudos cujos elementos alicerçaram o processo de pesquisa.

Tomando como referência a concepção de educação como formação humana que se constitui das mais variadas formas no interior de práticas sociais; conscientes dos condicionamentos e limitações da educação escolar; bem como convictos(as) que o ser humano se constitui “enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um, ao fazê-lo, contribui para a construção de *um* nós em que todos estão implicados”, um grupo de professores(as) vinculados(as) à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem desempenhado importante trabalho investigativo sobre processos educativos em práticas sociais (OLIVEIRA et al, 2014, p. 29). Ao fazer a apresentação do grupo, Maria Waldenez de Oliveira e Fabiana Rodrigues de Sousa (2014, p. 7) afirmam que:

[...] nosso Grupo parte do trabalho popular, no qual tecidos são aproximados, examinados, alinhavados, cerzidos, cada qual mantendo sua singularidade ao mesmo tempo em que se estendem e crescem juntos na constituição da colcha.

¹² Maria Luzia Cardoso, moradora da cidade de Uberaba-MG, neta de pessoas escravizadas, mãe de 22 filhos, é espiritualista e coordenadora do Centro Espiritual Umbandista Nossa Senhora do Rosário. A partir da história de vida de Dona Maria Luiza, Tiago Zanguêta de Souza e Valéria Oliveira de Vasconcelos constroem importante obra sobre a desumana situação da escravidão negra e desvelam as estruturas que alicerçam o processo de negação da existência desse fenômeno na região de Uberaba-MG. Para saber mais, ler o livro SOUZA, T. Z.; VASCONCELOS, V. O. **Negando a negação: arquivos e memórias sobre a presença negra em Uberaba/MG**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

Unidos através de linhas de costura que respeitam sua tessitura e os fortaleçam nessa união. Ao costurá-los, costureiras e costureiros que reconhecem a história que trazem consigo, e nesse rememorar, localizam-se, situam-se, também rememoram suas histórias em comunidade com as quais convivem. História, assim, é vida em construção.

Por estar alicerçado na já citada perspectiva freiriana (2005) de que ninguém educa ou liberta ninguém, como tampouco ninguém se educa ou se liberta a si mesmo, porque homens e mulheres se educam e se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo; por privilegiar o campo popular na suas pesquisas; por reconhecer que as “práticas podem ser por vezes opressoras, por vezes emancipadoras, democráticas e humanizantes”; enfim, por investir em pesquisas que contribuem “para se pensar o diálogo entre processos educativos não escolares com os escolares, na construção de uma escola em que conhecimentos construídos em diferentes espaços possam ser compartilhados”, o Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, a partir da publicação dos resultados de importantes investigações acadêmicas, tem se consolidado como referência para aqueles(as) que buscam compreender o fenômeno educativo para além da estrutura da educação escolar. (OLIVEIRA; SOUSA, 2014, p. 8).

Utilizando a metáfora do iceberg, Sérgio Haddad (2016, p. 378) afirma que a educação não escolar “corresponde à sua parte imersa e quase invisível na formação dos seres humanos”, por outro lado, a “educação escolar, que corresponde à parte visível, é aquela na qual se concentra o maior número de estudos e onde o conhecimento científico acumulado tem sido maior.”

A metáfora utilizada por Haddad (2016) corrobora a compreensão da amplitude do fenômeno educação, porém, para desenvolver a presente investigação, sentiu-se a necessidade de buscar categorias analíticas cujas referências partissem da “positividade” do próprio processo de construção do conhecimento e não da demarcação socialmente consagrada do ensino escolar.

Neste sentido, os trabalhos publicados pelo Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, apresentado acima, forneceram não só as categorias analíticas buscadas, mas como diz Brandão (2014), eles “ousam ser uma coletânea de ideias e experiências entre pesquisas”. Essa ousadia fica evidente quando, ao apresentar os fundamentos que alicerçam as categorias teóricas, o Grupo aproveita para apontar as contradições/limitações de outros universos categoriais que também compreendem a educação como cultura. Dizem elas:

As categorias teóricas que nos eram disponíveis não nos apresentavam satisfatoriamente a positividade e complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem que ocorriam nas práticas sociais. Categorias como educação

não escolar, educação não formal e educação informal tomavam como referência uma outra educação (escolar, formal) e a sua negação. Mesmo que teoricamente aprofundadas, essas categorias que partiam da negação não davam conta de examinar as práticas sociais, como tal, em suas especificidades. Da mesma forma, tratar tais processos genericamente como práticas educativas nos enunciava que há práticas que são educativas e outras que não o são. No entanto, as investigações que vínhamos realizando até então nos permitiam colocar em nosso horizonte um pressuposto de que em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 30).

É desta concepção ampliada e problematizadora da educação – a qual valoriza todos os saberes e reconhece como educativas todas as práticas humanas, sejam elas urbanas ou rurais, eruditas ou populares, masculinas ou femininas, burguesas ou proletárias, de doutores(as) ou de lavradores(as) -, que emergiram as categorias práticas sociais e processos educativos. Segundo Oliveira *et al* (2014, p. 33),

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Se a citação do diálogo entre o matuto João Tutu e o voluntarioso garoto ancorou, num primeiro momento, as afirmações que abriram esta seção, a fala acima de Oliveira *et al* (2014) consolida, com fundamentos acadêmicos, aquela compreensão inicial de que os saberes populares são forjados processualmente, a partir da intensa interação humana no interior de práticas cotidianas. Mais do que isso, além de conceituar a categoria *prática social* ela pavimenta o caminho para problematização dos saberes dela decorrentes, porque “nas práticas sociais, promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos *processos educativos* que estas desencadeiam” (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 35). Diogo Marques Tafuri; Luiz Gonçalves Júnior (2017) corroboram essa discussão quando afirmam que:

A educação, tomada como inerente e decorrente da práxis humana intersubjetiva de e na construção histórica do mundo, constitui-se, portanto, na relação entre sujeitos cognoscentes mediatizada pelos objetos cognoscíveis que representam certas situações existenciais vivenciadas pelos sujeitos do ato cognoscente, ou seja, configura-se de modo autêntico enquanto situação gnosiológica na qual intersubjetivamente tais sujeitos desvelam de forma crítica a realidade problematizada, ao mesmo tempo em que re-elaboram o conhecimento existente e re-criam o mundo por meio de sua ação, que passa então a se constituir como práxis. (TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017, p. 46).

Partindo desse entendimento de que todas as práticas humanas são educativas e de que a intensa interação entre os sujeitos produz conhecimentos – a partir dos quais conseguem

compreender, criticar, problematizar e sobretudo ressignificar suas próprias realidades existenciais –, evidencia-se, então, a natureza dos processos educativos decorrentes de práticas sociais de que se falou até aqui.

Para corroborar a compreensão desta problemática, serão explorados alguns estudos que investigaram processos educativos em práticas sociais, cujos percursos metodológicos, referenciais teóricos e resultados apresentados possibilitam, inclusive, a caracterização do fenômeno Aulas de Direção Veicular – objeto de investigação desta pesquisa - como prática social.

Ancorados no referencial da Cultura Popular e motivados pelo indispensável estranhamento ao crescente preconceito contra as vozes populares, Tiago Zanquêta de Souza; Aldiôney Pereira de Melo (2019) se propuseram a investigar processos educativos inerentes ao “fazer o samba” por Bezerra da Silva (1927-2005).

Bezerra da Silva foi um importante artista brasileiro que, por expressar com veemência as angústias, as críticas, os saberes e os desejos de sua gente, teve seu trabalho estigmatizado pela “elite”, recebendo, inclusive, a alcunha de “cantor de bandido”.

Tomando como ponto de partida a recente tentativa de criminalização do funk (SUGESTÃO nº 17 de 2017)¹³, Souza; Melo (2019) não só desnaturalizaram o preconceito presente na atual investida, como também desvelaram sua historicidade, apresentando o processo de marginalização do(a) negro(a) e de todas as suas formas de expressão.

Os autores identificaram que por trás dos sambas cantados por Bezerra da Silva existia uma intensa e complexa teia de relacionamentos intersubjetivos compostos *de* e entrelaçados *por* inúmeras práticas sociais, das quais emergiam os processos educativos necessários para a produção/reprodução não só da vida material, mas sobretudo para a formação moral dos sujeitos que habitavam aqueles espaços de extrema privação econômica e desumana marginalização social.

Os sambas interpretados por Bezerra da Silva podem ser compreendidos como uma tentativa de sistematização da sabedoria que emergia das práticas sociais cotidianas da periferia carioca. Portanto, nesses espaços onde a educação escolar não conseguira se fazer presente, as manifestações culturais assumiram papel importante no processo de construção de valores e moralidade própria dos espaços marginalizados. Sendo assim, os letristas anunciavam, cantando, o conjunto de saberes e princípios necessários para a

¹³ SUGESTÕES ou IDEIAS LEGISLATIVAS são instrumentos de exercício da cidadania por meio dos quais o cidadão comum pode propor um projeto de lei e compartilhar o *link* com o conjunto da sociedade para buscar o engajamento e a representatividade necessária para sua tramitação. Esse instrumento está disponível no Portal E-Cidadania que foi criado em 2012 pelo Senado Federal. O canal em si é democrático, mas as forças que movimentam o engajamento social não o são. Grupos reacionários e antidemocráticos encontraram na estrutura da própria democracia, os instrumentos e a proteção necessária não só para corroer os alicerces democráticos, mas sobretudo para negar a diversidade.

convivência e a sobrevivência nos guetos, morros e favelas. (SOUZA; MELO, 2019, p. 9).

Os elementos de análise que fundamentaram e desvelaram o processo de marginalização da população negra e a conseqüente negação de suas expressões culturais utilizados por Souza; Melo (2019) para elaboração do referido trabalho não se restringem aos morros cariocas ou apenas às letras dos sambas cantados por Bezerra da Silva. Eles se apresentam como totalidade¹⁴ histórica de uma brasilidade forjada a partir da e em função de uma mentalidade europeia, aristocrática, colonizadora, patriarcal e escravocrata. Portanto, os processos educativos decorrentes da resistência, da negação da negação e do conseqüente novo enraizamento dos sujeitos – que na luta cotidiana pelo *ser mais* de que fala Freire (1996), recriaram e permanecem recriando novos sentidos para o próprio existir, numa perene busca de transformação da realidade objetiva, a qual insiste em recriar e atualizar as estruturas de negação de suas humanidades – não são difundidos e respeitados, pelo contrário, são diariamente desprestigiados através de intenso processo exclusão que visa, a todo custo, reduzi-los, folclorizá-los, marginalizá-los e, em última instância, criminalizá-los. Por essa razão, é preciso nos rebelar e para superar a opressão é necessário não só mobilizar a “justa ira”, temos que “alongar até a posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora” (FREIRE, 1996, p. 79).

Alicerçado nesta perspectiva freiriana de conhecer, denunciar e anunciar, o trabalho “Relações étnico-raciais: educação e pertencimento” de Oliveira; Túbero; Nogueira (2014) constatou e denunciou a reprodução estrutural de preconceitos e exclusão social dentro do sistema de ensino escolar do estado de São Paulo. No contexto da implementação da Lei Federal 10.639/2003¹⁵ (BRASIL, 2003), a pesquisa buscou identificar e compreender possíveis potencialidades pedagógicas, presentes em uma dada narrativa, para desenvolvimento de matérias de ensino condizentes com as aspirações e necessidades da população negra. Finalmente, anunciou, após analisar e compreender a prática social Capoeira Angola, os processos educativos “de raiz africana e como eles podem transformar pessoas em cidadãos

¹⁴ Categoria do pensamento filosófico de Enrique Dussel. Segundo Sônia Stella Araújo-Olivera (2014, p. 73), no pensamento dusseliano, “o mundo é a totalidade dentro da qual tudo o que nos acontece nos faz avançar”. A ideia, noção de mundo, é uma realidade relativa ao ser humano, “sem homem (nem mulher) não há mundo, só cosmos”, e sendo sua totalidade de sentido, seu mundo é a referência de sentido para seu ser e para os outros sistemas que implementa dentro do seu mundo (econômico, social, educativo, jurídico, saúde, etc.).

¹⁵ Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2003)

conscientes e atuantes para a construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática.” (OLIVEIRA; TÚBERO; NOGUEIRA, 2014, p. 149).

(...) os processos educativos vividos na família negra, na capoeira Angola e na cultura afro-brasileira como um todo se mostram muito significativos para a construção do pertencimento étnico-racial afirmativo e subjetividade dos angoleiros negros que participaram da investigação. Eles expressaram que aprenderam a reconhecer as desigualdades existentes na sociedade brasileira, assim como os processos históricos e ideológicos que as geraram. Com estes conhecimentos, passaram a assumir postura de solidariedade, no sentido de transformar as injustiças sociais e apoiar os mais novos nas conquistas por espaços sociais que não estão dispostos em pé de igualdade para negras(os) e brancas(as). Além disso, passaram a conviver e a criar ambientes acolhedores que fortalecem o sentimento de pertencer a uma comunidade, baseados em relações de respeito e convívio com a diversidade. (OLIVEIRA; TÚBERO; NOGUEIRA, 2014, p. 161).

Assim como na prática social “fazer o samba” analisada por Souza; Melo (2019), a “capoeira Angola” revelou-se como importante espaço de sociabilidade, expressão e aprendizagem, elementos desencadeadores de inúmeros processos educativos, dentre eles o sentimento de pertencimento, a consciência histórica, a afirmação da identidade e o fortalecimento de laços interpessoais numa perspectiva de solidariedade horizontal.

No trabalho “Mulheres: vivências de processos educativos para o exercício dos direitos” desenvolvido por Aída Victoria Montrone, *et al* (2014), as autoras exploram uma outra importante dimensão desta problemática, as contradições decorrentes das desigualdades de gênero.

(...) ao contrário das aparências, também há muitas forças por vezes imperceptíveis que ainda atuam para manter a ideologia do mando masculino, impedindo que distintas mulheres tenham direito humano de *ser mais*, ou seja, tenham o direito de viver em plenitude, podendo fazer escolhas sem que suas oportunidades sejam limitadas em função do sexo. (MONTRONE *et al*, 2014, p. 167).

Ao justificarem a utilização da categoria gênero, as autoras dizem que,

O conceito de gênero, portanto, surgiu da luta dos movimentos feministas para evidenciar as relações desiguais de poder e as iniquidades (diferença de oportunidades) que existem entre mulheres e homens pautadas em suas diferenças biológicas. O sexo é categoria biológica insuficiente para explicar os papéis sociais atribuídos para mulheres e homens. Desta forma, o gênero veio como uma categoria de análise das Ciências Sociais para questionar as desigualdades com base nos sexos, como a ideia de que mulheres são passivas, emocionais e frágeis; homens são ativos, racionais e fortes. Na perspectiva de gênero, essas características são produto de uma situação histórico-cultural e política. (MONTRONE *et al*, 2014, p. 167-168).

Ao buscarem compreender as dimensões e contradições objetivas enfrentadas por grupos diferentes de mulheres que cotidianamente lutam para fazerem valer seus direitos, bem

como para superarem os inúmeros obstáculos que lhes são impostos, simplesmente por serem mulheres, as autoras contribuem significativamente para a necessária desnaturalização e restituição da historicidade dos fenômenos culturais que definem e orientam, ideologicamente, os papéis sociais impostos às mulheres e aos homens.

O trabalho de Montrone *et al* (2014) apresentou os resultados de quatro investigações realizadas em práticas sociais distintas. São elas,

(...) a luta pelo direito de ser mulher marceneira, desenvolvendo uma atividade compreendida historicamente como masculina; a prática da prostituição, desvelando distintos processos educativos consolidados entre prostitutas e seus clientes; a formação de profissionais de saúde para a garantia do direito do exercício da prática de amamentar, um direito das mulheres e não somente das crianças; e como é ser mulher, mãe e trabalhadora, militante e estudante. (MONTRONE, *et al*, 2014, p. 171).

As investigações evidenciaram elementos estruturais que alicerçam o processo de reprodução das desigualdades decorrentes das relações de gênero e da divisão sexual do trabalho. São elementos que ora aparecem de forma explícita, clara e intencionalmente opressora, ora se manifestam de forma implícita, dissimulada e falsamente generosa. (FREIRE, 2005).

Por outro lado, as autoras se alongaram para além da justa ira e também anunciaram processos educativos que contribuiriam decisivamente para a transformação objetiva da realidade daquelas mulheres, modificando as dinâmicas de relações sociais não só no interior das práticas sociais investigadas, mas também em seus relacionamentos conjugais, familiares e profissionais.

Do trabalho na marcenaria, emergiram processos educativos como autoestima, liderança, administração financeira e nova percepção sobre atribuições domésticas; na prostituição as mulheres desenvolveram estratégias de preservação pessoal, códigos de conduta e sensibilidade para ouvir e falar; com a prática da amamentação as autoras evidenciaram que o acesso a informações e o contínuo processo de formação é indispensável para a mudança de rotinas e formas de abordagens durante o atendimento às mães; a escolarização transformou significativamente a rotina, a renda e a consciência social das estudantes de Pedagogia da Terra, elementos fundamentais para afirmação de identidade e fortalecimento da consciência política da comunidade de assentados.

Os estudos de Souza; Melo (2019), Oliveira; Túbero; Nogueira (2014) e Montrone *et al* (2014) corroboraram a compreensão de processos educativos em práticas sociais, bem como trouxeram exemplos práticos de trabalhos que ampliam os horizontes metodológicos de investigação no campo educacional. Portanto, reafirmaram a compreensão da educação como

cultura, identificando, valorizando e reafirmando a força educativa da cultura popular que, conforme analisado anteriormente, é desprezada pela desprezível colonialidade¹⁶, a qual deturpa o sistema de ensino em função de saberes ideologicamente colonizados, confirmando, desse modo, o que afirma Oliveira *et al* (2014, p. 30): “ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, voltamos um olhar crítico ao estabelecido monopólio de sistemas educacionais, que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar”.

1.3 Aulas de Direção Veicular como Prática Social

Tomando como referência o que já foi discutido e problematizado até aqui e considerando que “as práticas sociais se estendem em espaço/tempo construídos por aqueles que delas participam, seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza” (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 34), podem-se caracterizar as aulas de direção veicular como prática social, portanto, um importante espaço de promoção de saberes e formação para a vida.

As aulas de direção veicular fazem parte do chamado Processo de Habilitação de Trânsito (PHT), fundamentado no CTB (Código de Trânsito Brasileiro, Lei n° 9.503 de setembro de 1997) e normatizado pela Resolução n° 168 de dezembro de 2004 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN).

Art. 2º O candidato à obtenção da Autorização para Conduzir Ciclomotor – ACC, da Carteira Nacional de Habilitação – CNH, solicitará ao órgão ou entidade executivo de trânsito do Estado ou do Distrito Federal, do seu domicílio ou residência, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão ou entidade, a abertura do processo de habilitação para o qual deverá preencher os seguintes requisitos:

- I – ser penalmente imputável;
- II – saber ler e escrever;
- III – possuir documento de identidade;
- IV – possuir Cadastro de Pessoa Física – CPF.

§1º O processo de habilitação do condutor de que trata o caput deste artigo, após o devido cadastramento dos dados informativos do candidato no Registro Nacional de Condutores Habilitados – RENACH, deverá realizar Avaliação Psicológica, Exame de Aptidão Física e Mental, Curso Teórico-técnico, Exame Teórico-técnico, Curso de Prática de Direção Veicular e Exame de Prática de Direção Veicular, nesta ordem. (BRASIL, 2004).

¹⁶ Ideologia a serviço da perpetuação dos valores do colonizador europeu, mesmo após o processo de independência e emancipação política das colônias portuguesas e espanholas na América, no início do século XIX. De acordo com Sônia Stella Araújo-Oliveira (2014, p. 92), com a invasão militar e cultural da Ameríndia pela Europa, segundo Dussel, nascem a Modernidade, o Sistema-mundo, o capitalismo (ainda mercantil) e a colonialidade. A articulação destes fenômenos, segundo Dussel, permitiu que a Europa desenvolvesse a ideologia do eurocentrismo, isto é, uma ideia de Europa Moderna, de “civilização” e de cultura como centro da História Mundial e todas as outras como sua “periferia”, a “barbárie”, aquele que ainda *não* é e, para ser, precisa se tornar europeu ou muito parecido com o europeu.

Como se pode observar, a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) é o documento que confere ao seu(sua) portador(a) o direito de conduzir veículo automotor – conforme especificação da categoria - em todo território nacional brasileiro.

Esse documento possui características que extrapolam o universo burocrático de identificação do(a) cidadão(ã), como é o caso do Cadastro de Pessoa Física (CPF), que está diretamente relacionado ao controle fiscal do(a) contribuinte, ou do Registro de Identidade (RG), que tem como finalidade garantir a identificação civil do indivíduo, ou ainda, do Título Eleitoral, que identifica o(a) eleitor(a) e garante os direitos políticos do(a) cidadão(ã).

Quando se trata da CNH, a situação se torna mais complexa, porque, diferentemente dos documentos acima descritos, ela não é obrigatória para todo(a) cidadão(ã). A pessoa pode escolher, considerando-se, é claro, as condicionantes e variáveis próprias da dinâmica cotidiana da vida em sociedade, submeter-se ou não ao PHT.

A “conquista” da CNH representa, assim, muito mais que um exercício compulsório de cidadania, além de certificar para o Estado e todo o conjunto da sociedade que seu/sua portador(a) reúne as condições físicas, psíquicas e técnicas necessárias para conduzir um veículo automotor em vias públicas, ela também pode ser um importante marcador social¹⁷, uma vez que nem todo(a) cidadão(ã) tem condições (ainda que deseje e/ou precise) de se candidatar¹⁸ à CNH. Sendo assim, a aparente naturalidade do ato de se submeter ou não ao PHT carrega em si contradições que podem ser problematizadas.

Apesar de não impor explicitamente proibições, a Lei nº 9.503 estabelece requisitos que direta ou indiretamente impõem limites ao acesso a esse documento, portanto, impede que uma considerável parcela da sociedade possa assumir a direção de veículos automotores. Mesmo com esse aparente controle da concessão da CNH por parte do Estado, os acidentes de trânsito matam em média mais de 50.000 pessoas a cada ano, conforme dados da Seguradora Líder apresentados anteriormente e melhor explorados mais adiante.

O ato de dirigir envolve um complexo processo de interação das funções psicológicas e cognitivas. Os motoristas estão expostos no trânsito a fatores de risco, e conduzir um veículo envolve memória, atenção, tomada de decisões em um ambiente repleto de informações, como tráfego de pedestres, de outros veículos, diversidade de sons e imagens. A multiplicidade de fatores, envolvidos no ato de dirigir influenciam o comportamento dos indivíduos e, conseqüentemente, sua forma de conduzir um veículo. (BALBINOT; ZARO; TIMM, 2011, p. 14).

¹⁷ Contradição a ser devidamente explorada na próxima seção.

¹⁸ Termo técnico/legal utilizado para qualificar o cidadão(ã) que se submete ao Processo de Habilitação de Trânsito, cujos dados pessoais estejam devidamente cadastrados no Registro Nacional de Condutores Habilitados – RENACH.

Desse modo, compreende-se que o ato de dirigir, como ação humana, é uma intensa prática social que integra um amplo e complexo sistema de interações entre os seres humanos, “o trânsito”, compreendido neste primeiro momento não só como termo técnico/jurídico, mas como movimento consciente de uma “espécie que transcendeu o domínio das leis biológicas impressas geneticamente em cada um dos participantes de um grupo de seres vivos para criar um mundo de relacionamentos fundado também em regras sociais.” (BRANDÃO, 2009, p. 717).

Considerando-se que os meios materiais de locomoção (dos primitivos artefatos de proteção para os pés até as mais recentes e tecnológicas cápsulas espaciais) foram e são desenvolvidos pelo ser humano; que as rotas terrestres, marítimas, aéreas e espaciais foram e ainda são traçadas pela humanidade; que os instrumentos de geolocalização, os símbolos e os códigos que orientam o deslocamento servem exclusivamente aos seres humanos e, sobretudo, que todos esses elementos são resultados do trabalho humano no dialético processo de produção/reprodução da cultura que organiza e atribui sentido ao seu próprio existir, pode-se, pois, dizer que o ato de dirigir, como uma dentre as incontáveis formas de deslocamento humano, é, em si, uma prática social que abriga no seu interior outras tantas práticas, sendo uma delas o próprio processo de ensinar-aprender-ensinar inerente às aulas práticas de direção veicular.

As práticas sociais, segundo Oliveira *et al* (2014),

Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações da sociedade. Permitem, elas, que indivíduos e a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los. Assim sendo, estamos diante de muitos tipos de relações sociais, múltiplas redes relacionais, redes de construção de conhecimento, redes afetivas. Estas redes conectam a pluralidade que compõe as culturas nacionais, isto é, as heranças de valores, de conhecimentos manifestados, como diz Bosi, num conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Nestas relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, as pessoas se educam na humanidade para a cidadania negada, conquistada, assumida. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 35).

Durante as aulas de direção veicular, sujeitos até então desconhecidos se veem desafiados a interagir uns com os outros, a estabelecer relacionamentos estáveis e respeitosos, a encontrar o tom da fala e a intensidade dos gestos, a compartilhar mutuamente seus saberes, enfim, se veem desafiados a aprender a conviver entre si e com os outros sujeitos que também

ocupam e disputam espaços na complexa trama do deslocamento humano. Nas aulas práticas de direção veicular, os sujeitos são constrangidos nos seus impulsos pelos códigos legais, morais, éticos e profissionais, sob pena de ruptura da relação e/ou envolvimento em acidentes com os outros. Eles precisam aprender a encontrar soluções para a resolução dos conflitos, quer seja de natureza profissional/técnica ou de foro íntimo/afetivo.

Considerando a existência daquelas estruturas de reprodução social denunciadas por Althusser (1980), Bourdieu (2015) e Freire (2005) é possível deduzir que nas aulas de direção veicular também se pode estabelecer práticas pedagógicas eminentemente autoritárias, narradoras e falsamente generosas, portanto, opressoras e desumanizantes. Mas, como disse Freire (2005, p. 67) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens [e as mulheres] fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, sendo assim, é possível que se desenvolva, no interior da prática social ‘aulas de direção veicular’, por meio do diálogo, processos educativos capazes de transformar as vidas dos sujeitos envolvidos, independentemente dos resultados alcançados no exame de direção veicular.

II - O AUTOMÓVEL E A LIBERDADE CARCEREIRA

Mustang Cor de Sangue

*A questão social, industrial / Não permite e não quer
que eu ande a pé / Na vitrine um Mustang cor de
sangue*

*Tenho um novo ideal sexual / Abandono a mulher,
virgem, no altar / Amo em ferro e sangue um Mustang,
cor de sangue*

*No farol vejo o seu olhar / Minha mão toca a direção
No painel eu vejo o seu amor / E o meu corpo invade
o interior*

*A questão social, industrial / Não permite que eu seja
fiel / Na vitrine um Corcel cor de mel / Meu Corcel,
cor de mel / Meu Corcel...*

Valle; Valle (1969)

2.1 O Trânsito como Campo Social

Conforme ficou evidenciado na pesquisa bibliográfica que orientou a delimitação do objeto de pesquisa e que corrobora a justificativa deste trabalho, a área da psicologia do trânsito tem desempenhado um importante papel no debate acadêmico/científico referente aos fenômenos relacionados ao trânsito. Ao investigar o comportamento humano no trânsito, Reinier Johannes Antonius Rozestraten (1988), buscando estabelecer balizas e alicerces teóricos para esse campo, afirmou que o trânsito é “o conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes.” (ROZESTRATEN, 1988, p. 4). Quase uma década depois, a Lei 9.503/97 que estabeleceu o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) trouxe uma conceituação técnico/jurídica e definiu o trânsito da seguinte maneira: “considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.” (BRASIL, 1997, Art. 1º, § 1º).

Segundo Maria Helena Hoffmann (2005, p. 17), “tradicionalmente, o sistema trânsito é considerado em termos de três componentes: o ambiente físico, o veículo e o condutor”. Assim, como pode ser observado, o CTB consagrou a tríade (pessoas, veículos e vias) anteriormente pensada por Rozestraten (1988), situação também observada por Juliel Modesto de Araújo (2019, p. 134) ao afirmar que “a definição de trânsito prevista no Código de Trânsito Brasileiro em vigor segue a perspectiva mecânica apresentada por Rozestraten (1988).”

Ao definir essa concepção técnico/normativa - fundamentalmente voltada para orientar e controlar o ir e vir, os fluxos e o comportamento dos cidadãos(ãs) no uso coletivo das vias públicas - como “fenômeno mecânico”, Araújo (2019) chama a atenção para a necessidade de se pensar o trânsito “para além da definição física relativa à circulação, ao movimento e ao deslocamento”. (ARAÚJO, 2019, p. 135).

Essa concepção mecânica à qual se refere Araújo (2019) merece, por parte deste trabalho, uma atenção especial, porque a concepção de trânsito que fundamenta o CTB é a mesma que estruturou o PHT e tem regido as políticas públicas de educação de trânsito, portanto, interfere direta e indiretamente na dinâmica cotidiana da mobilidade humana¹⁹, bem como normatiza e orienta o processo de formação dos(as) condutores(as).

Por se tratar de instrumentos e estruturas de Estado, o CTB, as instituições, as entidades e os agentes que compõem o Sistema Nacional de Trânsito podem ser analisados também à luz da concepção weberiana de burocracia como “mecanismo institucional de governança, em termos da administração do aparato do Estado” (MEDEIROS, 2006, p. 143), porque segundo Max Weber (1982, p. 282) “a burocracia tem um caráter ‘racional’: regras, meios, fins e objetivos dominam sua posição”. Ainda segundo Paulo Henrique Ramos Medeiros (2006):

O modelo burocrático proposto por Weber (1963) definia, portanto, os atributos da organização racional-legal, estando estes voltados para garantir a divisão do trabalho entre os participantes, hierarquia, a existência de regras gerais de funcionamento, a separação entre a propriedade pessoal e organizacional, e a seleção de pessoal com base em qualificações técnicas. O modelo se propunha a reger os agrupamentos sociais por meio de regras, estatutos, regulamentos, documentação, obediência hierárquica, formalidade e impessoalidade. A administração burocrática significa, ainda, dominação em virtude de conhecimento: este é, de acordo com seu principal ideólogo, o caráter fundamental especificamente racional (WEBER, 2000). Essa racionalidade é explicada por Guerreiro Ramos (1989) como tendo um aspecto calculista; ou seja, a “ação calculista” - escolha de uma forma de ação em

¹⁹ A mobilidade humana está para além da ideia de mobilidade urbana, que por sua vez é muito mais ampla e complexa que o conceito mecânico de trânsito, fundamentalmente pensado para a sociedade do automóvel. A mobilidade humana – intencionalidade histórica do deslocamento - deve ser compreendida como um dentre os vários processos de humanização daquela espécie que passou de “organismos biológicos a sujeitos sociais”, conforme citação de Brandão (2009) discutida anteriormente.

lugar de outra - seria uma das características da organização formal (burocracia) que a conformaria como um modelo social fundamental. (MEDEIROS, 2006, p. 146).

É importante ressaltar que Weber (1864-1920) desenvolveu seu pensamento sociológico no bojo contextual do processo de consolidação da transição de uma sociedade estamental para uma sociedade burguesa de classes - herdeira da racionalidade iluminista. Portanto, momento de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, cujas próprias contradições exigiam respostas intelectuais capazes de legitimar uma atuação estatal forte o suficiente para “dominar” racional e legalmente a sociedade europeia do final do século XIX. O exercício do poder através da racionalidade legal manifestada no tipo ideal (burocracia) ofereceu, a partir de então, as condições para a estruturação do Estado Moderno Ocidental.

A burocracia, “como tipo ideal de organização descrita por Weber”, segundo Oliveira (1970, p. 49) “provavelmente não encontra réplica na realidade, mas funciona como importante modelo de análise sociológica e política nas pesquisas e no desenvolvimento da teoria das organizações e, por consequência, no estudo e na formulação da teoria administrativa.”

Ao buscar compreender melhor o Estado Moderno, Marcos Augusto Maliska (2006, p. 25) afirma que “entendida como o governo da razão, a burocracia é o meio através do qual se expressa a lei e sob o qual age o Estado Racional Moderno. A burocracia é, portanto, um produto histórico peculiar e inevitável do desenvolvimento da racionalidade formal no Estado Moderno.”

Mais recentemente, marcadamente a partir da década de 1990, conforme Medeiros (2006, p. 150), “o foco central das discussões de políticos e formuladores de políticas públicas em todo o mundo passou do ajuste estrutural, relacionado à questão fiscal e às reformas orientadas para o mercado, para a reforma administrativa”, a partir da qual passou-se a contestar, além da forma burocrática de organização, as próprias atribuições e finalidades do Estado. Porém,

Não só a literatura da área de teorias organizacionais mostra que ainda não ocorreu a mudança do modelo tradicional de Weber para um novo paradigma, capaz de suplantar seus fundamentos básicos, especialmente em termos da forma de racionalidade e legitimidade utilizadas, como a prática na administração governamental mostra que os preceitos da Nova Administração Pública ainda convivem lado a lado com a teoria proposta por Weber. Os mecanismos institucionais de governança, mais nos países em desenvolvimento que naqueles desenvolvidos, ainda se baseiam essencialmente na teoria weberiana (LANE, 2000). A visão que se tem do modelo burocrático é que ele se encontra no início de um *continuum* (CLEGG; HARDY, 1998), dirigindo-se atualmente a novas formas organizacionais - como cadeias, conglomerados, redes ou alianças estratégicas, todas rotuladas de pós-modernas. Essa trajetória decorre do fato de ser tal modelo

essencialmente permeável, no caso do aparelho estatal, a inovações gerenciais, como aquelas propostas pelo discurso da Nova Administração Pública. Ressalte-se, entretanto, que nem a revolução causada nas últimas décadas pela tecnologia da informação no aparato administrativo dos governos foi capaz de descaracterizar os elementos centrais da burocracia. (FOUNTAIN, 2001). (MEDEIROS, 2006, p. 150).

Considerando que essencialmente os princípios da dominação racional-legal weberiana alicerçaram a estrutura do Estado Moderno e ainda hoje regem o aparato institucional da governança através da burocracia, adotar-se-á, doravante, para efeitos de diferenciação conceitual e epistemológica, a adjetivação “burocrático(a)” às concepções, ações, instituições, agentes e definições que emanarem da estrutura estatal e/ou alicerçarem suas práticas no conceito burocrático de trânsito previsto pelo CTB.

Esse esclarecimento é extremamente importante porque o conceito mecânico de trânsito trazido pelo CTB e as diretrizes dele emanantes tendem a não contemplarem essencialmente uma Educação para o trânsito - como demonstram os dados relativos ao índice de reprovação e também os números consolidados da violência no trânsito, ambos apresentados anteriormente -, uma vez que apenas uma pequena minoria dos brasileiros (28%)²⁰ possui CNH. Ou seja, 72% dos brasileiros aprendem a se deslocar, a ir e vir com o mínimo de segurança, não nas salas de aulas das escolas ou em autoescolas, mas no interior de práticas sociais cotidianas, a quais só podem ser alcançadas por uma concepção de educação que considere a produção cultural historicamente desenvolvida pela humanidade, através de relacionamentos intersubjetivos, por meio dos quais emergem múltiplos processos educativos, conforme discutimos no capítulo anterior. Sendo assim, faz-se necessário inserir a adjetivação “burocrático(a)” aos conceitos e/ou procedimentos que estiverem a serviço da estrutura estatal, porque estes apresentam, evidentemente, limitado alcance.

Uma concepção ampliada de educação que consegue compreender o fenômeno educativo para além dos muros escolares, exige, obrigatoriamente, uma concepção de trânsito que supere a perspectiva burocrática da estrutura estatal. Exige, portanto, uma perspectiva que compreenda o fenômeno trânsito como construção social em que todos(as) podem participar, mas que considere também que existem graus, formas e limites diferentes de participação.

Ao estudar e tentar interpretar o trânsito brasileiro por meio dos resultados de uma pesquisa encomendada pelo governo do Estado do Espírito Santo em 2007, o antropólogo e

²⁰Associação Nacional dos Detrans (ADN). **Associação dos Detrans divulga perfil dos motoristas brasileiros.** Disponível em: <http://www.and.org.br/associacao-dos-detrans-divulga-perfil-dos-motoristas-brasileiros/>. Acesso em: 07 set. 2020.

professor Roberto DaMatta (2010) produz uma sociologia do trânsito que corrobora esse raciocínio. Diz ele:

A minoria fortemente protegida, explosivamente embrutecida por seus motores (e, muitas vezes, por seus revólveres e suas barras de ferro), torna-se opressora da maioria, que, tentando seguir para o trabalho, para a escola ou simplesmente ir para casa, vê-se forçada a tentar sobreviver. E, eis o mais alarmante, o cenário é tido como normal e natural (ou constitutivo) do mundo moderno. Aceitamos a loucura, a injustiça e a crueldade porque, mesmo num espaço igualitário, jamais discutiremos a hierarquia do mais forte e do mais poderoso como rotina que permeia a construção do espaço público no Brasil. (DaMATTA, 2010, p. 8).

De forma muito contundente, DaMatta (2010) aponta problemas que estão para além das habilidades e competências de natureza técnicas dos(as) motoristas. Sociologicamente ele problematiza a participação dos sujeitos e desnaturaliza as relações de força entre eles, demonstrando, inclusive, importantes marcadores culturais presentes no comportamento humano no trânsito. Uma vez desnaturalizadas as contradições, o autor expõe sua historicidade.

No Brasil, retomamos o uso das cadeirinhas carregadas por escravos quando abrimos os braços para o transporte individual. Foi assim que nos tornamos modernos e parecidos com os europeus e americanos e permanecemos fiéis ao nosso gosto por espaço público construído hierarquicamente. (DaMATTA, 2010, p. 28).

Ao descrever esse quadro histórico e culturalmente construído do trânsito brasileiro, DaMatta (2010) chama atenção para as condições e contradições de uma adesão aristocrática ao automóvel como objeto não só de mobilidade, mas sobretudo de distinção social. Elemento de desequilíbrio de forças na ocupação e utilização dos espaços públicos.

Numa perspectiva da psicologia do trânsito, Maria Helena Hoffmann; Roberto Moraes Cruz; João Carlos Alchieri (2011) corroboram a análise sociológica desenvolvida por DaMatta (2010) ao afirmarem que “o carro se transforma em objeto de poder e de autoafirmação, necessidade que surge em muitos casos, para compensar inseguranças ou sentimentos de inadequação e de inferioridade.” (HOFFMANN; CRUZ; ALCHIERI, 2011, p. 49).

Dentro de um espaço regido pela *dominação racional-legal* do CTB - que em tese garante a igualdade entre todos os(as) participantes -, encontram-se diferentes sujeitos, em diferentes condições, utilizando diferentes meios, com diferentes finalidades, disputando, todos eles, não só os espaços da via pública, mas sobretudo os poucos espaços na hierárquica pirâmide social de que fala DaMatta (2010).

Diante do exposto, pode-se analisar o trânsito por meio da categoria sociológica *campo social* empregada por Bourdieu (2004).

Os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. Um dos princípios dos campos, à medida que determina o que os agentes podem ou não fazer, é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes. (BOURDIEU, 2004, p.86).

Ao ampliar o olhar na tentativa de compreender o trânsito como campo social é possível perceber mais claramente como o trânsito consegue absorver, reproduzir e potencializar as contradições cotidianas da vida social, ressignificando simbolicamente cada uma delas e convertendo-as em “troféus” a serem conquistados. Essa afirmação encontra respaldo na própria situação de “transformação do carro em objeto de poder e autoafirmação”, apresentada anteriormente por Hoffmann; Cruz; Alchieri (2011, p. 49), ou mesmo na ressignificação de um documento burocrático - como é o caso da CNH - em conquista pessoal, em símbolo de liberdade, em mecanismo de legitimação do mérito, enfim, em capital cultural já devidamente institucionalizado.

Analisando a teoria geral dos campos de Bourdieu, Miguel Ângelo Montagner; Maria Inez Montagner, (2011) afirmam que:

A configuração teórica do conceito de campo remete à dinâmica da regularidade do social. Um campo traz em si mesmo as condições de sua própria reprodução. Isto inclui os meios de formação de novos integrantes (escolas, grupos formais, academias, universidades); inclui as instâncias de consagração, responsáveis pela regulação do que é legítimo e o que é desvalorizado, ou seja, os ritos de instituição balizados e consagrados pelas instituições e dispositivos do campo, como as premiações, o auxílio e o fomento à pesquisa, os financiamentos de novos projetos etc.; inclui as instâncias e os modos de seleção dos novos integrantes ou postulantes a tal, como os concursos, os sistemas e as regras de avaliação dos lugares disponíveis aos agentes. (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p 261).

É possível identificar, a partir da definição apresentada por Montagner; Montagner (2011), as condições estruturantes que configuram e consolidam a perspectiva do trânsito como um campo social, desvelando, assim as disputas pelo poder simbólico e os mecanismos de atuação das estruturas que realçam e legitimam as próprias diferenças e contradições ali existentes.

Analisar o trânsito enquanto campo social possibilita compreender que: o comportamento humano no trânsito, de modo geral, e sua relação com o automóvel, em particular, acabam por exteriorizar o *habitus* já devidamente internalizado. Para Bourdieu (2005, p. 191) “o *habitus* deve ser compreendido como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

Denise Barbara Catani (2007, p. 19) afirma que “será com o conceito de *habitus* que Bourdieu explicará as ações dos indivíduos, mas não como sendo determinada pelo exterior ou como decorrência de movimentos de interioridade independentes (livres)”. Ou seja, continua ela “para ele trata-se de reconhecer a *interioridade da exterioridade*”. (ibidem)

Assim, no reconhecimento do conjunto de dispositivos internos e externos que são amalgamados pela incorporação da historicidade e condições sociais dos próprios indivíduos, identifica-se o *habitus* que, como “história incorporada funcionará como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social”. (CATANI, 2007, p. 19).

Portanto, são esses sujeitos - dotados de certos *habitus* - que travam, no trânsito, as mais variadas disputas, porque no interior deste campo social não está em jogo apenas a disputa dos espaços físicos pelos veículos e pedestres, luta-se também pelos “troféus” simbólicos, aqueles que conferem a distinção social e garantem certos privilégios aos “vencedores”, ainda que, burocraticamente, não exista diferença entre estes e os demais.

2.2 O automóvel como instrumento de poder

Para conseguir compreender a dinâmica das disputas simbólicas existentes no trânsito, é necessário reforçar a compreensão deste espaço como campo social e, a partir daí, considerar as estruturas que atribuem sentido e valor aos objetos/símbolos em disputa, porque “um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças.” (BOURDIEU, 1997, p. 57). Nesse sentido, é indispensável identificar e desvelar o conjunto de costumes, valores, ideias e crenças característico e prevalente que corrobora a conformação e incorporação do *habitus* que ali se manifesta.

Conforme ficou evidenciado na fala antropológica de DaMatta (2010) e na advertência psicológica de Hoffmann; Cruz; Alchieri (2011), o automóvel ocupa espaço de centralidade quando se trata de práticas sociais relacionadas ao trânsito.

Guillermo Giucci (2004) verticaliza a análise ao investigar a perspectiva cultural do automóvel, categoria que dá nome ao seu livro “A vida cultural do automóvel: percurso da modernidade cinética”, por meio do qual ele afirma que

O sujeito moderno é o indivíduo em movimento. Glorifica a mobilidade e consome o espaço da mesma forma que ingere alimento. A velocidade o

excita. Essa forma de aceleração, que despreza os obstáculos e anseia continuamente pelo novo, é a nova religião moral. (GIUCCI, 2004, p. 52).

Sendo assim, torna-se fundamental buscar conhecer e compreender melhor a historicidade desse produto/objeto (veículo automotor) que, ao receber nomes próprios de deuses (Apollo, Eos, Clio, Argo, Cromos, entre outros) e se revestir de certa aura fantasiosa que transcende sua condição de coisa – exemplos expressos no realismo mágico²¹ dos contos “Embargo” de José Saramago (1994) e “A autoestrada do sul” de Júlio Cortázar (2009) –, tende a se converter em ser/sujeito (o Automóvel), configurando assim o fantástico processo de humanização da coisa e coisificação do humano.

Há mais de um século o automóvel tem alimentado a imaginação e alterado a dinâmica sociocultural da sociedade ocidental. Para se ter uma ideia da força simbólica do carro, basta observar a bem-sucedida estratégia da indústria cultural de associar os grandes heróis do cinema e da televisão a carros luxuosos e superpotentes.

Não é à toa que a franquia de filmes americana *Fast & Furious* (Velozes e Furiosos) – cujo principal astro, o ator Paul Walker (1973-2013) de apenas 40 anos de idade, morreu tragicamente em um acidente automobilístico em 2013 – acaba²² de lançar campanha de promoção do seu novo filme, o nono em menos de 20 anos, confirmando assim o potencial econômico e o força simbólica do automóvel.

Giucci (2004, p. 263) corrobora a compreensão dessa fascinação pelo carro quando afirma que “o automóvel é o símbolo por excelência do moderno no início do século XX. Sua chegada a diferentes partes do mundo ilustra a trajetória irresistível da mobilidade”. Desse modo, como símbolo, o carro passa a exercer outras funções sociais que extrapolam sua finalidade essencial: ser útil para o deslocamento e transporte de pessoas e produtos/cargas respectivamente. Ainda, segundo o referido autor:

Desde sua invenção na Europa, no final do século XIX, o automóvel percorreu o mundo, dominou as cidades e se transformou em protagonista da vida cotidiana. Pelo emaranhado de caminhos, ruas, avenidas e autoestradas circula hoje uma civilização nervosa, cuja marca registrada é o indivíduo em movimento. [...] Como Ballard intuiu, o automóvel é o poderoso símbolo identificador do século XX e contribui para a consolidação da ampla revolução científica e tecnológica em curso. (GIUCCI, 2004, p. 11).

21 Pode-se definir, genericamente, que o realismo mágico é um gênero narrativo que articula elementos lógicos, reais e cotidianos com as forças míticas presentes no imaginário social, aquelas responsáveis por alimentarem os sonhos, os delírios e as fantasias da coletividade. Essa articulação entre o real e a fantasia, entre a lógica racional e o absurdo, abre espaço para criação de narrativas complexas e harmoniosamente críticas.

22 **Veloze e Furiosos 9** estava previsto para estrear nos cinemas em maio de 2020, porém a pandemia da Covid-19 (Coronavírus) inviabilizou o lançamento do filme conforme anunciado, então a franquia intensificou a campanha publicitária para lançamento do filme em 2021.

O chamado “registro de nascimento” do automóvel tem a assinatura do alemão Karl Friedrich Benz (1844-1929) e é datado do ano de 1886, com a construção do primeiro veículo a utilizar o motor de combustão interna de quatro tempos à gasolina. Porém, esse evento é resultado, ou melhor, materialização de uma inquietação que vinha perturbando e desafiando a capacidade inventiva da racionalidade humana desde os projetos/desenhos renascentistas deixados por Leonardo Da Vinci (1452-1519), passando pelo motor a vapor do francês Nicolas-Joseph Cugno (1725-1804) na segunda metade do século XVIII, pelas experiências de motores elétricos na década de 1830, por novos inventos de caldeiras na década 1850, e finalmente pela invenção dos motores de combustão interna, primeiro pelo belga Jean Joseph Étienne Lenoir (1822-1900) em 1860 e posteriormente pelo revolucionário motor de quatro tempos à gasolina do alemão Nikolaus August Otto (1832-1901).

A associação entre o refino do petróleo e o desenvolvimento do motor de combustão interna à gasolina transformou as relações de produção e abriu uma nova fase do desenvolvimento tecnológico/industrial, portanto, corroborou não só o desenvolvimento do sistema capitalista, mas sobretudo ajudou a consolidar a racionalização como metáfora da modernidade e caminho para o progresso da civilização ocidental. Porém, é importante ressaltar que entre a euforia dos inventos/descobertas e sua efetiva viabilidade econômica, existe um considerável percurso histórico que não pode ser desconsiderado, como bem destaca o historiador inglês Eric Hobsbawm (1988, p. 31):

Que atenção os observadores leigos sérios da segunda metade dos anos 1870 teriam dado aos avanços revolucionários da tecnologia que já estavam em gestação ou nascendo à época: os vários tipos de turbinas e motores de combustão interna, o telefone, o gramofone e a lâmpada elétrica incandescente (todos sendo inventados), o automóvel, que Daimler e Benz tornaram operacional nos anos 1880, sem falar do cinematógrafo, da aeronáutica e da radiotelegrafia, produzidos ou pesquisados nos anos 1890? Quase com certeza eles teriam esperado e previsto o desenvolvimento importante de qualquer coisa ligada à eletricidade, à fotografia e à síntese química, com as quais estavam bastante familiarizados, e não se surpreenderiam se a tecnologia conseguisse resolver um problema tão óbvio e tão urgente como a invenção de um motor móvel para a mecanização do transporte rodoviário. [...] Mas eles provavelmente não teriam previsto as transformações efetivas que essas inovações acarretaram na sociedade de consumo, pois, na verdade, à exceção dos EUA, elas permaneceriam relativamente modestas até a Primeira Guerra Mundial.

Mesmo não sendo essencialmente um historiador, Giucci (2004) conseguiu, com muita propriedade, identificar a fase inicial de aperfeiçoamento do carro e sua real viabilidade econômica/industrial, conforme descrito por Hobsbawm (1988), ao categorizar a história do automóvel a partir de três períodos históricos distintos, os quais ele denominou de período

formativo (entre 1885 até a Segunda Guerra), período de crescimento (entre 1919 e 1935) e período de maturidade (entre 1935 e 1950). Ao analisar esta periodização, compreende-se com maior facilidade a fala do historiador inglês, uma vez que fica evidente que, no período compreendido entre a invenção do referido automóvel operacional e sua efetiva expansão, a força que puxava os vagões do capitalismo ainda estava nas locomotivas a vapor. Sendo assim, deve-se destacar que durante esse período, a semente da onda moderno/industrializante estava a germinar e eclodiam entusiastas da fabricação de automóvel em várias regiões da Europa e também no norte da América (Estados Unidos e Canadá).

No início do século XX já existiam centenas de pequenas fábricas a desenvolver os mais variados projetos e modelos de automóveis, porém, a maioria delas sucumbiu diante o processo de racionalização do trabalho e automatização de linha de produção, bem como da lógica de massificação da produção e do consumo, modelo implementado pelo americano Henry Ford (1863-1947), em 1913.

Em 1921, mais de metade dos automóveis do mundo vem de fábricas Ford. O número de fabricantes diminui significativamente à medida que o fordismo ocupa o mercado norte-americano e implanta filiais em várias partes do planeta. O fordismo produz em massa, divide as tarefas, consolida a linha de montagem, padroniza as peças, integra verticalmente a produção e automatiza as fábricas. É preciso acompanhá-lo, encontrar alternativas – carros de luxo, esportivos – ou morrer. (GIUCCI, 2004, p. 11).

A partir de então o automóvel passou a compor a base de transformação das relações de trabalho, de desenvolvimento de cadeias produtivas e sobretudo das políticas econômicas nacionais. À medida que se massifica a produção e que os automóveis vão sendo aperfeiçoados, são implementadas novas funcionalidades, o que exige novos compostos e ampliação da cadeia produtiva, situação que potencializa consideravelmente a amplitude de sua ressonância na economia, na política e nos arranjos socioculturais. Sobre a dinâmica das transformações econômico-estruturais da indústria automobilística na sua fase de expansão, Hobsbawn (1995, p. 207) afirma que:

A era do automóvel há muito chegara à América do Norte, mas depois da guerra atingiu a Europa e mais tarde, mais modestamente, o mundo socialista e as classes médias latino-americanas... Muito do grande boom mundial foi assim um alcançar ou, no caso dos EUA, um continuar de velhas tendências. O modelo de produção em massa de Henry Ford espalhou-se para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para novos tipos de produção, da construção de habitações à chamada *junk food* (o McDonald's foi uma história de sucesso do pós-guerra). Bens e serviços antes restritos a minorias eram agora produzidos para um mercado de massa, como no setor de viagens a praias ensolaradas.

É neste contexto de pós-guerra (1945) descrito por Hobsbawm (1995) – fase caracterizada por Giucci (2004) como período de maturidade - que o automóvel começou a adentrar com mais força na economia e no cotidiano dos brasileiros. Porém, é importante destacar que, segundo Rodrigo Oliveira (2010, p. 26), “as primeiras entradas do automóvel no Brasil datam de 1871, em Salvador no estado da Bahia, quando Francisco Antônio Pereira da Rocha²³ importou o primeiro carro”.

O custo final extremamente elevado e a mais completa falta de estrutura viária não foram suficientes para conter o entusiasmo da elite brasileira em relação à mais uma inusitada invenção do “mundo civilizado”, haja vista que nos primeiros anos do século XX já existiam várias dezenas de automóveis sendo exibidos no Brasil.

A importação de protótipos de veículos europeus - ainda nas últimas décadas do século XIX e início do século XX - demonstra o apreço que a elite aristocrática brasileira nutria pelas novidades europeias, uma vez que a funcionalidade, a usabilidade e a utilidade prática dos veículos nesse período eram muito próximas a zero. Diante disso, percebe-se que aquilo que sempre esteve em jogo não eram os produtos e bens de consumo em si, mas o esforço permanente de uma reduzidíssima fração da sociedade local em reafirmar a sua distinção social para manifestar o seu poder econômico através de um espelhamento caricato da modernidade eurocentrada²⁴.

Assim, nas décadas seguintes os automóveis continuaram seu processo de expansão econômica/simbólica no Brasil, inclusive, a *Ford Motors Company*²⁵ abriu sua filial na cidade

²³ Segundo o *site* Guia Geográfico - Cidade de Salvador, Francisco Antônio Pereira da Rocha nasceu em 1815 ou 1816 e faleceu em 1878, foi uma importante personalidade baiana do século XIX. Formado em Direito pela Faculdade de Olinda e Doutorado na Universidade de Coimbra, Rocha se tornou respeitado jurista, atuando em diversas áreas da advocacia e exerceu também o cargo de Juiz de Paz provincial. Militou pelo Partido Conservador e empreendeu alguns projetos modernizantes, como tratamento/distribuição de água, urbanismos e transporte. Disponível em: <http://www.cidade-salvador.com/bibliografia/francisco-rocha.htm>. Acesso em: 08 ago. 2020.

²⁴ Crítica à doutrina denominada “eurocentrismo” que toma a cultura europeia (dita civilizada) como paradigma universal, colocando-a como modelo histórico a ser perseguido, como a fôrma de conformação e ajustamento das culturas ditas periféricas. Segundo Dussel (2016, p. 51) “essas culturas periféricas foram colonizadas, excluídas, desprezadas, negadas e ignoradas pela Modernidade eurocentrada, porém, não foram eliminadas. O desafio que se coloca é o de estabelecer um diálogo transmoderno e simétrico entre essas culturas – tratadas como exterioridades da Modernidade – a fim de responder de outros lugares os desafios da Modernidade e pós-modernidade europeia”.

²⁵ De acordo com Cristovam Sena (2008, p. 89) “o americano Henry Ford, pensando em produzir sua própria matéria-prima para os pneus dos seus automóveis, adquiriu, em julho de 1927, terras no vale do Rio Tapajós, onde se iniciou a construção da cidade que recebeu o nome de Fordlândia. Destinada a ser a primeira ‘cidade empresa’ edificada na Amazônia, oferecia a seus habitantes: hospital, escola, água encanada, luz elétrica, moradia, lazer e emprego. No entanto, o investimento de 125 mil dólares com a aquisição da terra não trouxe o correspondente rendimento na exploração dos seringais cultivados; além da topografia montanhosa e solo arenoso que dificultavam o cultivo mecanizado, o ataque das seringueiras pelo fungo *Microcyclus ulei* praticamente dizimou os seringais implantados nos primeiros anos, obrigando a Companhia Ford Industrial do Brasil a transferir-se, em 1934, para Belterra, município de Santarém. A baixa produtividade, o fim da Segunda Guerra Mundial com consequente queda na demanda mundial por borracha, e a produção de borracha sintética levaram à retirada dos americanos da região do Tapajós em 1945.”

de São Paulo em 1919, movimento acompanhado por outras fábricas estrangeiras ao longo dos anos 1920 e 1930. Porém, essa expansão deve ser compreendida dentro dos limites de uma sociedade majoritariamente rural, haja vista que, segundo a classificação do Recenseamento Geral do Brasil de 1940, apenas 22% da sociedade viviam em centros urbanos, enquanto 8,9% habitavam as chamadas regiões suburbanas e 68,9% seguia no campo reproduzindo um modo de vida rural (IBGE, 1950, p. 157). Deste modo, Romon Brandão (2011) afirma que:

O país acompanharia a evolução do automóvel no decorrer do século na condição de espectador atento às suas etapas. Por volta de 1955 o automóvel passaria por modificações cruciais que tiveram início após o término da Segunda Guerra Mundial. Ocorreriam mudanças na estética, na produção, na maneira de “vender” o automóvel ao público que levariam a uma crise no mercado de carros norte-americano ao final da década de 50, ironicamente chamada de “época de ouro do automóvel americano”. (BRANDÃO, R., 2011, p.16).

No início da década de 1950, o então presidente Getúlio Vargas iniciou uma política desenvolvimentista de cunho nacionalista cujos alicerces estavam fundados na tríade: capital estrangeiro, empresas públicas e empresas privadas nacionais. Nesse bojo desenvolvimentista foram criadas o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a Petróleo Brasileiro S.A (PETROBRAS), a Comissão de Desenvolvimento Industrial (CDI), a Fábrica Nacional de Motores (F.N.M.) e o Fundo Rodoviário Nacional, este último, responsável por ampliar a malha rodoviária com abertura de estradas e rodovias, elemento central para o desenvolvimento da indústria automobilística e sua ampla cadeia produtiva. Mas, foi a partir do governo de Juscelino Kubitschek²⁶ (1956-1961), por meio do audacioso Plano de Metas - ilustrado pelo lema “50 anos em 5” - que o automóvel passou a assumir, de fato, o protagonismo econômico/industrial e alimentar o sonho de uma sociedade em transformação, conforme pode-se perceber na ácida fala de João Manuel Cardoso de Mello e Fernando Antônio Novais (1993) ao se referirem ao chamado capitalismo tardio. Afirmam eles:

Os mais velhos lembram-se muito bem, mas os mais moços podem acreditar: entre 1950 e 1979, a benção dos brasileiros, ou de grande parte dos brasileiros era de que faltava dar uns poucos passos para finalmente nos tornamos uma nação moderna. Esse alegre otimismo, só contrariado em alguns rápidos momentos, foi mudando a sua forma. Na década dos 50, alguns imaginavam até que estaríamos assistindo ao nascimento de uma nova civilização nos trópicos, que combinava a incorporação das conquistas materiais do capitalismo com a persistência dos traços de caráter que nos singulariza como povo: a cordialidade, a criatividade a tolerância. De 1967 em diante, a visão de progresso vai assumindo a nova forma de uma crença na modernização, isso é, de nosso acesso iminente ao “Primeiro Mundo”. (MELLO; NOVAIS, 1993, p. 560).

²⁶Em 08 de agosto de 1976 o então ex-presidente Juscelino Kubitschek e o seu motorista Geraldo Ribeiro morreram em um trágico acidente de automóvel.

As multinacionais que se instalaram no Brasil neste período não trouxeram apenas os produtos industrializados – de alimentos enlatados e eletrodomésticos ao mais vistoso e imponente dos produtos, o carro –, vieram com elas a indústria de comunicação e seu imenso aparato de convencimento, estrutura responsável pela conversão das ideias em imagens, dos produtos em sonhos e, sobretudo, das conquistas em distinção social, portanto, em poder.

Diferentemente dos enlatados ou dos eletrodomésticos que atribuem distinção social ao coletivo familiar e também não podem ser exibidos ao público, o automóvel, por ser a expressão da moderna mobilidade encontra na visibilidade das vias públicas um espaço privilegiado de exposição do sucesso individual e prestígio social ao condutor.

Desde então, a dinâmica social se modificou e à medida que o automóvel foi se popularizando, o número de expositores se multiplicou, os espaços públicos passaram a ser ainda mais disputados e o trânsito se converteu em um campo social, cujo *habitus* dos agentes reflete um conjunto de disposições herdado historicamente de uma sociedade que apesar de viver sonhando com uma modernidade, ainda não conseguiu superar a colonialidade do seu próprio modo hierárquico de pensar, ver e sentir a realidade. “O automóvel é uma opção, diga-se logo, que está em harmonia com o estilo aristocrático de evitar contato com a plebe ignara, o povo pobre, chulo e comum, desde os tempos das liteiras e dos palanquins.” (DaMATTA, 2010, p. 18).

2.3 A Educação para o trânsito numa perspectiva humanizadora

Ao analisar esse arbitrário cultural desvelado pelo processo sociológico de desnaturalização do trânsito, de modo geral, e do automóvel, mais especificamente, identificam-se as estruturas responsáveis pela camuflagem das diferenças reais e superexposição da distinção social; pela invisibilidade das contradições inerentes ao próprio campo social; pela negação da historicidade dos fenômenos; enfim, responsáveis pelo encarceramento voluntário dos corpos e mentes dos sujeitos, por meio de uma violência simbólica sem precedentes. Os valores consagrados e transmitidos pelo culto ao automóvel são arbitrários porque não existe correspondência lógica e racional no processo de sacralização de uma máquina capaz de entregar um desempenho superior a 250 km/h, quando, objetivamente, a velocidade máxima permitida em lei não supera 120 km/h, segundo as normas burocráticas contidas no CTB.

Ao discutir essa categoria bourdieusiana - violência simbólica – aplicada ao campo social escolar, Cláudio Marques Martins Nogueira; Maria Alice Nogueira (2007) afirmam:

O argumento central do sociólogo [Pierre Bourdieu] é, então, o de que, ao dissimular que a sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistos como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, portanto, a um só tempo, sua função de reprodutora e de legitimadora das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, graças a isso, tendem a alcançar o êxito escolar, serem aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, de modo indireto, pela negação do privilégio cultural oferecidos – camufladamente, aos jovens das classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007, p.38-39).

Ora, ao aplicar essa mesma instrumentalização teórico/metodológica ao *campo social* trânsito, encontra-se uma equivalência verdadeira, cujos resultados se mostram alarmantes. Enquanto a violência simbólica escolar reproduz e legitima as desigualdades sociais expressas na herança cultural familiar - que inviabiliza qualquer possibilidade de equidade de oportunidades, desse modo, aniquila o sonho e compromete o futuro daqueles(as) cujo capital cultural herdado fora ideologicamente desprezado -, a violência simbólica no trânsito tende a produzir praticamente os mesmos efeitos, mas diferentemente da primeira, que oferece apenas benefícios aos vencedores, a última se converte, também, em uma perigosa armadilha que pode acabar ceifando não só os sonhos, mas as próprias vidas daqueles(as) que outrora se julgaram merecedores(as) dos troféus em disputa. Isso acontece porque o “alto desempenho no trânsito” - alienação camuflada de habilidades e dons especiais - exige a incorporação de um conjunto de ações, práticas e valores que, reproduzido cotidianamente, tende a expor, desnecessariamente, os sujeitos a situações de extremo risco. Ao discorrer sobre a força simbólica, Bourdieu (2018, p. 60) afirma que esta é:

[...] uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diferentemente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. Se ela pode agir como um *macaco mecânico*, isto é, com um gasto extremamente pequeno de energia, ela só o consegue porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles e naquelas que, em virtude desse trabalho, se veem por elas capturados.

Conforme discutido na seção anterior, a fascinação pelo automóvel tem suas raízes justamente na expressividade mágica desse “sujeitos/objeto”, qual seja, reunir, em uma só

máquina, os atributos que alicerçam e legitimam a concepção androcêntrica da realidade, por meio da qual a força, a potência, a velocidade, a agressividade e a virilidade que foram cultivadas desde a tenra infância, podem ser vivenciadas e exibidas publicamente, em um “duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”. (BOURDIEU, 1983, p. 47)

Os trágicos resultados decorrentes da exteriorização dessa interioridade, inerentes ao comportamento humano no trânsito, podem ser observados nos dados consolidados do Boletim Estatístico: edição especial 10 anos (2008-2017)²⁷ da Seguradora Líder/DPVAT (2018), (Quadro 4), por meio do qual é possível constatar que o trânsito brasileiro matou mais de meio milhão de pessoas e deixou outros três milhões e cem mil seres humanos em situação de invalidez permanente, entre 01 de janeiro de 2008 e 31 de dezembro de 2017.

Quadro 4 – Boletim Estatístico Edição Especial 10 anos – 2008 -2017

SINISTROS PAGOS - COBERTURAS				
ANO	MORTE	INVALIDEZ	DAMS	TOTAL
2008	57.116	89.474	125.413	272.003
2009	53.052	118.021	85.399	256.472
2010	50.780	151.558	50.013	252.351
2011	58.134	239.738	68.484	366.356
2012	60.752	352.495	94.668	507.915
2013	54.767	444.206	134.872	633.845
2014	52.226	595.693	115.446	763.365
2015	42.501	515.751	94.097	652.349
2016	33.547	346.060	54.639	434.246
2017	41.151	284.191	58.651	383.993
TOTAL	504.026	3.137.187	881.682	4.522.895

Fonte: Seguradora Líder – DPVAT, (2018)

Como afirmado anteriormente, os vencedores/privilegiados se tornam, em decorrência das características próprias que os fizeram vencedores/privilegiados, vítimas dos seus pares e de suas próprias ingenuidades. Mas quem são, afinal, os privilegiados que dominam esse campo social? Segundo Bourdieu (2018, p. 41) “as regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres (conduzir a charrua, por exemplo)”, resta, pois, como opção de resposta: os homens.

[...] o homem é, também, uma criação que brinca de ser homem. A alienação genérica está na base de seu privilégio específico: os homens são educados no sentido de reconhecer os jogos sociais que apostam em uma forma qualquer de dominação: jogos estes que lhe são designados desde muito cedo, e

²⁷Boletim Estatístico: edição especial 10 2008-2017, **Seguradora Líder/DPVAT (2018)**: Disponível em: https://www.seguradoralider.com.br/Documents/boletim-estatistico/Boletim%20_ESPECIAL%2010%20 ANOS.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

sobretudo pelos ritos de instituição, como dominantes, e dotados a este título, de *libido dominandi*; o que lhes dá o privilégio, que é uma faca de dois gumes, de se entregarem seguidamente aos jogos de dominação. (BOURDIEU, 2018, p. 108).

Não é muito difícil identificar, no cotidiano, práticas sociais e expressões culturais capazes de ilustrar esse processo educativo voltado para os jogos sociais de dominação, porém, para dispensar maiores apresentações e tentar garantir a fluidez do texto, recorreremos, mais uma vez, ao trabalho de DaMatta (2010), porque além de corroborar a compreensão da problemática em discussão, ele possibilita novas reflexões.

A nossa fé em Deus justifica os riscos de se dirigir com o pé na tábua – tal como ocorrido com um motorista profissional que conheci pelos idos de 1960, que se benzia, invocando o nome de Nossa Senhora Aparecida antes de suas ultrapassagens, achando que estava garantido. Morreu, soube depois, justamente numa dessas curvas que não eram as de Santos e que jamais foram cantadas nas músicas da dupla Roberto e Erasmo Carlos – que, em muitas canções, brasileira e inocentemente, legitimam esse estilo Playboy e irresponsável de dirigir. (DaMATTA, 2010, p. 54).

A fé em Deus que justifica o pé na tábua de que trata DaMatta (2010) é entendida, neste trabalho, apenas como um dentre os vários valores simbólicos que corroboram a conformação do modo específico de ser, estar e agir ao volante²⁸. É importante destacar que a fé em Deus é também uma elaboração cultural humana, portanto, tem a sua própria historicidade. Sendo assim, neste caso específico, pode-se fazer o seguinte questionamento: em qual dos deuses se apegam os agentes, nas divindades mágico/religiosas tradicionais ou nas sacrossantas máquinas tecnológicas da modernidade ocidental?

O sucesso alcançando pela música “Eu sou terrível” dos já citados Erasmo e Roberto Carlos (1967) responde com muita clareza às provocações implícitas no questionamento acima.

Eu sou terrível, e é bom parar / De desse jeito, me provocar
 Você não sabe, de onde eu venho / O que eu sou, e o que tenho
 Eu sou terrível / Vou lhe dizer, e ponho mesmo, pra derreter
 Estou com a razão no que digo / Não tenho medo nem do perigo
 Minha caranga é máquina quente / Eu sou terrível
 E é bom parar, porque agora, vou decolar
 Não é preciso, nem avião / Eu voo mesmo, aqui no chão
 Eu sou terrível / Vou lhe contar, não vai ser mole, me acompanhar
 Garota que anda do meu lado / Vai ver que eu ando mesmo apressado
 Minha caranga é máquina quente, eu sou terrível... (CARLOS; CARLOS, 1967).

²⁸ É importante destacar que o comportamento agressivo no trânsito não se restringe apenas aos motoristas dos automóveis, o *habitus* prevalente no campo social é legitimado e reproduzido por todos os agentes, sejam eles dominantes ou dominados. Sendo assim, a utilização do termo “ao volante” abrange também o comportamento, as ações e as reações dos motociclistas e todo sorte de motoristas, profissionais ou não profissionais.

Logo nas primeiras estrofes os autores apresentam um dos mais conhecidos e reproduzidos instrumentos aristocráticos de intimidação - você sabe com quem está falando?²⁹ - quando o eu lírico da canção adverte: “você não sabe, de onde eu venho / o que eu sou, e o que tenho”; em seguida, buscam reafirmar sua condição de superioridade por meio da exposição de uma virilidade inconsequente – “eu sou terrível / vou lhe dizer, e ponho mesmo, pra derreter / estou com a razão no que digo / não tenho medo nem do perigo” -; mais adiante, conferem intimidade, personalidade e superpoderes ao automóvel, aquela máquina que é capaz de voar, mesmo estando no chão - “minha caranga é máquina quente / eu sou terrível / e é bom parar, porque agora, vou decolar / não é preciso, nem avião / eu voou mesmo, aqui no chão”; e, finalmente, apresentam o espaço destinado às mulheres, exteriorizando e legitimando, camufladamente, a interioridade incorporada a partir dos jogos sociais de dominação - “eu sou terrível / vou lhe contar, não vai ser mole, me acompanhar / garota que anda do meu lado / vai ver que eu ando mesmo apressado”-, reafirmando, dessa maneira, “a condição feminina e a violência simbólica da dominação masculina”. (BOURDIEU, 2018, capa).

O mesmo Bourdieu (1990, p. 28) afirma que “a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias”. Sendo assim, uma vez compreendida a educação como cultura, desveladas as contradições do sistema escolar, categorizado o trânsito como campo social, desnaturalizado o poder simbólico do automóvel e, finalmente, desnudada a sutileza da violência simbólica na conformação dos valores prevaletentes no trânsito, pode-se, portanto, voltar as atenções para o paradoxo que motivou o desenvolvimento deste trabalho.

Inicialmente, apresentou-se apenas os dados absolutos que informavam 268 mil indenizações – 184.397 por invalidez e 32.193 por morte – nos 10 primeiros meses de 2018, em nível nacional, bem como discutiu-se o índice de reprovação (82%) relativos ao desempenho dos candidatos(as) à CNH, no município de Uberaba-MG. Na oportunidade advertiu-se sobre a necessidade de compreender melhor a natureza dos fenômenos, porque análises ligeiras e conclusões precipitadas tenderiam a apontar para uma relação de causa e efeito, sugerindo que o excesso de veículos em circulação e uma possível má formação técnica dos condutores poderiam explicar o elevado índice de acidentes e justificar o desumano número de vítimas fatais no trânsito brasileiro.

²⁹ Categoria sociológica empregada por Roberto DaMatta (1997) em: DaMATTA, R. Brasil, sabem com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: DaMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 179-248.

A fundamentação teórico/conceitual apresentada e discutida até aqui permite afirmar que aquela hipótese inicial - o principal problema no trânsito, no geral, e o do processo de habilitação, em particular, está relacionado ao universo sociocultural de desumanização e hierarquização das relações interpessoais – é plausível e pode se confirmar, porque a partir da identificação do automóvel como um objeto *totêmico* de uma modernidade sonhada; da compreensão do trânsito como *campo social*; e do desvelamento da paradoxal perversidade da *violência simbólica*, pode-se compreender não só os números absolutos da violência no trânsito, mas também os dados relativos, os quais indicam que 75% das indenizações pagas por acidente de trânsito são para homens e apenas 25% para as mulheres. “No caso dos pagamentos por acidentes fatais, a diferença é ainda maior: 82% das vítimas são do sexo masculino”. (SEGURADORA LÍDER, 2018, p. 2).

A restituição da historicidade dos fenômenos que possibilitou compreender as estruturas que alicerçam e legitimam a *dominação masculina*, desconstruiu o paradoxo instaurado entre o baixo desempenho³⁰ feminino nos exames de direção veicular - ensino pragmático para fins burocráticos - e a reconhecida cautela³¹ feminina ao volante - processos educativos que emergem da própria prática cotidiana de direção veicular e, também, como exteriorização daquele segundo gume da violência simbólica que outrora era negativa, mas que neste caso específico acaba por agir a seu favor -, uma vez que a mesma violência simbólica que dificulta a aprendizagem, por negar a mulher acesso ao capital cultural específico desse campo social, pode contribuir para uma prática veicular um pouco mais segura, eficiente e humanizada. Como afirma o próprio Bourdieu (2018, p. 108), “por sua vez, as mulheres têm o privilégio, inteiramente negativo, de não serem enganadas nos jogos em que se disputam esses privilégios e, na maior parte das vezes, de não se verem aí apanhadas, pelo menos diretamente, em primeira pessoa”.

Esse percurso histórico/crítico permitiu compreender, a partir do desvelamento das contradições dos fenômenos analisados, algumas das estruturas responsáveis pelo intenso processo de desumanização das relações sociais inerentes ao trânsito, bem como perceber, no caráter paradoxal da dominação masculina, o caminho e a possibilidade de avançar para além

³⁰ Ver gráfico 01 da página 14.

³¹ Segundo Marllon Gama (2017), “para avaliar o preço do seguro auto, as seguradoras não levam somente o gênero em consideração. As companhias fazem o cálculo de risco baseando-se em um questionário de avaliação. Esse questionário leva em conta idade, gênero, estado civil, CEP de localidade, se possui garagem fechada, experiência do condutor, entre outros. Mas, somente pelo fato de ser mulher já deixa o valor do seguro mais “em conta” do que de um motorista masculino”. GAMA, Marllon. Por que seguro auto mulher é mais barato? Pontos Cardeais Corretora de Seguros, 2017. Disponível em: <http://pontoscardeais.com/seguro-auto-mulher-mais-barato/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

da justa e necessária denúncia, porque segundo Freire (1996, p.79) “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, nosso sonho”.

Anunciar a superação desse estado de coisas não é tarefa fácil, porque as três principais instituições responsáveis pela formação dos futuros(as) condutores(as) acabam por corroborar, ingenuamente, a reprodução dos valores dominantes. A estrutura familiar reproduz os valores hierárquicos patriarcais; a escola, além de exercer a violência simbólica não demonstra conhecer a fundo a Educação para o trânsito; e as autoescolas, como entidades subordinadas à burocracia estatal, não conseguem avançar para além da instrução técnica, conforme revelam os estudos produzidos por Osvaldo Freitas de Jesus e Luiz Claudio Vieira (2009).

Embora seja consenso nacional que só a educação pode alterar esse cenário escabroso, pouco de consistente é feito, para que ela possa exercer sua força. O Art. 76 da Lei 9.503 reserva à Escola de Nível Básico o exercício preparatório para a vida no trânsito, mas a mesma escola não sabe disso. Em seu lugar, entrou o Centro de Formação de Conductor, o qual confessa que não é capaz de realizar a tarefa educativa necessária, pois apenas prepara o candidato para o exame de trânsito. (JESUS; VIEIRA, 2009, p. 4).

Porém, aquela concepção freiriana de que “a educação que ora serve aos opressores pode vir a servir aos oprimidos” (2005, p.33) pode encontrar, no paradoxo da violência simbólica própria da dominação masculina no trânsito, uma reversão verdadeira e equivalente, porque no trânsito, quase sempre o mais se torna menos e o menos tende a ser mais. Os homens, aqueles que menos reprovam nos exames de direção veicular são os que, ao volante, mais causam acidentes, por outro lado, as mulheres, aquelas que enfrentam maior dificuldade³² de aprendizagem durante as aulas de direção veicular, são as que, ao dirigir, menos se envolvem em ocorrências de violência no trânsito. Ou seja, quanto mais potência, velocidade e virilidade, menos segurança; quanto mais cautela, menores são os riscos.

Sendo assim, a antítese humanizante que se deve impor à desumanização decorrente da violência simbólica que naturaliza a desgraça e camufla sorrateiramente as contradições do e no trânsito, reside justamente em uma educação cujos fundamentos estejam alicerçados na práxis humana, na ação/reflexão que ontologicamente compele o ser humano a *ser mais*, que restitui a humanidade, que permite ao sujeito reconhecer-se condicionado e inconcluso, por isso, consciente das estruturas de dominação que lhe oprime. Como bem ressalta Nilo Agostini (2018), da práxis emerge um...

[...]agir consciente, comprometido com a transformação da realidade. Imerso em sua própria realidade, o ser humano emerge como sujeito da história, um

³² Neste caso deve ser considerar a violência simbólica que conforma e justifica a dominação masculina.

ser da práxis, num processo humanizador e crítico, consciente da própria opressão. A conscientização constitui-se, portanto, no primeiro objetivo de toda educação, e a leitura do mundo precede a leitura da palavra, para transformar-se num ato de criação, alimentando o sonho, a profecia e a esperança que impulsionam a práxis, motor de libertação. (AGOSTINI, 2018, p. 187).

A Resolução nº 166 do Conselho Nacional de Trânsito (BRASIL, 2004) defende burocraticamente uma educação para o trânsito cujo foco deve ser o ser humano, porém, não se percebe o reconhecimento de outros espaços educativos que não sejam o ambiente escolar e as próprias autoescolas, ou seja, ainda que se fale em “mudança de valores, comportamento e atitudes” a lógica ainda permanece escolar. A educação deve ser de trânsito, para o trânsito e no trânsito, mas não apenas o trânsito do automóvel, a consciência deve emergir da convergência da ação/reflexão inerentes às interações dos sujeitos no contexto das contradições da mobilidade humana.

Sendo assim, a tomada de consciência permite ao sujeito desvelar e se desvencilhar das armadilhas que, sob o pretexto da liberdade, acabam por lhe colocar em condição de oprimido.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens [e mulheres] em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46).

A humanização do trânsito deve passar, antes de qualquer coisa, pela restituição da condição de coisa, de tudo aquilo que coisa é. Só assim as gentes se sentirão mais gente e talvez se libertarão da ilusória liberdade que lhes encarceram diante de vitrines com Mustang cor de sangue ou de Corcel cor de mel.

III – O PARADOXO DOS DADOS: ANÁLISE TEMÁTICA E TRIANGULAÇÃO

A novidade
A novidade veio dar à praia
Na qualidade rara de sereia
Metade o busto
D'uma deusa maia
Metade um grande
Rabo de baleia...
 (GIL, 1986)

3.1 Da coleta de dados à categorização temática

Conforme informado introdutoriamente - momento em que descrevemos a metodologia e sua fundamentação teórica, ver páginas 23-30 -, a pesquisa de campo foi desenvolvida em uma Rede de Autoescolas e participaram da investigação 19 pessoas, sendo 15 alunos(as) e 4 instrutores(as). O período de inserção e convivência - para fins investigativos – com e na comunidade de instrutores(as) teve duração de seis meses, com início em julho de 2019 e encerramento em janeiro de 2020. Porém, os dados que doravante analisaremos foram coletados apenas nos últimos 40 dias de inserção, momento em que efetivamente tivemos a oportunidade de participar das aulas práticas de direção veicular.

Foi nesse contexto que os(as) alunos(as) responderam os questionários e o investigador tomou as notas de campo, instrumentos de coleta de dados que mais adiante se juntaram a uma pesquisa documental referente à legislação de trânsito, compondo, assim, o banco geral de dados que reuniu os elementos - tríade sujeito, fenômeno e objeto - necessários para a análise triangular que nós nos propomos a fazer.

Uma vez encerrado o período de inserção e participação das e nas aulas práticas de direção veicular, iniciamos o processo de leitura e familiarização com o material reunido. Esse trabalho de manipulação e conhecimento dos dados pesquisados nos forneceu a noção de conjunto e permitiu, a partir da perspectiva da triangulação, elaborar a organização das informações de forma que pudemos, dialeticamente, desenvolver um universo temática capaz de fornecer as categorias de análises necessárias para compreensão do fenômeno estudado.

É importante, porém, destacar que o movimento de familiarização, organização, escolha e eleição daquilo que seria ou não relevante para a pesquisa, já configura, por si só, o primeiro e talvez o mais importante estágio da análise de dados, porque os resultados finais foram extraídos justamente daquele universo temático/categorial anteriormente definido.

Para codificar os dados que nos ajudariam a eleger os eixos temáticos a serem analisadas, foi necessário recorrer ao referencial teórico, portanto, ao passado pensado, para buscarmos, nas ciências sociais, a instrumentalização que nos permitisse decodificar as mensagens cifradas presentes em cada uma das respostas, gestos/ações ou regulamentações trazidas como dado bruto, paradoxalmente naturalizado.

Ao falar sobre a essência do pensamento de Paulo Freire, Brandão (2020)³³ fez uma afirmação que ilustra muito bem a compreensão que nos orientou durante o processo de organização e codificação dos dados. Disse ele durante uma transmissão ao vivo em uma plataforma digital: “cada sujeito, cada pessoa, quem quer que seja, é autor e ator único do seu próprio saber”. Foi por considerar que o(a) participante era a pessoa mais apropriada para falar sobre suas próprias motivações, frustrações e alegrias que iniciamos o processo de organização/codificação dos dados pelas respostas fornecidas pelos sujeitos da aprendizagem, os quais, mesmo envolvidos em um processo tenso e aligeirado - conforme evidenciaremos mais adiante -, dispuseram-se a contribuir com a pesquisa e dedicaram parte do seu tempo para ler, refletir e responder as provocações que inserimos em questionário.

Desse modo, para desenvolver a fase dois da análise temática (CLARKE; BRAUN, 2006), partimos dos “processos e produtos construídos pelos sujeitos” - primeiro vértice da triangulação -; posteriormente, avançamos para a organização dos “elementos produzidos pelo meio”, os quais se encontravam expressos e impressos nas notas de campo - segundo vértice-; e, finalmente, nos dedicamos aos “processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social”, neste caso específicos, materializados na produção legislativa emanante da racionalização estatal, elementos que compuseram o terceiro e último vértice (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

Após familiarizarmo-nos com o material e termos compreendido a importância de iniciar o processo a partir dos sujeitos, definimos que o planilhamento/codificação³⁴ seria a melhor estratégia de organização/estruturação dos dados coletados. Porém, dada a complexidade das informações e o volume de dados, bem como a opção epistemológica e o

³³ Carlos Rodrigues Brandão. *Reencontro – 99 anos de Paulo Freire*. Instituto Paulo Freire, 2020, minuto, 37:47. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gv9_dQ-ky58.

³⁴ As planilhas derivadas desse processo estão disponíveis no Apêndice III, como objeto/link Excel.

caráter qualitativo/descritivo deste trabalho, nem tudo aquilo que se reuniu ao longo da investigação foi necessariamente inserido na planilha, porque o intenso diálogo estabelecido com o referencial teórico, conforme discutido nos capítulos I e II, já havia desvelado algumas contradições presentes não só nas aulas práticas de direção veicular, mas na Educação para o trânsito como um todo, situação que nos levou a denunciar e anunciar as duas temáticas estruturantes da nossa problemáticas, a saber: “desumanização” e “humanização”.

Considerando que todo deslocamento exige um meio, e conscientes de que com o percurso da desumanização/humanização também não seria diferente, recorreremos ao nosso referencial teórico e encontramos na obra de Paulo Freire (2005), uma possibilidade de articulação categorial a partir da compreensão dos “condicionamentos” que interferem e influenciam na composição do ser social.

Diante disso, empreendemos um processo de organização dos dados pensado para identificar, codificar, agrupar e conceituar os elementos que, de uma forma ou de outra, possibilitasse a compreensão desse novo elemento-temática (condicionamentos) em articulação com os processos de desumanização/humanização presentes na prática social investigada.

Conforme afirmando acima, iniciamos o processo de codificação pelos questionários e, para organizar os dados, foi necessário inserir todos os itens de cada um dos 14 questionários respondidos, porém, é importante destacar que os dados referentes aos itens destinados à identificação e à composição do perfil do participante foram inseridos na planilha, mas não receberam codificação.

Para planilhar o questionário, instrumento composto por 24 questões temáticas, foi preciso gerar 24 códigos iniciais e seus respectivos códigos-resposta, totalizando assim um universo de 120 códigos. Mas, como o mesmo também permitiu respostas dissertativas, consideramos e codificamos mais 36 elementos textuais.

Após o planilhamento e a codificação, iniciamos o processo de agrupamento das respostas de acordo com as suas características e possíveis vinculações com as três temáticas centrais. Ao fazer o agrupamento, fomos convertendo as respostas objetivas e também aquelas subjetivas em palavras-chave, e cada nova palavra recebeu uma codificação um pouco mais complexa, porque houve a necessidade de diferenciar os níveis de codificação e também vincular cada uma delas a uma temática central específica.

Com esse processo, conseguimos reduzir consideravelmente a quantidade de códigos, bem como posicionar tematicamente cada uma das palavras-chave. Essa organização favoreceu uma análise crítica dos dados e nos permitiu criar um universo conceitual que consolidou e alicerçou as três temáticas anteriormente definidas. Assim, chegamos ao final do processo de

codificação do questionário com as três temáticas centrais (desumanização, condicionamentos e humanização) sendo cada uma delas sustentadas por três conceitos orientadores, conforme Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Agrupamento e codificação do questionário

AGRUPAMENTO E CODIFICAÇÃO - QUESTIONÁRIO					
DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
ACQDES-01	Opressão	ACQCON-01	Burocracia	ACQHUM-01	Autonomia
ACQDES-02	Estresse	ACQCON-02	Fragmentação	ACQHUM-02	Aprendizagem
ACQDES-03	Desequilíbrio	ACQCON-03	Aligeiramento	ACQHUM-03	Segurança

Fonte: Elaboração e dados do autor

Ao desenvolver esse processo de codificação dos questionários, nós identificamos, a partir dos dados produzidos pelos próprios sujeitos, um considerável número de palavras-chave que passaram a servir de referência para as codificações iniciais dos demais instrumentos de coletas. Essas palavras se ampliavam ou se retraíam de acordo com as especificidades de cada conjunto de dados.

Partindo, assim, da experiência adquirida com a organização do questionário e com esse conjunto de termos já definido, iniciamos o processo de planilhamento e codificação das notas de campo. Esse trabalho demandou uma leitura minuciosa de cada fala, apontamentos, questionamentos e/ou observações impressas nas 19 páginas que compõem o caderno eletrônico - digitalização das notas em arquivo Word - que foi produzido, analisado e, por questões de direito à privacidade dos participantes, devidamente protegido.

Para planilhar e codificar as notas de campo, fizemos a leitura de todo o caderno e posteriormente voltamos fazendo uma nova leitura/fichamento dos elementos que mais adiante foram extraídos, planilhados e codificados, primeiro de acordo com as palavras-chave e posteriormente reagrupados segundo suas características, sendo finalmente recodificados como conceitos.

Durante o trabalho de fichamento das notas de campo, foram destacados, selecionados e codificados 87 fragmentos. Para esse processo, foram utilizadas 58 palavras-chave, as quais foram novamente agrupadas e recodificadas, formando um conjunto de 9 conceitos, sendo três para cada elemento temático central, conforme Quadro 6 que segue abaixo.

Quadro 6 – Agrupamento e codificação de notas de campo

AGRUPAMENTO E CODIFICAÇÃO NOTAS DE CAMPO					
DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
ACNCDES-01	Intimidação	ACNCCON-01	Pressão	ACNCHUM-01	Empatia
ACNCDES-02	Reprodução	ACNCCON-02	Machismo	ACNCHUM-02	Sabedoria
ACNCDES-03	Utilitarismo	ACNCCON-03	Arbitrariedade	ACNCHUM-03	Aprendizagem

Fonte: Elaboração e dados do autor

Para planilhar e codificar os dados reunidos pela pesquisa documental, seguimos a mesma lógica adotada com as notas de campo. Iniciamos pela leitura dos documentos - elementos decorrentes dos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social que haviam sido reunidos até então - para fichar, extrair e estruturar, primeiramente segundo as palavras-chave e, posteriormente, como conceitos vinculados ao universo temático central.

Na primeira fase desse processo, foram planilhados 39 elementos (leis, resoluções, normas, circulares e projetos de leis), sendo utilizadas 35 palavras-chave para codificá-los. Desse universo, foram extraídos 9 conceitos, mais uma vez reagrupados e posicionados tematicamente em grupos de três, conforme pode ser observado no Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Agrupamento e codificação da legislação

AGRUPAMENTO DE CODIFICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO					
DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
CLEGDES-01	Tecnicismo	CLEGCON-01	Fragmentação	CLEGHUM-01	Descentralização
CLEGDES-02	Reprodução	CLEGCON-02	Formalismo	CLEGHUM-02	Normatização
CLEGDES-03	Exclusão	CLEGCON-03	Inoperância	CLEGHUM-03	Cidadania

Fonte: Elaboração e dados do autor

Para que se possa mensurar o volume de dados e a dinâmica desse processo, reunimos no Quadro 8 um mapeamento quantitativo do processo de planilhamento e codificação do banco de dados:

Quadro 8 – Resumo do processo de codificação do banco de dados

RESUMO DO PROCESSO DE CODIFICAÇÃO							
Instrumento	Código Inicial	Código Resposta	Resposta Escrita	Fragmento Observação	Normas Jurídicas	Palavras-chave	Conceitos
Questionário	24	120	36			70	9
Notas de Campo	1			87		58	9
Legislação	1				39	35	9

Fonte: Elaboração e dados do autor

Sendo assim, chegamos a uma síntese conceitual estruturada em três eixos temáticos, sendo cada um deles compostos de oito³⁵ conceitos, conforme pode ser observado no Quadro 9:

Quadro 9 – Síntese conceitual

SÍNTESE CONCEITUAL					
DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
ACQDES-03	Desequilíbrio	ACQCON-02	Aligeiramentos	ACNCHUM-03	Aprendizagem
ACQDES-02	Estresse	ACNCCON-03	Arbitrariedade	ACQHUM-01	Autonomia
CLEGDES-03	Exclusão	ACQCON-01	Burocracia	CLEGHUM-03	Cidadania
ACNCDES-01	Intimidação	CLEGCON-02	Formalismo	CLEGHUM -01	Descentralização
ACQDES-01	Opressão	CLEGCON-01	Fragmentação	ACNCHUM-01	Empatia
CLEGDES-02	Reprodução	CLEGCON-03	Inoperância	CLEGHUM -02	Normatização
CLEGDES-01	Tecnicismo	ACNCCON-01	Pressão	ACNCHUM-02	Sabedoria
ACNCDES-03	Utilitarismo	ACNCCON-02	Machismo	ACQHUM-03	Segurança

Fonte: Elaboração e dados do autor

A partir da organização, leitura e conceitualização dos dados produzidos, processo que deu origem e consolidou os três eixos temáticos - a desumanização, os condicionamentos e a humanização -, empreendemos uma análise triangular entre as temáticas e seus respectivos elementos conceituais, conforme pode ser observado na Figura 4.

³⁵ É importante destacar que as subcategorias *Reprodução*, *Fragmentação* e *Aprendizagem* apareceram mais de uma vez, sendo assim, o número total de elementos codificados de cada grupo reduziu de 9 para 8.

Figura 4 – Desenho da análise triangular dos dados

Fonte: Elaboração próprio autor.

A utilização de círculos nos vértices das subcategorias não deve ser interpretada como limitação a novos desdobramentos, mas apenas como demarcação de recorte metodológico específico deste trabalho, porque, como diria Bárbara Tuchman (1995), o processo de pesquisa é inesgotável e as descobertas, envolventes. Sendo assim, o(a) pesquisador(a) precisa encontrar o momento certo de pausar a fase da investigação para que não se perca, no oceano de informações, as riquezas dos detalhes já identificados.

Esse processo analítico de confrontação e revisão temática consolidou as concepções advindas do nosso referencial teórico, permitindo-nos perceber que a temática “condicionamento” está intrinsecamente integrada tanto nos processos desumanizantes quanto nas práticas que humanizam, interferindo direta e/ou indiretamente para intensificação, conformação ou superação das contradições enfrentadas pelos sujeitos. Diante dessa situação, conseguimos converter toda essa estruturação temática/conceitual em duas grandes categorias analíticas: 1) a desumanização e suas condicionantes nos processos humanos e 2) a humanização na desumanidade.

3.2 A desumanização e suas condicionantes nos processos humanos

Ao fazer a justificativa do livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2005, p. 31) afirma que:

Mais uma vez os homens [e as mulheres], desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalarem-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles [e a elas] mesmos. Indagam. Respondem e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação inelutável. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.

A consciência de que pouco sabemos sobre nós mesmos, a qual trouxe consigo a inquietação necessária para, a partir da presente investigação, indagar o passado que nos atravessa e que, nas contradições do presente, cria as condições do seu projetar-se para o futuro, produz e reproduz, em decorrência da nossa inconclusão, conforme pode-se observar na fala de Freire (2005), a humanização e sua antítese, a desumanização, à qual dedicaremos nossa atenção neste momento.

De acordo com Oliveira; Sousa (2014), das práticas sociais emergem múltiplos processos educativos, que ora corroboram o processo de humanização, ora servem às injustiças que negam a humanidade do outro. E na presente investigação, a análise dos dados evidenciou esse fenômeno ao desvelar um complexo de processos educativos que se articulam em desfavor da humanidade daqueles(as) que os vivenciam, independentemente da condição que momentaneamente possam estar ocupando, oprimidos(as) ou opressores(as).

A pesquisa identificou – por meio da categorização apresentada na seção anterior - dezenas de elementos que configuram, de algum modo, aprendizagens decorrentes das interações diretas e indiretas no interior e para além da prática social investigada, revelando, assim, a complexidade e amplitude do fenômeno. Conforme explicado anteriormente, os elementos identificados foram reunidos em eixos temáticos que se articulam e se entrecruzam, o que impede a fragmentação da exposição das temáticas centrais “desumanização” e “condicionamentos”, bem como a exploração individualizada das 16 subcategorias que as estruturam.

Por meio dos conceitos condicionantes – aligeiramento, arbitrariedade, burocracia, formalismo, fragmentação, inoperância, pressão e machismo – compreendemos a ação e atuação das estruturas sociais que desencadeiam processos que concorrem para a negação da humanidade do outro, representados nos conceitos que sustentam a eixo temático “desumanização” – opressão estresse, desequilíbrio, intimidação, reprodução, utilitarismo, tecnicismo e exclusão.

Faz-se necessário iniciar a exposição da análise, dada a relevância e eloquência do fenômeno, explorando o conceito burocracia³⁶, o qual ocupa espaço de destaque porque atua no limite entre os esforços de humanidade - enquanto processos de racionalização da vida social - e os condicionamentos de desumanização – como instrumento passível de intimidação e opressão de uns, em detrimento de privilégios de outros.

Aqui, é importante destacar e diferenciar essa dupla dimensão da burocracia; para tanto, utilizaremos os termos burocráticos para falar de processos que emanam do Estado Racional Moderno e concorrem para a organização da vida em sociedade, e burocratizantes/burocratização para denunciar a distorção desta finalidade.

A burocratização traz consigo a essência e a perversidade da violência simbólica, conforme Bourdieu (1997), uma vez que se apresenta como neutra, imparcial, necessária, racional e legal, quando no seu interior segue a reboque outros elementos como a fragmentação, o formalismo, a inoperância e a própria arbitrariedade, instrumentos de desumanização que atravessam e condicionam o processo de habilitação de trânsito como um todo.

Um dos elementos dessa articulação característica do PHT é a sua fragmentação, conforme pode ser observado na legislação estudada:

Art. 3º Para a obtenção da ACC e da CNH o candidato devera submeter-se a realização de:

I – Avaliação Psicológica;

II – Exame de Aptidão Física e Mental;

III – Exame escrito, sobre a integralidade do conteúdo programático, desenvolvido em Curso de Formação para Condutor;

IV – Exame de Direção Veicular, realizado na via pública, em veículo da categoria para a qual esteja se habilitando. (BRASIL, 2004)

Considerando que o(a) candidato(a) possui apenas 12 meses para concluir o processo, os prazos de agendamento/remarcações, a limitação de vagas por exames/avaliações e a rigidez do controle de cada atividade acabam fragmentando o PHT de tal forma, que muitos candidatos(as) correm grande risco de não conseguirem concluir o processo dentro do prazo, em especial, aqueles(as) com menor escolaridade e/ou em condições financeiras desfavoráveis.

A fragmentação e o formalismo são de tal ordem, que o Estado não se contenta com o monopólio das avaliações/exames e o controle biométrico da carga horária geral. Ele também exige, acompanha e controla o cumprimento discriminado de cada elemento previsto no conteúdo programático do curso teórico. Caso o(a) candidato(a) precise faltar a uma aula

³⁶ Considerar a existência de esforço de humanização na burocracia - como tipo ideal de categoria sociológica (WEBER, 1982) e também como instrumento objetivo de governança - não significa, necessariamente, desconsiderar seus próprios instrumentos de desumanização.

qualquer, ele deve aguardar o(a) instrutor(a) finalizar o curso teórico, reiniciá-lo e chegar novamente àquele conteúdo específico que foi perdido, independentemente se as abordagens contextuais contemplaram ou não o assunto.

A depender da carga horária diária ministrada pela autoescola, esse processo pode levar até 20 dias ou mais. Ou seja, o sujeito pode ter 1000 horas/aula de curso teórico, mas se, por questão de saúde ou de emergência, durante o curso precisou perder apenas um minuto de uma determinada aula e isso impedir que ele complete a carga horária estipulada para aquele módulo específico, ficará impedido de fazer a avaliação escrita.

Emerge desse engessamento pedagógico uma série de situações que vão condicionando a prática de ensino e pressionando os atores – instrutores(as), alunos(as) e a própria instituição – a aligeirarem o processo de formação, frustrando as expectativas iniciais de uma aprendizagem prazerosa, conforme evidenciado nos dados coletados por meio dos questionários, quando a maioria dos entrevistados afirmaram ter iniciado o PHT por buscarem autonomia, liberdade e prazer de dirigir.

O aligeiramento, a pressão e o estresse que foram processualmente se desenvolvendo e se acumulando nas fases anteriores são mais fortemente vivenciados no momento em que se inicia aquela que deveria ser, segundo a expectativa dos(as) candidatos(as), a parte mais prazerosa da formação, a prática veicular. Mas, como nem todos(as) chegam a essa fase nas mesmas condições emocionais, físicas e financeiras, novas condicionantes acabam por acentuar ainda mais o quadro, abrindo, assim, espaço para o utilitarismo, o tecnicismo e a reprodução, “aniquilando o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 1996, p. 33).

Nas aulas práticas de direção veicular, experimentam-se cotidianamente dilemas que somente a fala de um sujeito que os vivencia é capaz de expressar...

Cara, aqui a gente trabalha no limite o dia inteiro, todos os dias da semana... é tudo contraditório: o aluno quer aprender, mas não quer gastar com aulas; quer dirigir no trânsito, mas não abre mão de treinar para a prova; precisa de instrução, mas não gosta de ser instruído; a área de exame é uma via pública, mas o cidadão que está aprendendo a dirigir não pode trafegar por lá; você não deve atender telefone durante as aulas, mas a autoescola não para de te ligar; é uma loucura. (CRIS³⁷, NOTAS DE CAMPO, p. 6-7)

³⁷ Para garantir o anonimato dos/as participantes, optamos por criar pseudônimos neutros – Cris, Jaci, Nery e Muriel – para os(as) instrutores(as), porque o número de participantes foi consideravelmente pequeno e esses sujeitos são membros de uma comunidade, portanto, faz-se necessário ampliar a proteção de suas identidades. Já o universo geral de alunos(as) é muito grande e o período de permanência no campo de pesquisa é relativamente pequeno, além do que, o perfil do depoente é extremamente relevante para a pesquisa como um todo. Sendo assim, criamos pseudônimos coerentes com a autodeclaração que cada um(a) inseriu no questionário.

Na sua fala, Cris trouxe à tona não só as contradições visíveis no semblante de cansaço físico. Ele(a) revela uma condição de pressão e opressão que lhes impelem – instrutores(as) e alunos(as) - a desenvolverem múltiplos mecanismos de defesa, muitos dos quais estão situados nas fronteiras da ética docente de que fala Freire (1996, p. 33), quando este afirma que “não é possível pensar os seres humanos longe da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”.

Contrariando essa concepção eminentemente humana, identificamos, conforme evidenciado na fala do(a) instrutor(a) processos e ações que indicam um apelo à elasticidade de uma moralidade calcada justamente na legalidade burocrática, porque os(as) instrutores(as) encontram no respaldo legal, além das definições tácitas dos limites de suas atribuições, o estímulo necessário para um exercício tecnicista de suas práticas, uma vez que a própria legislação não lhe confere papel formativo, conforme previsto no Art. 3º da Lei nº 12.302 de agosto de 2010, a qual afirma que:

Art. 3º. Compete ao instrutor de trânsito:

I - instruir os alunos acerca dos conhecimentos teóricos e das habilidades necessárias à obtenção, alteração, renovação da permissão para dirigir e da autorização para conduzir ciclomotores. (BRASIL, 2010).

Sucumbir ao legalismo burocrático, o qual traz no seu bojo histórico múltiplos interesses – questões trabalhistas para ficar apenas no exemplo mais latente – evidencia um movimento de acomodação e ajustamento que, na prática, desvela a ação das estruturas estruturantes atuando para conformação do *habitus* como “princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo.” (BOURDIEU, 2004, p. 131), força que trabalha para naturalizar e desistoricizar a adesão aos “desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar.” (FREIRE, 1996, p. 33).

A violência simbólica instaurada no PHT encontra na burocratização um importante vetor de reprodução das iniquidades e injustiças, e como nas aulas práticas de direção veicular são incorporados outros sujeitos, múltiplos interesses e sobretudo um objeto que extrapola a sua condição de coisa - o carro -, as situações se tornam bem mais complexas. O aprender-ensinar-aprender, no mais das vezes, se converte em treinamento específico, cuja finalidade se resume, naquele momento, em superar as contradições e dificuldades impostas pela realidade objetiva, passar no temido exame de direção veicular.

Esse movimento de aparente “adesão inteligente, voluntária e consentida” (SINGER, 1997, p.31) materializa não só a concepção bancária de educação denunciada por Freire (2005),

mas sobretudo expõe a longevidade/resiliência do pragmatismo utilitarista durkheimiano que se reinventa de acordo com a própria dinâmica do sistema capitalista.

Essa situação pôde ser ainda mais bem compreendida quando provocamos - durante um diálogo, enquanto aguardávamos o início das avaliações dos(as) respectivos(as) alunos(as) - um grupo de instrutores(as) a identificar o nó da profissão. De saída, surgiu uma interpretação que corrobora a fala de Cris no sentido do condicionamento e seus desdobramentos, mas a anunciação não dita - dispositivos internalizados exteriorizados por meio da linguagem - também se fez reveladora:

“O candidato quer aprender a dirigir, mas existe um milhão de situações que dificulta a vida do cara: só existe uma área de exame; o cara tem que abrir e fechar a aula com suas digitais no computador da autoescola; o patrão, o marido, o namorado dificultam os horários; a mãe chega chorando porque o filho está doente; a quantidade de aulas é pouca, mas o valor para pagar é alto e a grana tá pouca. Diante dessa situação, o que o cara faz? Ele te pede para focar no e... xame”. Justificou o(a) instrutor(a) Muriel, momento que outro(a) colega arrematou: “não tem jeito, isso aqui é condicionamento. Se você não treinar para fazer exatamente o que é cobrado no exame - que é totalmente diferente do que é realizado no dia a dia do motorista -, o candidato vai até a autoescola e arreventa com o instrutor”. (NOTAS DE CAMPO, p. 15).

Com a problemática trazida na fala de Muriel e complementada pelo(a) colega, fica evidenciado que os mecanismos burocratizantes têm condicionado o PHT e que tal situação desencadeia outros conjuntos de percepções, ações e comportamentos, muitos dos quais acabam retroalimentando o sistema e servindo de justificativa para a intensificação da própria burocratização, bem como criando as condições de enfeixamento de sentimentos de negação, inclusive, dos esforços de humanização.

Chama-nos a atenção um outro elemento da fala que não podemos deixar passar despercebido, porque nela existe uma contradição de gênero gramatical que desnuda as relações de gênero³⁸ que também se fazem presentes e atuantes no processo.

Segundo a fala de Muriel, quem quer aprender, quem abre e fecha, quem pede e também quem arreventa é o Cara; mas quem está sujeita às vontades do patrão, do namorado e do marido, quem atrasa e, principalmente, quem chora, é a mulher.

Essa situação, involuntariamente revelada, pôde ser observada também na forma de tratamento diferenciado que os(as) instrutores(as) dispensaram aos(às) seus(suas) alunos(as) durante as aulas práticas de direção veicular. O tom da fala com as alunas é mais professoral,

³⁸ Categoria empregada na perspectiva de Heleieth Saffioti (1992, p.187), a qual afirma que “gênero é uma categoria relacional, analítica e pertencente ao processo social”, dessa forma, opta-se pelo conceito de relações de gênero por se compreender que o referido conceito dá conta de “captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais.” (SAFFIOTI, 1992, p. 187).

traz uma formalidade mais acentuada e reproduz a ideia de fragilidade das mulheres. As conversas ficam mais restritas ao universo das próprias aulas/exames e/ou sobre os dilemas e aflições cotidianas trazidos como justificativa do aparente mau desempenho técnico. O vocabulário sofre ligeira alteração e são criadas situações capazes de suavizar a intensa cobrança, conforme pode-se observar na nota a seguir.

A aula seguiu mais ou menos o mesmo padrão, a aluna apresentou algumas dificuldades com a execução das manobras (ré contínua, parada sem o freio e conversões). Quanto às duas primeiras, o(a) instrutor(a) tranquilizou a aluna - isso aí é difícil mesmo, com o treino a gente consegue corrigir... -, porém, na sequência cobrou melhor desempenho das conversões – “mas essa questão das conversões já deveria conseguir fazer direitinho, hein!” (NOTAS DE CAMPO, p. 10).

Por outro lado, aos rapazes é dispensada atenção diferenciada. Geralmente são utilizadas falas descontraídas e, apesar de conversarem sobre assuntos diversos, o universo do automóvel assume local de destaque entre instrutores e alunos, caminhando no mais das vezes para questões relacionadas à potência de motores, questões técnicas, modelos, aerodinâmica e esportividade dos carros. Ou seja, no caso de homem instruindo homem³⁹, temos descontração, falas que denotam intimidade e até as cobranças assumem certo tom jocoso - Vamos aí, Pé-de-pano! Pare ali, Cabeção! Larga mão de ser “oreia”, sô! – situações que favoreciam consideravelmente a dinâmica da aula e aliviavam a pressão sobre os alunos. Podemos observar isso nos apontamentos extraídos da nota campo que segue abaixo.

A aula seguinte foi muito interessante, porque desta vez quem estava esperando para fazer aula era um jovem rapaz de 18 anos que já tem uma razoável experiência com direção veicular. A aula se iniciou na porta da loja, o instrutor aproveitou parte do tempo para colocar a sua agenda em dia, reorganizar horários, limpar o porta-luvas do carro e até checar as mensagens mais importantes do seu aplicativo. Ao longo do percurso o tom professoral de complemento de frases (para virar à direita você precisa ligar a... seta) deu lugar aos elogios e comparações. Após uma provocação, o instrutor não hesitou: “as mulheres têm mais dificuldade mesmo, mas não é porque elas são piores ou melhores que os homens, parece que elas foram treinadas para ter medo. (NOTAS DE CAMPO, p. 13).

Quando se trata de mulher instruindo homem, a situação se apresenta de maneira mais tensa e foi possível perceber, inclusive, posturas muito firmes, as quais traduzem a necessidade de uma busca constante por autoafirmação⁴⁰, situação típica de quem convive com e aprendeu como operam as estruturas do machismo, conforme se pode observar na passagem a seguir.

³⁹ Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo não tivemos a oportunidade de acompanhar nenhuma aula de pessoa declaradamente não heterossexual.

⁴⁰ E aqui não estamos a emitir juízo de valor e/ou a condenar a postura específica da instrutora, mas a apontar e problematizar uma situação que passa despercebida ou simplesmente é desprezada pelas forças dominantes que, em última instância, apela-se à demagogia para desqualificar não a instrutora, mas todo um segmento.

Como neste caso o sexo dos(as) participantes é objeto de análise, omitiremos, inclusive, o pseudônimo da instrutora.

Na primeira aula de direção veicular do aluno Negrécio, ao sentar no banco e tentar fixar o cinto de segurança, a instrutora logo lhe interrompeu: só um instante, antes de você dar a partida nós precisamos conversar um pouco... para garantir um bom relacionamento e um melhor desempenho durante as aulas, precisamos estabelecer algumas regras. Essas regras estão relacionadas, por um lado, às técnicas necessárias para passar na prova, por outro, às normas de segurança necessárias para você e às demais pessoas. Nesse momento, o aluno se encolheu, cruzou as mãos e começou a prestar bastante atenção nas orientações. De forma consciente, ela ignorou o conhecimento e as habilidades prévias do aluno, apresentou cada um dos componentes do painel, os pedais e as alavancas do veículo, bem como apresentou a sequência correta dos ajustes (1ª- banco, 2º - retrovisores e 3º - cinto de segurança). Antes da partida ela disse o seguinte: eu sei que você já sabe dirigir, mas a partir de agora você vai precisar esquecer tudo que você sabe. Eu vou te tratar como se você nunca tivesse dirigido, só assim nós conseguiremos fazer todas as correções necessárias para sua aprovação no exame. Você concorda? O aluno, meio atônito e assustado concordou prontamente. Então ela concluiu: Essas são as regras... Ok? (NOTAS DE CAMPO, p. 18-19).

Se a estratégia era impor, de saída, a sua autoridade, a instrutora teve sucesso na sua cartada, porque, ao terminar a aula, o aluno fez o seguinte comentário: “parece que é a primeira vez que estou dirigindo, esse negócio de tirar carteira é muito difícil”.

Fica evidente que o custo do “bom relacionamento” foi precificado pelo lastro fantasmagórico denominado Exame, importante instrumento burocrático de controle de emissão de CNH, mas que ao servir à burocratização, se transformou em uma entidade que serve para justificar e resolver toda sorte de problema, inclusive, castrar e negar o saber não institucionalizado de uma pessoa que tira o sustento da sua família trabalhando 10 horas por dia no trânsito, de um sujeito que sequer teve tempo disponível para responder ao questionário da pesquisa, porque o seu telefone não parava de tocar, indicando que suas entregas estavam atrasadas.

Como entidade aglutinadora de todos os sortilégios, o Exame de Direção Veicular é evocado a todo instante como instrumento de pressão e opressão, porque a cada conversão imperfeita, sinalização esquecida, movimento brusco, raspagem de marcha ou qualquer outro desliz técnico, recorre-se ao fantasma assustador, e a frase machista/intimidadora surge automaticamente: “se você fizer isso na hora do exame, leva pau”.

O resultado desse tipo de expediente pôde ser captado não só pelas observações registradas em Notas de campo, mas também em números e depoimentos coletados pelos questionários.

Em uma das perguntas que compunham questionário, indagamos aos(às) participantes sobre o grau de dificuldade que cada um(a) tinha para aprender a dirigir. Das treze pessoas que responderam, apenas duas reconheceram ter muita dificuldade, enquanto as demais afirmaram ter apenas um pouco ou nenhuma dificuldade para aprender a dirigir. Porém, quando pedimos para que elas apontassem quais eram os elementos que mais dificultavam a aprendizagem, desvelou-se um cenário de medo e insegurança, prevalecendo entre os sujeitos da aprendizagem, a “preocupação excessiva com o exame de direção” e o ‘temor de bater o carro’.

Esses elementos são recorrentemente utilizados não só como instrumentos de definição de espaço de poder, conforme analisado acima, mas também como recursos pedagógicos associados às cobranças e advertências presentes nas aulas de direção veicular.

Foi possível observar essa situação quando participávamos de uma aula com o(a) instrutor(a) Muriel. Na oportunidade vivenciamos uma situação muito interessante: Muriel e Cris combinaram um Pré-Exame – simulação de um Exame de Direção Veicular, no qual eles(as) trocam de veículo e um(a) avalia o(a) aluno(a) do(a) outro(a), segundo as regras e parâmetros estabelecidos nos Exames aplicados pela banca examinadora – momento de rara relevância para compreensão do fenômeno.

Para fazer a simulação, o(a) instrutor(a) interpretou a personagem de um examinador de trânsito. Essa personagem apresentou traços sisudos, falas curtas e diretas, levemente mal-humorado. Durante o percurso simulado, o(a) instrutor(a)/ examinador(a) emitia os comandos e só fazia algum comentário para apontar os erros e imperfeições que justificaram a reprovação final. Ao estacionar o veículo e desfazer a troca, os(as) instrutores(as) fizeram questão de socializar, na presença da aluna, os problemas que precisam ser resolvidos e também reforçar as potencialidades da mesma. Ao retornarmos para o carro, o(a) instrutor(a) Muriel se despiu da personagem examinador(a). Então ele(a) explicou que os alunos precisam se acostumar com o ambiente de exame... eles devem passar por isso: serem aprovados e reprovados em simulados, serem avaliados por terceiros; verem cara feia; isso aqui é o mínimo que vão encontrar no dia do exame. (NOTAS DE CAMPO, p. 11).

A boa intenção, por si só, não tem dado conta de superar a desumanização instaurada no e pelo PHP, uma vez que essencialmente algumas práticas pedagógicas concorrem para reproduzir e reforçar ainda mais a opressão, porque a busca utilitarista de preparação exclusivamente para o Exame, desencadeia um tecnicismo tão acentuado, que os próprios sujeitos da aprendizagem se veem compelidos a escolherem entre o essencial para a formação e o necessário para se habilitar.

Esse paradoxo pôde ser observado na fala de uma aluna que, quando questionada sobre a percepção pessoal da sua própria formação, trouxe a seguinte reflexão: “é um misto de sentimentos, pois existe a necessidade de passar no exame que é um processo caro e traumático.

Ou seja, sinto a alegria/esperança de pensar que posso conseguir a aprovação, mas tem também aquela insegurança que fico cada vez que aproxima o exame.” (NERYELE, Questionário, n-03).

Assim, o ciclo de desumanização se completa com os sujeitos que integram a prática social estudada desempenhando múltiplos papéis, por meio dos quais se manifestam também múltiplas formas de opressão, alimentando o medo, a insegurança, o estresse e o desequilíbrio.

Nesse processo de escalada da desumanização, o sujeito ora ocupa uma situação desfavorável e logo depois pode se ver na condição de opressor dos demais, ainda que muitas vezes não tenha a plena consciência de qual papel está a desempenhar. Isso ocorre porque a sutileza da violência simbólica e o *habitus*, como “princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2005, p. 191), reagrupam as fragmentações, as arbitrariedades, a burocratização e as consideráveis diferenças em uma única categoria, por meio da qual justificam e naturalizam a desumanidade do processo, reduzindo tudo a uma simples questão de *dons pessoais*.

Este cenário que já é por si só complexo e precário vem se tornando presa fácil para uma das mais nocivas das desumanidades, a demagogia. Apoiada e favorecida pelo alcance das redes sociais, a demagogia tem potencializado as frustrações, angústias e indignação das pessoas em relação aos processos burocráticos relacionados ao trânsito – fiscalização, multas, renovação de habilitação, autoescola, entre outros.

Neste momento estão sendo elaborados, apresentados, votados e aprovados, à toque de caixa, projetos de leis que versam sobre desregulamentações, flexibilizações e alterações extremamente sensíveis à vida em sociedade e segurança no trânsito. Sem apresentar qualquer estudo relevante, justificativa técnica ou indicativos científicos, os projetos apelam para as ditas liberdades individuais, sem, no entanto, considerar as responsabilidades que compõem, cosem e dão forma ao tecido social.

A força da demagogia reside justamente na exploração emocional de premissas que encontram materialidade na naturalização das contradições, elementos facilmente identificados, compreendidos e incorporados pelo senso comum.

Está aguardando indicação de relatoria, no Senado Federal, o Projeto de Lei nº 6485/2019 de autoria da Senadora Kátia Abreu (Partido Progressista/Tocantins), o qual tem por finalidade desobrigar a frequência em autoescolas para a realização dos exames práticos e teóricos como condição para obtenção da CNH.

Demagogicamente, a senadora utiliza como justificativa uma premissa verdadeira, inclusive defendida pela concepção de educação como cultura que adotamos neste trabalho

“[...] não podemos desconsiderar a realidade que a expertise de direção veicular pode ser adquirida empiricamente pela prática e pela observação, muitas vezes obtidas no próprio núcleo familiar”. Porém, ela não considera a necessidade de uma Educação para o trânsito que envolva a mudança de comportamento, pelo contrário, ela incentiva, em última instância, a reprodução das práticas responsáveis por ceifar meio milhão de brasileiros a cada década.

Já o deputado federal Kim Kataguirí (Democratas/SP) apresentou em 03 de setembro de 2020, o Projeto de Lei 4474/20 sob a seguinte justificativa:

O presente projeto de lei permitirá que a instrução dada a futuros condutores de veículo automotores possa ser feita de forma privada, sem que haja necessidade do candidato frequentar uma autoescola. Pretende-se, com tal medida, tornar o processo para obtenção da CNH menos burocrático e custoso. [...] Buscamos com esse PL encontrar o equilíbrio entre a necessária segurança no trânsito e a observância de um regime que permita ao candidato optar pela forma de instrução que seja adequada e conveniente para si.

Como um dos mais ilustres expoentes do já citado movimento Escola Sem Partido, Kataguirí busca, a partir de suas próprias convicções ideológicas, reduzir uma das mais complexas relações sociais da vida moderna em uma simples questão de escolha pessoal. Porém, a falta de estudos científicos, dados objetivos e pareceres técnicos na fundamentação da justificativa do projeto, evidente que a preocupação não é resolver a problemática, mas sim, emplacar narrativas e partidarizar uma questão estrutural que impacta a vida em sociedade.

Sob o pretexto de desburocratizar, cria-se, mais uma vez, a janela de oportunidade para precarização das condições de trabalho/vida, bem como oferece um gigantesco nicho de mercado a ser uberizado⁴¹.

Como expoente do espírito do nosso tempo, tem-se o Projeto de Lei 3.267/2019 apresentado pelo Poder Executivo que já tramitou no Congresso Nacional, foi aprovado com alguns pequenos ajustes, e até o fechamento desta análise, aguardava sanção presidencial.

Desconsiderando observações, advertências, pareceres e notas técnicas de entidades como Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (ABRAMET), entre outras, a proposta avançou rapidamente e consolidou em lei a percepção pessoal do Presidente da República, que em campanha eleitoral, prometia flexibilizar norma

⁴¹ Em seu livro “Uberização: a nova onda do trabalho precarizado” Tom Slee (2017), expõe o cinismo da chamada Economia Compartilha promovida pelas gigantes da tecnologia, como Uber e AibnB. Segundo o autor, por meio da autopromoção e de um intenso lobby, essas empresas propagandeiam as maravilhas da tecnologia e prometem, entre outras coisas, ampliar a cooperação social, promover múltiplas oportunidades e maior parcimônia no uso dos recursos. Mas, na prática, tem-se verificado que as suas operações, em várias partes do mundo, estão promovendo uma desregulamentação generalizada que, além da precarização do trabalho e conseqüente perda da autonomia dos indivíduos, tem desafiado regras da democracia, negando o recolhimento de imposto e ampliando ainda mais os seus monopólios.

sobre o uso de dispositivos de segurança, reconfigurar o sistema de pontuação, ampliar o prazo de validade e alterar procedimentos para a renovação da CNH.

Ainda não é possível mensurar quais serão os impactos de tais decisões. Todavia, é possível aludir que além de estarem em profundo acordo com interesses da especulação automobilística, as referidas iniciativas legislativas não perdem do horizonte a essência da colonialidade que permeia as relações de poder de uma nação que se formou a partir de e no mando senhorial, como muito bem destacou DaMatta (2010).

Desregulamentar as poucas situações de controle efetivo das normas de segurança; flexibilizar a legislação em benefício de uma atomização de vontades distintas e desiguais; bem como garantir que infratores(as) tenham o direito não só de continuar infringindo a lei e ameaçando a sociedade, mas também de exercer em dobro⁴² a sua necroprática de direção veicular; configura, em última instância, o próprio “paradoxo da doxa” (BOURDIEU, 2018), porque significa, de fato, exigir a restituição do direito histórico do exercício da opressão e da desumanidade de uma aristocracia que não se permite sujeitar ao processo de burocratização que, em essência, sempre lhe serviu.

Assim, a desumanização no trânsito traduzida nas estatísticas oficiais que se apresentavam apenas como fatalidade/infortúnios e/ou como resultado de um problema específico e pontual – uma possível má formação técnica dos(as) instrutores(as) –, agora pode ser compreendida dentro dos marcos de sua complexidade enquanto fenômeno inserido em um dado contexto e desenvolvido por uma dada sociedade, cuja própria trajetória desvela um processo de “desumanização não como viabilidade ontológica, mas como realidade [eminente] histórica” conforme destacado por Freire (2005).

3.3 A humanização na desumanidade

Uma vez tendo percorrido, vivenciado, refletido e denunciado alguns dos caminhos da desumanização do, no e para o trânsito, faz-se necessário empreender esforços para analisar, compreender e sobretudo anunciar os processos educativos responsáveis pela restituição de parte da humanidade roubada. Tais processos educativos emergiram - como resistência às iniquidades e reafirmação da força ontológica do “ser mais” de que fala Freire (2005) - do seio

⁴² No PL 3267/2019, o artigo (Art. 261. I) traz uma nova redação que amplia de 20 para 40 o limite de pontuação por infração para aplicação de penalidade de suspensão do direito de dirigir.

das mesmas práticas desumanizantes que compõem o contexto das aulas práticas de direção veicular investigadas na presente pesquisa.

É importante ressaltar, porém, que temos consciência de que apenas a humanização das relações que vivenciamos ao longo da pesquisa, as quais doravante anunciaremos, não é, por si só, suficiente para conter o avanço das desumanidades que se fazem presentes e atuantes no Processo de Habilitação de Trânsito. As várias relações que compõem o PHT se configuram como aprendizagens forjadas nos encontros e desencontros, nos diálogos e nos monólogos, nas explosões de alegrias e nas lágrimas de desesperança, no elogio que corrompe e também na crítica que dignifica. Em outros termos, os processos educativos identificados na pesquisa emergiram das contradições de uma convivência inicialmente involuntária que une, por força das circunstâncias, dois sujeitos desconhecidos que precisam, juntos, desatarem os nós das contradições enfrentadas, porque eles se relacionam entre si, com o carro e também com a macro complexidade do trânsito. “Assim sendo, estamos diante de múltiplos tipos de relações sociais, múltiplas redes de construção de conhecimentos, redes afetivas” (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p. 35).

Partindo, pois, dessa problemática e conscientes dos diversos condicionamentos impostos pelo percurso histórico da sociedade a qual estamos inseridos, podemos analisar a categoria “humanização na desumanidade”, a partir da triangulação dos vértices conceituais que compõem o eixo temático “humanização”.

Assim como ocorreu no processo de análise da categoria “a desumanização e suas condicionantes nos processos humanos”, a exploração triangular dos conceitos que integram o eixo temático humanização, partiu, inicialmente, dos elementos produzidos pelos sujeitos – autonomia, aprendizagens e segurança –, seguidos por aqueles que emergiram do e no próprio fenômeno – empatia, sabedoria e aprendizagem –, e, posteriormente, articulados com os objetos – normatização, descentralização e cidadania.

É importante ressaltar, mais uma vez, que a própria natureza epistemológica da investigação pressupõe uma análise articulada e contextualizada, sendo assim, não exploramos e também não apresentaremos os processos educativos representados nos referidos vértices, de forma isolada.

Conforme problematização estabelecida no referencial teórico, as práticas sociais “se estendem em espaço/tempo construído por aqueles(as) que delas participam” e desta participação emergem múltiplas possibilidades de “formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam,” (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p. 34-35), situação

que observamos e registramos em Notas de campo, quando, em diálogo com Cris, o(a) instrutor(a) trouxe o seguinte depoimento:

[...] então, essa profissão tem me ajudado muito, antes eu era mais explosivo(a), ficava bravo(a) muito fácil. Hoje eu consigo me relacionar melhor com a minha própria família, tenho mais paciência com as dificuldades das pessoas. Tive que me adaptar com as diferenças... trabalho com 11, 12 e até 13 alunos durante o dia e cada um é diferente do outro; uma hora você está com o rapazinho que, por conta do pai ter ensinado a dirigir desde de pequeno, acha que manja tudo de carro; depois entra no carro uma senhora que parece ter saído de uma gaiola; depois vem aquelas mulheres que a cada três palavras, duas é meu filho/minha filha; tem de tudo, cada perfil é uma dificuldade diferente, mas não tem jeito, todo mundo quer a mesma coisa, passar na prova final... tem gente que eu nem sei o porquê vem tirar a carteira, a própria pessoa diz pra gente que não vai dirigir. (CRIS, NOTAS DE CAMPO, p. 07).

Como se pode observar, na fala de Cris, a convivência diária com os diferentes sujeitos proporciona variadas experiências, a partir das quais se desenvolvem valiosas aprendizagens que vão sendo praxiologicamente incorporadas, processadas e convertidas em novos saberes, os quais passam a alicerçar não só a sua atividade profissional, mas a própria formação humana do sujeito pai(mãe), filho(a), amigo(a), marido(esposa) e também cidadão(ã). Ou seja, tais experiências trouxeram para o(a) profissional/sujeito, saberes que passaram a interferir positivamente na sua forma de ser, estar e, sobretudo, relacionar-se com o *Outro*, o qual, pela natureza própria da atividade, coloca-o em contato - em condições quase sempre desfavoráveis - com um campo social atomizado de muitos Outros.

Essa situação exige de Cris e também dos(as) demais instrutores(as), não apenas o desenvolvimento de técnicas de ensino/instrução específicas para o controle mecânico do automóvel, porque além da instrução técnica, um(a) instrutor(a) precisa ajudar o(a) seu(sua) aluno(a) a conhecer os problemas, compreender a dinâmica das relações e, a partir daí, buscar uma prática de direção veicular segura e harmoniosa com os demais sujeitos que compõem o trânsito - entendimento que foi ideologicamente omitido pela legislação que regulamenta a profissão de instrutor(a), conforme denunciemos na seção anterior.

Para tanto, é necessário conquistar a confiança e o respeito daquele(a) com quem está se relacionando, conquista possível apenas por meio da convivência autêntica: na força do exemplo ético, na cumplicidade e na empatia, porque “será na sua convivência com os oprimidos, sendo também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade – que poderão compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação” (FREIRE, 2005 p.54).

A situação relacionada à convivência/confiança atravessa todo o PHT e o(a) instrutor(a) precisa se comprometer eticamente com seu(sua) aluno(a), situação que exige mudança de

comportamento, envolvimento afetivo e desenvolvimento da capacidade de relacionamento. Ele(a) deve aprender a observar, a perguntar e a ouvir as pessoas muito rapidamente, porque cada aluno(a) traz consigo suas próprias idiossincrasias, as quais devem ser identificadas, compreendidas e acertadamente trabalhadas, sob pena de perder, de saída, as condições de um relacionamento afetivo e duradouro. Conforme pode-se observar na nota seguinte.

A aluna Jasmim (primeira aula do dia) estava em processo de mudança de instrutor(a). Segundo ela, a adaptação com o(a) instrutor(a) anterior não deu certo e espera conseguir melhor desempenho com o(a) novo(a) instrutor(a). Durante a aula, o(a) instrutor(a) fez uma série de perguntas e alguns testes (solicitou que ela fizesse manobras técnicas) para, segundo ele(a), conhecer o nível de desenvolvimento da aluna. Após a aula, o(a) instrutor(a) fez o seguinte comentário “Esses casos a gente precisa ter bastante cuidado, ela chega cedo e se a gente atrasar um pouco já complica... Ela saiu da aula correndo porque o marido trabalha a noite toda, aí ele chega cedo e fica cuidando do bebê para ela fazer a aula e quando termina aqui ela sai correndo para ele poder dormir. Você percebeu que ela estava na aula, mas a cabeça estava em casa?”. (NOTAS DE CAMPO, p. 9).

A nota de campo traz múltiplas possibilidades de análise, mas duas delas ilustram e fundamentam as afirmações que trouxemos.

A primeira está presente na própria situação de mudança de instrutor(a), a qual aponta que mesmo dentro de um processo marcadamente opressor e desumanizante, os sujeitos, por meio dos meios que possuem, impõem limites e resistência às agressões sofridas e, humanamente, negam a negação de suas humanidades. Essa reação/resistência pode se dar de várias maneiras, quer seja trocando de instrutor(a), mudando de autoescola ou, em última instância, abandonando o processo de PHT.

O outro elemento que evidencia o aprender a conviver, está explícito no comentário final do(a) instrutor(a), quando ele(a) demonstra não só conhecer as dificuldades técnicas de uma aluna, mas também compreender as adversidades enfrentadas pelo sujeito da aprendizagem, especificamente, uma mulher, pobre, mãe e esposa que, entre a amamentação do bebê e o descanso do companheiro, persegue o desejo (autonomia) sonhado e a necessidade (mobilidade) exigida.

Nessa relação de aproximação, conhecimento, compreensão e envolvimento entre instrutores(as) e alunos(as) estão presentes muitos daqueles saberes que Freire (1996) destaca como sendo indispensáveis à prática docente, porque, segundo o autor, não existe docência sem discência e ensinar exige pesquisa, ética, respeito aos saberes dos(as) educandos(as), exemplo, reflexão crítica sobre a prática, bom senso, segurança, curiosidade, saber escutar, comprometimento, entre tantos outros elementos que concorrem para a humanização do ensinar-aprender-ensinar.

Todos esses elementos podem ser observados em uma passagem que vivenciamos com o(a) instrutor(a) Jaci quando acompanhávamos a aula do aluno Sebastião.

Ao fazer os trajetos de ida e volta para uma praça onde estavam montadas (cones) as balizas, os(as) alunos(as) precisavam dirigir por algumas vias arteriais; local de trânsito mais pesado e de maior velocidade. Não raro, alguns condutores reclamavam da demora em sair ou da velocidade com que os(as) alunos(as) trafegavam. Geralmente esse tipo de situação deixava os(as) alunos(as) um tanto quanto inseguros(as), acarretando alguns erros típicos do processo de aprendizagem - errar marcha, deixar o carro apagar, entre outros -, porém, teve um caso específico que merece destaque. O aluno Sebastião estava fazendo um deslocamento de faixa de direção e acabou ocupando, temporariamente, a pista da esquerda para fazer a devida conversão, mas durante as aulas de direção o(a) aluno(a) não deve ultrapassar a velocidade máxima de 40 km/h, portanto, a manobra é lenta e um pouco demorada. Nesse momento veio um outro veículo buzinando e reclamando da demora... “vê se isso é lugar de aprender a dirigir!” Nesse momento o aluno fez um movimento brusco na alavanca de câmbio, reduziu a marcha e tentou acelerar o carro. Imediatamente o(a) instrutor(a) acionou os pedais de freio, controlou a velocidade e perguntou ao aluno: “pra onde c tá indo com essa agressividade toda?” O aluno então respondeu: “mostrar para aquele bundão que eu também sei dirigir. Você viu o que ele fez? Aquele palhaço acha que pode dar esporro em todo mundo!” Nesse momento o(a) instrutor(a) começou a contar uma história (acreditamos que seja mais uma anedota/parábola) ao aluno. A situação descrita pelo(a) instrutor(a) tinha como pano de fundo um sujeito que teve um dia horroroso: acordou tarde e perdeu a hora, bateu o carro, perdeu o emprego e ao voltar para casa mais cedo descobriu que estava sendo traído. Então, esse sujeito entrou no seu carro e saiu furioso pela cidade. Ao terminar de contar a história, o(a) instrutor(a) perguntou ao aluno: “aquele bundão poderia estar armado e ser o cara que acabei de descrever para você?” Continuou, “você não sabe quem é aquele sujeito, o porquê dele está estressado e nem o que ele é capaz de fazer, tome muito cuidado no trânsito e não traga para si os problemas dos outros.” (NOTAS DE CAMPO, p. 17).

Essa citação, extraída das Notas de campo, poderia ter sido utilizada para fundamentar a justa denúncia de desumanização do e no trânsito, porque traduz uma situação em que opressor e oprimido se negam enquanto sujeitos de fato e de direitos, em um processo de retroalimentação do machismo e da violência. Porém, entendemos que, no contexto de denúncia, perderíamos a oportunidade de explorar a riqueza dos detalhes que fundamentam os possíveis e necessários anúncios. Desse modo, destacaremos desta passagem a potência da sabedoria popular na produção de conhecimentos em espaços não escolares, situação que nos remete aos já citados matutos Ciço e João Tutu.

A aula que Jaci ministrou para o aluno Sebastião, não foi de trânsito, foi essencialmente de vida e para a vida. Só é capaz de reconhecer e aproveitar a oportunidade de construção de aprendizagens/formação para a vida em um contexto de tamanha desumanidade, quem se formou no próprio seio da desumanização; quem pôde, no reconhecimento de saber-se condicionado e também oprimido, agir-refletir-agir, negando em sua práxis a perene negação

sofrida; quem conseguiu transformar ódio, rancor e violência em saberes incorporados que servem para si e também para aqueles(as) que integram sua órbita de convivência, seja ela pessoal ou profissional. Assim como os matutos Ciço e Tutu que souberam – cada um a seu modo, tempo e espaço – interpretar as contradições enfrentadas e converter o resultado de suas práticas em saberes a serem ensinados, Jaci também o fez no contexto da prática social “aulas de direção veicular”.

Sendo assim, “nestas relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, as pessoas se educam na sua humanidade para a cidadania negada, conquistada, assumida” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 35), independentemente de sucesso ou fracasso nos exames/avaliações burocráticas, uma vez que os processos educativos decorrentes das aulas de direção veicular estão para além da conquista ou não da CNH.

São saberes que a institucionalização escolar, as limitações curriculares, a fragmentação burocrática, o utilitarismo pragmático e a demagógica colonialidade política não conseguem alcançar, nem como proposta e menos ainda como censura, visto que, “estabelecer relações de confiança, estar aberto ao Outro, faz parte da postura ético-política e também influenciam as maneiras de construir as abordagens metodológicas.” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 61).

No interior de um automóvel, no contexto dinâmico e complexo do trânsito, em muitos casos as circunstâncias vão se sobrepondo aos interesses e, juntos(as), instrutores(as) e alunos(as), praxiologicamente seguem buscando a superação das contradições e obstáculos imediatos. A necessidade de desviar de buracos, evitar acidentes, esterçar o volante, acionar os pedais e manusear a alavanca de câmbio vão exigindo dos sujeitos formas de comunicação capazes de agregar às suas formulações, objetividade, eficiência, crítica, sabedoria e afeto, conjunto de elementos presentes apenas no diálogo.

Aqui é importante destacar que não estamos nos referindo ao diálogo como instrumentalização didático/pedagógica conceitualmente elaborada ou como assunção de uma concepção epistemológica dialógica, falamos do diálogo como necessidade de comunicação e também como condição mínima de humanidade impostas pelos sujeitos da aprendizagem. De acordo com Freire; Shor (1986, p. 64),

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres

criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.

Nesse sentido, podemos afirmar que na relação instrutor(a) aluno(a) não cabe situação de perene desconfiança, falta de empatia, desrespeito ou manifestação de preconceito, a negação do Outro de forma tão próxima e direta não resiste às tensões decorrentes dos riscos a que ambos estão submetidos.

Isso pôde ser observado na própria atitude da aluna Jasmim – mudança de instrutor(a) – e captado também pelo questionário aplicado durante a pesquisa de campo, quando a maioria dos(as) participantes afirmaram que o elemento que mais concorre para facilitar as suas aprendizagens é o bom relacionamento com o(a) seu(sua) instrutor(a). Diante disso, podemos inferir que existe certa elasticidade com a qualidade técnica do profissional, mas a sua postura ética e seu compromisso humanizado com o Outro serão sempre cobrados.

Se, em muitos casos, as circunstâncias se sobrepõem aos interesses e isso acaba de alguma forma estreitando os laços de cumplicidade entre os sujeitos, por outro lado, as incongruências próprias da burocratização do PHT exigem, dessas mesmas pessoas, permanente análise crítica das situações vivenciadas. Os interesses/necessidades materiais ou simbólicas não desaparecem, eles permanecem tensionando a relação e obrigando os sujeitos a construir, juntos, novas aprendizagens capazes de resistir, enfrentar e superar as adversidades, situação observada e registrada em Notas de campo.

Aproveitando a liberação semanal da área de exame, o(a) instrutor(a) reservou o dia para explorar o local da prova e oportunizar àqueles(as) alunos(as) que estão com exames agendados para esta semana, uma possibilidade de treinamento específico. Como a área de exame é muito distante, instrutor(a) e aluno(a) convencionaram que a aula seria dupla (100 minutos), com início/término na porta da loja. Combinaram também que o(a) instrutor(a) conduziria o carro durante o traslado (loja/área de exame e área de exame/loja). Segundo o(a) instrutor(a), “se o aluno fosse dirigindo a gente perderia 70% do nosso tempo, porque cada trajeto consome em média 35 minutos, como temos apenas 100 minutos, restaria apenas uns 30 minutos de aula. Isso não dá para explorar nem metade da área de exame”. (NOTAS DE CAMPO, p. 12)

Aqui é possível observar os sujeitos, a partir da experiência vivida e motivados pelos seus interesses, analisando criticamente as possibilidades e reestruturando estratégia de enfrentamento/superação das contradições decorrentes de uma burocratização desumanizante. Ao calcularem os custos de uma aula de direção veicular, cronometrarem o tempo de deslocamento, considerarem as diferentes condições entre instrutores(as) e alunos(as), e finalmente optarem por ampliar o tempo de aula, as pessoas estão redefinindo

praxiologicamente o curso dos processos. Eles estão resistindo à opressão, construindo novos saberes e se autoafirmando enquanto sujeitos históricos.

Em termos conceituais - conforme discutido no referencial teórico -, estamos dizendo que no interior da prática social “aulas de direção veicular”, em decorrência da interação entre os indivíduos e entre eles e a macrorrealidade do trânsito, são forjados processos educativos que, além de criarem novas formas de enfrentamento, também favorecem o desenvolvimento da empatia, do carinho e do respeito entre os participantes.

O exame de baliza iniciou às 8:15 e dos oito candidatos(as) apenas 03 conseguiram seguir adiante, os outros 05 foram reprovados. O(a) instrutor(a) acolheu cada um deles(as), incentivou aqueles(as) que conseguiram aprovar e consolou carinhosamente os que reprovaram. Assim que finalizou a parte da baliza, o(a) instrutor(a) movimentou o carro e o estacionou em um local destinado ao exame de percurso. Os candidatos(as) que reprovaram permaneceram na área de exame, continuaram seguindo o grupo e foram, juntos(as), torcer pela aprovação dos colegas. Ao final do processo, apenas um rapaz conseguiu aprovação, motivo de muita comemoração no grupo que torcia pelo colega que fazia a prova e pela também pela “honra” do instrutor: “ele(a) é muito legal, não é justo ir embora triste porque ninguém passou. Ele(a) ensina, se esforça, mas a culpa é nossa”. Disse Daiane. (NOTAS DE CAMPO, p. 15).

Nesse pequeno fragmento extraído do diário de observação de campo, é possível identificar a cumplicidade e o afeto entre os participantes. Apesar da tristeza e frustração pessoal, por não terem conseguido aprovação, os indivíduos permaneceram juntos, torcendo uns pelos outros, transformando a vitória de um em esperança para o grupo.

Sendo assim, as aulas práticas de direção veicular, apesar de seu limitado alcance, consolidam-se como indispensável instrumento de formação técnica e humana dos futuros condutores e condutoras. Isso não quer dizer, em absoluto, que apenas a convivência humanizada entre instrutores(as) e alunos(as) seja suficiente para garantir a restituição da humanidade usurpada por um modo de produção fundamentalmente alicerçado no *não ser* do Outro. Acreditar e/ou defender a ideia de transformação da indecorosa realidade do trânsito brasileiro, a partir de bases tão incipientes, é muito mais que inocência, pode configurar má-fé, movimento captado e denunciado na seção anterior.

A desumanização presente e atuante no PHT possui raízes mais profundas e sua ramificação atravessa o nosso modo de ser, estar e querer, mas não é capaz de determinar o que somos, pensamos e sonhamos. Porque conforme declarou Freire em entrevista⁴³ em 1993,

[...]eu não posso desistir da esperança porque eu sei, primeiro, que ela é ontológica. Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço

⁴³ Íntegra da entrevista disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo>. Acesso em: 06 out. 2020.

desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver ar, eu morro. Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico.

Ter e alimentar esperança não significa desconsiderar as adversidades impostas pelas forças opressoras, pelo contrário, pressupõe justamente o desvelamento de suas contradições, condição necessária para a justa e necessária ira, primeiro passo para a assunção de uma postura que se quer revolucionária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cantador gaúcho François Silvestre tem na sua obra uma frase que em síntese resume o espírito que deu origem, atravessou e segue reboqueando esperançosamente este nosso estudo. Disse ele: “só é cantador quem traz no peito o cheiro e a cor de sua terra, a marca de sangue de seus mortos e a certeza de luta de seus vivos...” (SILVESTRE, 1984). Esse chamamento à resistência contra as formas de injustiça e opressão impõe aos sujeitos, que se sabem oprimidos, uma responsabilidade ética que lhes impede de permanecerem inertes ante as situações desumanizantes. Conosco, isso não foi diferente.

O texto que abre este trabalho traz as minhas memórias cuja trajetória não apenas me permitia, mas também me desafiava a investigar - como fenômeno educativo - a prática social “aula de direção veicular”, uma vez que minha experiência prática possibilitava-me enxergar, ainda como hipótese, um conjunto de situações potencialmente desumanizantes.

Partimos, pois, da recusa em aceitar, como algo natural e imutável, uma média de cinquenta mil mortes por ano no trânsito brasileiro; um índice de 82% de reprovação nos exames de direção veicular; e uma demasiada desconfiança da importância do trabalho daqueles(as) personagens que, mesmo enfrentado toda sorte de adversidade, seguem trabalhando na formação básica dos futuros condutores de veículos automotores.

Esse estranhamento ao processo de naturalização das iniquidades não é gratuito. Ele se desenvolveu na articulação dos saberes populares - aprendidos a partir do cheiro e da cor da terra trazidos nos peitos dos pesquisadores - em diálogo com um denso referencial teórico, cujo conhecimento científico sistematizado compreende, como processos educativos, os saberes que emergem das práticas sociais, sejam elas escolares ou não.

Ao buscar entender melhor a instrumentalização teórico-metodológica dos trabalhos desenvolvidos a partir da compreensão de Processos Educativos em Práticas Sociais, não só encontramos a viabilidade científica para a investigação que pretendíamos fazer, como também encontramos-nos a nós mesmos, porque emergiu desse processo o entendimento da concepção de educação como cultura.

A assunção dessa concepção ampliada do fenômeno educativo nos colocou em contato com um universo acadêmico-científico fundamentalmente interessado na produção do conhecimento vivo e pulsante, saberes forjados nas ações e contradições das práticas sociais. Isso nos trouxe alguns desafios que, uma vez superados, se converteram em múltiplas possibilidades, trazendo contribuições importantíssimas não apenas para o presente trabalho,

mas também para futuras investigações cujos objetos de estudos estejam para além dos muros e currículos escolares.

O primeiro desafio enfrentado foi no sentido de tentar compreender o que é, em si, o fenômeno educativo e como as pessoas aprendem. Em diálogo com as obras de educadores(as) como Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Maria Waldenez de Oliveira *et al.*, compreendemos que a educação é um fenômeno historicamente forjado pelo processo de humanização de uma espécie que, como diria Brandão (2009, p. 171), “transcendeu o domínio das leis biológicas impressas geneticamente” e ousou criar, inventar, produzir, reproduzir e transformar as condições de sua própria existência, espécie que produziu e permanece produzindo cultura.

A partir daí, foi possível refletir e discutir a importância dos processos educativos em práticas sociais em ambientes não escolares, situação que alcançou o nosso objeto de estudo, bem como nos permitiu entender a natureza formativa das aulas de direção veicular e a força dos saberes populares. Epistemologicamente, encontramos nesse universo acadêmico - que compreende a educação como cultura - os fundamentos teóricos e as categorias que estruturam um método de investigação cujos pilares estão alicerçados no diálogo, na convivência e nos saberes do Outro.

Esse tipo de investigação nos permitiu trazer para a academia – “campo social” simbolicamente hierarquizado - um conjunto de experiências, sujeitos e valores que são histórica e socialmente desprestigiados pela concorrida “economia das trocas simbólicas” de que trata Bourdieu (2005). Porém, esse movimento exigiu um cuidado redobrado com a elaboração do projeto; muito respeito durante o processo de inserção/convivência no campo de pesquisa; ampliação das formas de coletas de dados; e, sobretudo, extremo zelo com a privacidade de cada um dos participantes, respeitando suas vontades e garantindo o anonimato de suas identidades.

Além dessa dimensão teórico-metodológica, precisamos tecer algumas considerações sobre o percurso da investigação e as descobertas dela decorrentes.

Considerando que a violência no trânsito não era um fato natural, a-histórico e imutável, buscamos, por meio do estranhamento sociológico, negar o fatalismo e investigamos as relações socioculturais, políticas e econômicas relacionadas ao trânsito. Autores como Roberto DaMatta, Guillermo Giucci, Pierre Bourdieu e Eric Hobsbawm, nos ajudaram a compreender o trânsito para além da concepção mecânica e burocrática definida no Código de Trânsito Brasileiro.

A leitura da realidade a partir das lentes das ciências sociais trouxe para a investigação uma perspectiva mais abrangente e historicamente contextualizada, por meio da qual

identificamos, na formação econômica e sociocultural brasileira, as matrizes da colonialidade que atravessa e condiciona as relações sociais dentro e fora do contexto do trânsito, entendido, aqui, já como campo social.

Essa concepção de mundo marcadamente colonizada e colonizante encontra atualmente no automóvel - objeto descoisificado e coisificante, símbolo por excelência da modernidade -, a mesma ilusória e paradoxalmente perversa possibilidade de distinção social que outrora se manifestava na exibição de planteis de escravos e em ornamentadas liteiras, charretes e carruagens.

A compreensão do trânsito como campo social, do automóvel como objeto de desejo/poder e da colonialidade como elemento histórico de condicionamento de um dado modo de ser, estar e agir, além de ter orientado e fundamentado as análises temáticas dos dados coletados, permitiu trazer para o debate acadêmico elementos (machismos, burocratização, relações de gênero, violência, entre outros) indispensáveis para se pensar a educação para o trânsito numa perspectiva humanizadora.

Ancorados neste arcabouço teórico/metodológico, concentramos nossas forças na análise categorial dos dados coletados para tentar compreender a prática social “aula de direção veicular”, no contexto do Processo de Habilitação de Trânsito. Os dados desvelaram uma situação paradoxalmente complexa: desesperadoramente desumana num primeiro momento e humanamente esperançosa em outro.

Após um exaustivo processo de codificação, conceituação e estruturação dos dados, iniciamos a análise triangular dos elementos temáticos, percurso metodológico que nos permitiu identificar e confrontar, a partir dos dois eixos categoriais, os processos educativos que emergem da referida prática social.

No primeiro eixo de análise nós nos deparamos com um conjunto de processos educativos que atuam condicionando sujeitos, técnicas e normas, criando e alimentando, assim, as contradições a partir das quais se manifestam as variadas formas de desumanidade, desde um tecnicismo utilitarista até a mais perigosa demagogia política. A investigação desvelou, desse modo, uma situação de desumanização que ora se manifesta de forma aberta, clara e brutal, ora atua por meio de uma violência simbólica implícita, sutil e camuflada, dificultando, inclusive, que as pessoas possam se reconhecerem como sujeitos dos próprios papéis sociais que desenvolvem.

Mais adiante, muito dificilmente, conseguimos identificar fios de esperança no seio das próprias práticas desumanizantes, momentos em que, na e da resistência emanante da força

ontológica do *ser mais*, os sujeitos reinventam formas de superar a opressão sofrida e também de negar a perversa negação de suas humanidades.

A dificuldade para enxergar, esperançosamente, o caminho da humanização dentro de um ambiente burocraticamente opressor, simbolicamente colonializado e essencialmente machista só foi superada porque encontramos no referencial teórico/metodológico do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, a fundamentação, o exemplo e a inspiração necessária para arriscar discutir o nosso inusual objeto de estudo, como pesquisa em educação, no e com o tradicional campo acadêmico.

Partindo de um recorte micro, a investigação das aulas práticas de direção veicular desvelou um problema macro, cujo debate é demagogicamente dominado pela atomização das responsabilidades que, em essência, são sociais. Nesse cenário, a tragédia humana cotidianamente vivenciada no trânsito brasileiro se converte estatisticamente em números, gráficos e tabelas que - pela natureza própria do pragmatismo e impessoalidade que os números expressam - corroboram o processo de naturalização que extrai a historicidade dos fenômenos.

Conforme afirmamos durante a análise dos dados, nós temos consciência de que apenas a humanização das relações que vivenciamos ao longo da pesquisa, não é, por si só, suficiente para conter o avanço das desumanidades que se fazem presentes e atuantes no Processo de Habilitação de Trânsito. Consciência crítica que também nos permite afirmar que, como produto dos esforços empreendidos por seres inacabados que somos, este trabalho - resultante de um entre vários recortes possíveis - não tem a menor pretensão de ser conclusivo. Pelo contrário, como elaboração científica desenvolvida dentro de parâmetros específicos do campo social acadêmico, tivemos que abreviar discussões e adiar alguns confrontos, fenômenos que oportunamente podem e devem ser melhor investigados e debatidos, por nós mesmos ou por outros.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, N. Conscientização e educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-Posições**, Campinas, v.29, n.3, p.187-206, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300187&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 ago. 2020

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AMBIEL, R. A. M.; MOGNON, J. F.; ISHIZAWA, F. M. **Atitudes frente à avaliação psicológica de candidatos à obtenção e renovação da CNH**. Estudos interdisciplinares em psicologia, Londrina, v. 6, n. 2, p. 18-38, dez. 2015.

ARAÚJO, J. M. **Educação de trânsito, educação no trânsito ou educação para o trânsito?** Interseções entre esfera privada, espaço público e sujeito à luz da Teoria das Representações Sociais. 2019. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21987>. Acesso em: ago.2020.

ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 45-112.

BALBINOT, A. B; ZARO, M. A; TIMM, M. I. Funções psicológicas e cognitivas presentes no ato de dirigir e sua importância para os motoristas no trânsito. **Ciências & Cognição**, Porto Alegre-RS, v.16, n.2, p.13-29, ago. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v16n2/v16n2a03.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BLOCH, M. Leopold Benjamin, 1866-1944. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2015a, Cap. 2, p. 43-72.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, Cap. 3, p. 73-88, 2015b.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

BRANDÃO, C. R. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p. 715-746, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, C. R. Perguntas, pesquisa. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 11-18.

BRANDÃO, Romon L. **O automóvel no Brasil entre 1955 e 1961**: a invenção de novos imaginários na era JK. 2011. 217 f. Dissertação. (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: jun.2020.

BRASIL. **Lei nº 12.302, de 2 de agosto de 2010**. Regulamenta o exercício da profissão de Instrutor de Trânsito. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12302.htm. Acesso em: jun.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. CONTRAN. **Resolução nº. 166 de 15 de setembro de 2004**. Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito. Disponível em: <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/transito/conteudo-denatran/resolucoes-contran>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. **Resolução nº 168, de 14 de dezembro de 2004**. Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências. Disponível em: https://infraestrutura.gov.br/images/Resolucoes/RESOLUCAO_CONTRAN_168_04_COMPILADA.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

CANTINI, J. A. *et al.* Medo e evitação na direção de veículos: características de motoristas que nunca dirigiram após obtenção da Carteira Nacional de Habilitação. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro. v. 62, n. 2, p. 124-130, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852013000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2020.

CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. Eu sou terrível. Intérprete: Roberto Carlos. In: CARLOS, R. **Roberto Carlos em ritmo de aventura**. Sony Music Entertainment Brasil, p1967. 1 CD. Faixa 1.

CATANI, D. B. A educação como ela é. **Educação: Bourdieu pensa a educação**, n.5, p. 16-25, São Paulo, 2007.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. Coleção Primeiros Passos.

BRAUN, V., & CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3563462/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf. Acesso em: 29 jul.2020.

CONCEIÇÃO, G. F. Educação para o trânsito: um estudo desenvolvido na Escola Municipal Sadão Watanabe. **Revista Eventos Pedagógicos (REP's)**. v.6, n.2 (15.ed.), número regular, p. 133-14, jun/jul. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1876/1427>. Acesso em: 28 de jul. 2020.

CORTÁZAR, J. A autoestrada do sul. In: **Todos os fogos o fogo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 3-28.

DaMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis – para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DaMATTA, R. **Fé em Deus e pé na tábua**: ou como e por que o trânsito enlouquece no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco. 2010.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, E. D. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, p.51-73, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

FERREIRA, B. M. de M. **Educação para o trânsito e o papel dos instrutores**: uma leitura psicanalítica. 2015. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre. Penso, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, G. A novidade. Intérprete e escritor: Gilberto Gil. In: RIBEIRO, B.; VIANNA, H; BARONE, J. Os Paralamas do Sucesso. **Selvagem?** Rio de Janeiro: Emi-Odeon, p1986. Vinyl. LP. Álbum. Lado A, faixa 3.

GIUCCI, G. **A vida cultural do automóvel**: percursos da modernidade cinética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, S. Educação não escolar de adultos: estudos sobre educação popular e educação para os direitos humanos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 377–392, abr./jun.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/29107/20346>. Acesso em: 10 maio 2020.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4071685/mod_resource/content/1/Era%20dos%20Extremos%20%281914-1991%29%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

HOBSBAWN, E. **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4018951/mod_resource/content/1/A%20Era%20dos%20Imperios%201875-1914%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

HOFFMANN, M. H. Comportamento do condutor e fenômenos psicológicos. **Psicologia: Pesquisa & Trânsito**, v. 1, nº 1, p. 17-24, jul./dez 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppet/v1n1/v1n1a04.pdf>. Acesso em: out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento Geral do Brasil [1 de setembro de 1940]**: Série Nacional. Vol. II. Censo Demográfico – População e Habitação. Rio de Janeiro: IBGE, 1950. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>

[visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo% 20Demografico% 201940 %20VII Brasil.pdf](http://visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII%20Brasil.pdf). Acesso em: ago. 2020.

JESUS, O. F.; VIEIRA, L. C. **Educação**: Um fator para mudar o trânsito. 2009. Disponível em:
<http://siteantigo.imepac.edu.br/oPatriarca/v5/arquivos/trabalhos/ARTIGO05OSVALDO.pdf>.
 Acesso em: 09 ago. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LENARDT, M. H. *et al.* Características dos idosos submetidos aos exames para a carteira de habilitação veicular. **Revista Cogitare Enfermagem**. v.22, n 1, 2017. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/48220/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALISKA, M. A. Max Weber e o estado racional moderno. **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006.

MARICATO, E. O automóvel e a cidade. **Ciência & Ambiente**, v.37, p.5-12, 2008. Disponível em: <https://erminiamaricato.files.wordpress.com/2012/09/revista-ciencia-e-ambiente.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos. Modelo racional-legal ao paradigma pós-burocrático: reflexões sobre uma burocracia estatal. **Órgão. Soc.**, Salvador, v. 13, n. 37, p. 143-160, junho de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302006000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

MELLO, J. M. C; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando (org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 558-659.

MONTAGNER, M. A.; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus**: actas de saúde coletiva, v.5, n 2, p.255-273, Brasília, 2011.

MONTRONE, A. V. G. *et al.* Mulheres: vivências de processos educativos para o exercício dos direitos. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: UFSCar, 2014, p. 167-194.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. Um arbitral cultural dominante. **Educação**: Bourdieu pensa a educação. São Paulo, n.5, p. 36-45, 2007.

OLIVEIRA. E. R.; TÚBERO, R.; NOGUEIRA, S. G. Relações étnico-raciais: educação e pertencimento. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: UFSCar, 2014, p. 143-166.

OLIVEIRA, G. A. de. A burocracia weberiana e a administração federal brasileira. **Revista Brasileira de Administração Pública**, v.4, n.2, p.47-74, jul/dez. Rio de Janeiro, FGV, 1970.

Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/4847>. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: UFSCar, 2014.

OLIVEIRA, M. W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: UFSCar, 2014, p. 29-46.

OLIVEIRA, Rodrigo L. P. **Impactos da qualidade percebida sobre as atitudes e intenções comportamentais de proprietários de automóveis**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Empresariais da Universidade, Belo Horizonte, 2010.

PLATÃO. **A república**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

ROZESTRATEN, R. J. A. **Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: BRUSCHINI, C.; COSTA, A. O. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SARAMAGO, José. **Objecto quase**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SEGURADORA LÍDER. **Relatório anual. Seguradora Líder-DPVAT 2017**. Disponível em: https://www.seguradoralider.com.br/Documents/boletim-estatistico/Relatorio%20Anual%20Seguradora%20L%C3%ADder-DPVAT%202017_Versao_02.pdf Acesso em: 19 ago. 2019.

SEGURADORA LÍDER. **Boletim Estatístico: edição especial 10 anos 2008-2017**. Disponível em: <https://www.seguradoralider.com.br/Documents/boletim-estatistico/Boletim%20ESPECIAL%2010%20ANOS.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SEGURADORA LÍDER. **Mulheres representam apenas 25% das indenizações pagas por acidente de trânsito**. 29 jun.2018. Disponível em: <https://www.seguradoralider.com.br/Release/06-29-2018-boletim-estatistico-mulheres-no-transito.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

SENA, C. Fordlândia: breve relato da presença americana na Amazônia. **Cadernos de História da Ciência**. v. 4, n. 2, São Paulo, jun. 2008. Disponível em: http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-76342008000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2020.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SILVESTRE, F. Cantoria. Intérprete: Vital Farias. In: MELO, E.; AZEVEDO, G.; FARIAS, V.; AVELINO, E. **Cantoria**. Rio de Janeiro: Kuarup Produções Ltda., p1984. 1 vinil. Lado B,

faixa 4. Também disponível em: https://www.discogs.com/pt_BR/Elomar-Geraldo-Azevedo-Vital-Farias-Xangai-Cantoria-1/release/2962145. Acesso em: out. 2020.

SINGER, H. Durkheim: A educação como fator de normatização. In: **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997, pp. 31-34.

SIQUEIRA, E. D. **Antropologia: uma introdução**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2007. Disponível em:

https://admpub.files.wordpress.com/2013/06/antropologia_completo_revisado.pdf. Acesso em: jun. 2020.

SLEE, T. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

SOUZA, T. Z.; MELO, A. P. Processos educativos inerentes ao “fazer o samba” por Bezerra da Silva (1927-2005) e a produção do conhecimento em espaços não escolares. **Revista Profissão Docente (RPD)**, Uberaba - MG, v.19, n.40, p.01-14, jan./abr.2019. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1259>. Acesso em: 17 maio 2020.

SOUZA, T. Z.; OLIVEIRA, M. W. Educação, cultura e conscientização: apontamentos para a educação popular. In: ARAUJO, R. S; CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Educação popular e práticas sociais: ações, processos formativos e construção do conhecimento**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018, p. 31-47.

SOUZA, T. Z.; VASCONCELOS, V. O. **Negando a negação: arquivos e memórias sobre a presença negra em Uberaba/MG**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

TAFURI, D. M.; GONÇALVES JÚNIOR, L. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos**, v.21, n.1, p.40-49, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.05/5852>. Acesso em: 16 maio 2020.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCHMAN, B. W. **A prática da história**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

VALLE, M.; VALLE, P.S. Mustang cor de sangue. Intérpretes: Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle. In: VALLE, M; VALLE, P.S. **Mustang cor de sangue ou corcel cor de mel**. Odeon, Rio de Janeiro. 1969. 1LP. Lado A, faixa 1. Disponível em: <https://www.discogs.com/Marcos-Valle-Mustang-C%C3%B4r-De-Sangue/release/1204731>. Acesso em: out. 2020.

WEBER, Max. A “racionalização” da educação e treinamento. In: **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.



APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este questionário é parte de uma investigação qualitativa na área da educação, cuja finalidade é identificar os processos educativos decorrentes da interação entre alunos(as) e seus(as) respectivos instrutores(as) de trânsito. Para alcançar os objetivos da pesquisa, faz-se necessário conhecer o perfil, as características e as motivações dos sujeitos que se relacionam durante as aulas práticas de direção veicular. Por acreditarmos que você é a pessoa mais apropriada para nos ajudar com esse processo e conscientes da importância de sua opinião, respeitosamente, convidamos-lhe a responder aos questionamentos propostos. Gostaríamos ainda, de ressaltar que essa pesquisa é de cunho estritamente acadêmico e temos o compromisso de garantir o anonimato e o sigilo dos dados que nos forem confiados.

Desde já, colocamo-nos à disposição para as informações adicionais que se fizerem necessárias e agradecemos a sua colaboração.

Nome (Opcional): _____

Data: ____ / ____ / _____

Idade: _____

Profissão

- Desempregado(a)*
- Estudante*
- Aposentado(a)*
- Pensionista*
- Trabalhador(a) da Ativa. Qual? _____*
- Prefiro não responder*

Estado Civil

- Solteiro(a)*
- Casado(a)*
- Separado(a)*
- Divorciado(a)*
- Viúvo(a)*
- Prefiro não responder*

Sexo

- Masculino*
- Feminino*
- Outro*

Autodeclaração de Cor/Raça

- Branca*
- Preta*
- Parda*
- Indígena*
- Amarela*
- Prefiro não responder*

Escolaridade

- Não estudei*
- 1º ao 5º Ano Primário*
- 6º ao 9º Ano Primário*
- Segundo Grau incompleto*
- Segundo Grau completo*
- Ensino Superior*
- Pós-graduações*
- Prefiro não responder*

Qual é a principal razão que lhe motivou a tirar a carteira de motorista?

- Necessidade de qualificação profissional*
- Desafio e superação pessoal*
- Necessidade de fugir da rotina doméstica*
- Autonomia e agilidade na rotina de deslocamento semanal*
- Sonho de liberdade e prazer em dirigir*
- Outras. Quais? _____*

Por que você não tentou tirar a carteira de motorista antes?

- A minha profissão nunca exigiu esse tipo de qualificação*
- Sempre tive medo do trânsito e não tinha interesse em dirigir*
- O processo de habilitação sempre foi muito caro*
- A prioridade era cuidar, criar e educar bem os filhos*

Eu era menor de idade

Outras. Quais? _____

Quando falamos em automóvel, qual é o primeiro conjunto de imagens que vem à sua mente?

Conquista pessoal; Sucesso profissional

Transtorno; Confusão; Violência

Mobilidade; Autonomia; Agilidade

Lazer; Viagens; Romances

Liberdade; Aventura; Velocidade

Outras. Quais? _____

Quantos automóveis existem na sua casa?

Não temos nenhum automóvel em casa

Temos apenas 01 automóvel em casa

Temos 02 automóveis em casa

Temos 03 automóveis em casa

Temos 04 ou mais automóveis em casa

Quantas pessoas moram na sua casa?

Moro sozinho(a)

Entre 02 e 04 pessoas

Entre 05 e 07 pessoas

Entre 08 e 10 pessoas

Mais de 10. Quantos? _____

Entre as pessoas que moram na sua casa, quantas possuem carteira de motorista?

Ninguém é habilitado

Apenas 01 pessoa é habilitada

Entre 02 e 04 pessoas são habilitadas

Entre 05 e 07 pessoas são habilitadas

Entre 08 e 10 pessoas são habilitadas

Mais de 10. Quantos? _____

Antes de frequentar a autoescola, você já dirigia?

Sim

Não

Antes de frequentar a autoescola, você tentou aprender a dirigir?

Sim

Não

Com quem você tentou aprender a dirigir, antes de frequentar a autoescola?

- Sozinho(a)*
- Com amigo(a)*
- Com marido/esposa*
- Com namorado(a)*
- Com pai/mãe*
- Com parentes*
- Com instrutor(a) particular*
- Antes de frequentar a autoescola eu não tentei aprender a dirigir*

Como você classifica sua experiência de tentar aprender a dirigir, antes de frequentar a autoescola?

- Ótima, pois a pessoa que tentou me ensinar foi extremamente paciente e cuidadosa.*
- Positiva, mas a pessoa que tentou me ensinar não teve paciência comigo.*
- Razoável, porque a pessoa que tentou me ensinar não tinha o conhecimento técnico necessário.*
- Ruim, porque eu tomei o tempo do outro e não fui capaz de aprender nada.*
- Péssima, porque além de não saber ensinar, a indelicadeza da pessoa que tentou me ensinar me deixou traumatizado(a).*
- Eu não tive nenhuma experiência anterior.*
- Tive outra(s) experiência(s). Qual(is)? _____*

Em relação às aulas de direção veicular, qual é o seu principal objetivo?

- Conseguir aprender as técnicas e macetes necessários para passar na prova.*
- Aprender a conduzir um veículo e treinar exclusivamente para prova.*
- Aprender a conduzir um veículo e garantir os cuidados necessários para a vida no trânsito*
- Outro objetivo – qual? _____*

Ao aproximar o horário da sua aula de direção veicular, você sente alguma sensação diferente?

- Eu fico alegre e eufórico(a), porque esse momento é prazeroso e divertido.*
- Eu fico triste e ansioso(a), porque esse momento é chato e estressante.*
- Eu fico animado(a), porque esse momento é diferente e eu adoro a sensação de dirigir.*
- Eu fico desesperado(a), porque detesto dirigir e tenho pavor do trânsito.*
- Eu fico irritado(a), porque ao final das aulas tenho a impressão que não estou conseguindo evoluir.*
- Outra sensação – qual(uais)? _____*

Na sua opinião, qual é a finalidade das aulas de direção veicular?

- Ensinar o(a) aluno(a) a dirigir e investir na formação do(a) condutor(a).*
- Ensinar o básico e focar nas técnicas necessárias para aprovação no exame final.*
- Outra finalidade – qual? _____*

Durante as minhas aulas de direção veicular, eu prefiro que meu instrutor(a) me ensine a dirigir:

- nas avenidas e ruas movimentadas da cidade, porque eu preciso desenvolver habilidades e aprender a me comportar no trânsito real.
- em um espaço reservado e pouco movimentado, para que ninguém me atrapalhe.
- em um espaço reservado e pouco movimentado, para que eu não atrapalhe o trânsito.
- na própria área de exame, para que eu possa treinar exclusivamente para o exame final.
- primeiro no trânsito real da cidade e depois na área de exame, para que eu possa ter uma formação integral.
- em outro(s) lugar(es). Qual(is)? _____

Conte-nos como tem sido a sua experiência durante as aulas de direção veicular.

Você tem alguma dificuldade para aprender a dirigir?

- Sim, eu tenho um pouco de dificuldade para aprender a dirigir.
- Sim, eu tenho muitas dificuldades para aprender a dirigir.
- Sim, eu tenho dificuldade para aprender a dirigir, porém, a metodologia de ensino do(a) instrutor(a) facilita a aprendizagem.
- Não, eu não tenho nenhuma dificuldade para aprender a dirigir.
- Não, eu não tenho nenhuma dificuldade para dirigir, porém, a metodologia de ensino do(a) instrutor(a) dificulta a aprendizagem.

Existem vários elementos que podem dificultar ou atrapalhar o processo de aprendizagem durante o processo de habilitação para o trânsito. Sendo assim, analise cada um dos itens e marque todos os elementos que, na sua opinião, dificultam o seu desempenho:

- tipo, modelo ou qualidade do carro utilizado nas aulas.
- metodologia de ensino do(a) instrutor(a).
- minha relação com o instrutor(a).
- cobrança excessiva de familiares.
- ciúmes ou desaprovação do(a) companheiro(a).
- a forma agressiva como os outros motoristas dirigem.
- o tratamento desrespeitoso e falta de paciência com que a sociedade trata o aluno de autoescola.
- o mau relacionamento com o(a) instrutor(a).
- medo de atrapalhar o trânsito e ser xingado(a) pelos demais motoristas.
- a preocupação excessiva com a prova de rua.
- a obrigação em aprender rápido porque não tenho dinheiro para pagar mais aulas.
- medo de bater o carro e machucar outras pessoas.

Existem vários elementos que podem facilitar o processo de aprendizagem durante o processo de habilitação para o trânsito. Sendo assim, analise cada um dos itens e marque todos os elementos que, na sua opinião, podem estar facilitando o seu desempenho:

- tipo, modelo ou qualidade do carro utilizado nas aulas.*
- metodologia de ensino do(a) instrutor(a).*
- apoio e incentivo de familiares.*
- aprovação e apoio do(a) companheiro(a).*
- o exemplo de outros motoristas.*
- o tratamento respeitoso e paciência com que a sociedade trata o aluno de autoescola.*
- o bom relacionamento com o(a) instrutor(a).*
- a alegria por estar realizando um sonho.*
- a sensação de liberdade quando estou ao volante.*

Além dos itens apresentados nas duas últimas questões, existem outros elementos que podem, de alguma forma, prejudicar ou favorecer a sua aprendizagem durante o processo de habilitação para o trânsito?

- Não.*
- Sim. Quais? _____*

Você já precisou trocar de autoescola alguma vez?

- Sim. Quantas? _____*
- Não*
- Se sim, por quê?*

Você já precisou trocar de instrutor alguma vez?

- Sim. Quantas? _____*
- Não*
- Se sim, por quê?*

Você já fez o exame de direção alguma vez?

- Não*
- Sim. Quantas? _____*
- Qual o motivo da sua reprovação? Descreva como foi(foram).*

A relação estabelecida entre você e o(a) seu/sua instrutor(a) durante as aulas de direção veicular é fundamental para o processo de habilitação para o trânsito.

- Concordo totalmente*
 - Concordo parcialmente*
 - Discordo parcialmente*
 - Discordo totalmente*
- Justifique sua resposta*

Este espaço está reservado para que você possa expressar suas angústias, emoções e alegrias vivenciadas durante as aulas de direção veicular. Se for do seu interesse, escreva livremente e nos ajude a compreender melhor essa prática social tão conhecida e ainda pouco compreendida.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Aulas de Direção Veicular: os processos educativos decorrentes da relação entre aluno(a) e instrutor(a) no contexto do Processo de Habilitação de Trânsito, no município de Uberaba-MG”. Nesta pesquisa pretendemos identificar os processos educativos que emergem da relação entre instrutores(as) de trânsito e seus(as) respectivos(as) alunos(as), no contexto da prática social “aulas de direção veicular”, no município de Uberaba/MG.

Para isso, adotaremos os seguintes procedimentos: O(A) Sr.(a) participará por meio da aplicação de um questionário, em dia e horário previamente agendados, e por meio das aulas de direção veicular que o(a) Sr.(a) tem agendadas com a sua autoescola, momentos estes em que poderá interagir diretamente com o(s) pesquisador(es). O acompanhamento das suas aulas de direção veicular, pelo(s) pesquisador(es), permitirá conhecer e entender os processos educativos que o(a) levam à habilitação para o trânsito, sendo este o objetivo central da pesquisa.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em perda da confidencialidade e constrangimentos, que podem ser, a qualquer momento, manifestados pelo Sr(a), de modo que a pesquisa não interfira no seu bem-estar. A pesquisa tem o potencial de desvelar algumas contradições presentes no contexto do processo de habilitação de trânsito e, a depender dos resultados da investigação, desencadear processos de humanização no contexto da prática social “aulas de direção veicular”. Logo, os benefícios da pesquisa superam os riscos.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelos(as) pesquisadores(as), que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique

sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os(as) pesquisadores(as) responsáveis por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Aulas de Direção Veicular: os processos educativos decorrentes da relação entre aluno(a) e instrutor(a) no contexto do Processo de Habilitação de Trânsito, no município de Uberaba-MG”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Uberaba, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Aldiôney Pereira de Melo
Nome do orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza

Endereço: Rua Iracema Porfírio da Silva - 84
CEP: 38054-55038051-544
Fone: 34-988279829
E-mail: aldioney@gmail.com

Endereço do CEP-Uniube
Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro: Universitário - CEP:38055-500 - Campus Aeroporto, Bloco C sala 2C09

APÊNDICE III

PLANILHA CATEGORIAL

CODIFICAÇÃO CATEGORIAL: QUESTIONÁRIO

CODIFICAÇÃO GERAL DO QUESTIONÁRIO			
QMOT	1	DESCRIÇÃO	CONTAGEM OBJETIVA
Motivação	QMOT-01	Necessidade de qualificação profissional	2
Motivação	QMOT-02	Desafio e superação pessoal	2
Motivação	QMOT-03	Necessidade de fugir da rotina doméstica	1
Motivação	QMOT-04	Autonomia e agilidade na rotina de deslocamento semanal	8
Motivação	QMOT-05	Sonho de liberdade e prazer em dirigir	7
Motivação	QMOT-06	Outras.	0
QIMP	2		
Impedimento	QIMP-01	A minha profissão nunca exigiu esse tipo de qualificação	0
Impedimento	QIMP-02	Sempre tive medo do trânsito e não tinha interesse em dirigir	1
Impedimento	QIMP-03	O processo de habilitação sempre foi muito caro	7
Impedimento	QIMP-04	A prioridade era cuidar, criar e educar bem os filhos	0
Impedimento	QIMP-05	Eu era menor de idade	3
Impedimento	QIMP-06	Outras.	2
QREP	3		
Representação	QREP-01	Conquista pessoal; Sucesso profissional	1
Representação	QREP-02	Transtorno; Confusão; Violência	2
Representação	QREP-03	Mobilidade; Autonomia; Agilidade	8
Representação	QREP-04	Lazer; Viagens; Romances	0
Representação	QREP-05	Liberdade; Aventura; Velocidade	2
Representação	QREP-06	Outras.	0
QQCF	4		
Número Carros	QQCF-01	Não temos nenhum automóvel em casa	0
Número Carros	QQCF-02	Temos apenas 01 automóvel em casa	9
Número Carros	QQCF-03	Temos 02 automóveis em casa	3
Número Carros	QQCF-04	Temos 03 automóveis em casa	1
Número Carros	QQCF-05	Temos 04 ou mais automóveis em casa	0

QGFA	5		
Grupo Familiar	QGFA-01	Moro sozinho(a)	0
Grupo Familiar	QGFA-02	Entre 02 e 04 pessoas	11
Grupo Familiar	QGFA-03	Entre 05 e 07 pessoas	2
Grupo Familiar	QGFA-04	Entre 08 e 10 pessoas	0
Grupo Familiar	QGFA-05	Mais de 10. Quantos	0
QQCH	6		
Número CNH	QQCH-01	Ninguém é habilitado	0
Número CNH	QQCH-02	Apenas 01 pessoa é habilitada	7
Número CNH	QQCH-03	Entre 02 e 04 pessoas são habilitadas	6
Número CNH	QQCH-04	Entre 05 e 07 pessoas são habilitadas	0
Número CNH	QQCH-05	Entre 08 e 10 pessoas são habilitadas	0
Número CNH	QQCH-06	Mais de 10	0
QEXG	7		
Experiência Geral	QEXG-01	Sim	5
Experiência Geral	QEXG-02	Não	9
QEAP	8		
Experiência Aprendizagem	QEAP-01	Sim	8
Experiência Aprendizagem	QEAP-02	Não	6
QREA	9		
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-01	Sozinho(a)	0
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-02	Com amigo(a)	0
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-03	Com marido/esposa	2
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-04	Com namorado(a)	0
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-05	Com pai/mãe	6
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-06	Com parentes	1
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-07	Com instrutor(a) particular	0
Responsável pela Experiência de Aprendizagem	QREA-08	Antes de frequentar a autoescola eu não tentei aprender a dirigir	6
QAEP	10		
Avaliação da Experiência de Aprendizagem	QAEP-01	Ótima, pois a pessoa que tentou me ensinar foi extremamente paciente e cuidadosa	4
Avaliação da Experiência de Aprendizagem	QAEP-02	Positiva, mas a pessoa que tentou me ensinar não teve paciência comigo.	2
Avaliação da Experiência de Aprendizagem	QAEP-03	Razoável, porque a pessoa que tentou me ensinar não tinha o conhecimento técnico necessário.	1
Avaliação da Experiência de Aprendizagem	QAEP-04	Ruim, porque eu tomei o tempo do outro e não fui capaz de aprender nada.	0
Avaliação da Experiência de Aprendizagem	QAEP-05	Péssima, porque além de não saber ensinar, a indelicadeza da pessoa que tentou me ensinar me deixou traumatizado(a).	1
Avaliação da Experiência de Aprendizagem	QAEP-06	Eu não tive nenhuma experiência anterior	6
Avaliação da Experiência de Aprendizagem	QAEP-07	Tive outra(s) experiência(s).	0
QOPA	11		

Objetivos Pessoal com as Aulas	QOPA-01	Conseguir aprender as técnicas e macetes necessários para passar na prova	1
Objetivos Pessoal com as Aulas	QOPA-02	Aprender a conduzir um veículo e treinar exclusivamente para prova	1
Objetivos Pessoal com as Aulas	QOPA-03	Aprender a conduzir um veículo e garantir os cuidados necessários para a vida no trânsito	10
Objetivos Pessoal com as Aulas	QOPA-04	Outro objetivo	0
QOVA	12		
Sensação na véspera da Aula	QOVA-01	Eu fico alegre e eufórico(a), porque esse momento é prazeroso e divertido	0
Sensação na véspera da Aula	QOVA-02	Eu fico triste e ansioso(a), porque esse momento é chato e estressante	1
Sensação na véspera da Aula	QOVA-03	Eu fico animado(a), porque esse momento é diferente e eu adoro a sensação de dirigir	9
Sensação na véspera da Aula	QOVA-04	Eu fico desesperado(a), porque detesto dirigir e tenho pavor do trânsito	1
Sensação na véspera da Aula	QOVA-05	Eu fico irritado(a), porque ao final das aulas tenho a impressão que não estou conseguindo evoluir	0
Sensação na véspera da Aula	QOVA-06	Outra sensação	3
QOFA	13		
Opinião Finalidade das Aulas	QOFA-01	Ensinar o(a) aluno(a) a dirigir e investir na formação do(a) condutor(a)	11
Opinião Finalidade das Aulas	QOFA-02	Ensinar o básico e focar nas técnicas necessárias para aprovação no exame final	2
Opinião Finalidade das Aulas	QOFA-03	Outra finalidade	1
QPLA	14		
Preferência Local de Aprendizagem	QPLA-01	nas avenidas e ruas movimentadas da cidade, porque eu preciso desenvolver habilidades e aprender a me comportar no trânsito real	8
Preferência Local de Aprendizagem	QPLA-02	em um espaço reservado e pouco movimentado, para que ninguém me atrapalhe.	3
Preferência Local de Aprendizagem	QPLA-03	em um espaço reservado e pouco movimentado, para que eu não atrapalhe o trânsito.	2
Preferência Local de Aprendizagem	QPLA-04	na própria área de exame, para que eu possa treinar exclusivamente para o exame final.	1
Preferência Local de Aprendizagem	QPLA-05	primeiro no trânsito real da cidade e depois na área de exame, para que eu possa ter uma formação integral.	2
Preferência Local de Aprendizagem	QPLA-06	em outro(s) lugar(es).	0
QOEA	15		
Opinião Experiência durante as Aulas	QOEA-01	Respondeu	12
	QOEA-01		
	QOEA-01		
Opinião Experiência durante as Aulas	QOEA-02	Não Respondeu	2
QDAD	16		
Dificuldade para Aprender a Dirigir	QDAD-01	Sim, eu tenho um pouco de dificuldade para aprender a dirigir.	2
Dificuldade para Aprender a Dirigir	QDAD-02	Sim, eu tenho muitas dificuldades para aprender a dirigir.	0
Dificuldade para Aprender a Dirigir	QDAD-03	Sim, eu tenho dificuldade para aprender a dirigir, porém, a metodologia de ensino do(a) instrutor(a) facilita a aprendizagem.	4
Dificuldade para Aprender a Dirigir	QDAD-04	Não, eu não tenho nenhuma dificuldade para aprender a dirigir.	7
Dificuldade para Aprender a Dirigir	QDAD-05	Não, eu não tenho nenhuma dificuldade para dirigir, porém, a metodologia de ensino do(a) instrutor(a) dificulta a aprendizagem.	0

QEDA	17		
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-01	tipo, modelo ou qualidade do carro utilizado nas aulas	0
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-02	metodologia de ensino do(a) instrutor(a).	1
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-03	minha relação com o instrutor(a).	2
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-04	cobrança excessiva de familiares	3
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-05	ciúmes ou desaprovação do(a) companheiro(a).	0
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-06	a forma agressiva como os outros motoristas dirigem.	6
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-07	o tratamento desrespeitoso e falta de paciência com que a sociedade trata o aluno de autoescola.	5
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-08	o mau relacionamento com o(a) instrutor(a).	1
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-09	medo de atrapalhar o trânsito e ser xingado(a) pelos demais motoristas	3
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-10	a preocupação excessiva com a prova de rua.	8
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-11	a obrigação em aprender rápido porque não tenho dinheiro para pagar mais aulas.	6
Elementos que Dificultam Aprendizagem	QEDA-12	medo de bater o carro e machucar outras pessoas.	9
QEFA	18		
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-01	tipo, modelo ou qualidade do carro utilizado nas aulas.	8
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-02	metodologia de ensino do(a) instrutor(a).	8
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-03	apoio e incentivo de familiares.	10
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-04	aprovação e apoio do(a) companheiro(a).	6
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-05	o exemplo de outros motoristas	3
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-06	o tratamento respeitoso e paciência com que a sociedade trata o aluno de autoescola.	5
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-07	o bom relacionamento com o(a) instrutor(a).	12
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-08	a alegria por estar realizando um sonho.	8
Elementos que Facilitam Aprendizagem	QEFA-09	a sensação de liberdade quando estou ao volante	4
QOEI	19		
Quatros Elementos que interferem	QOEI-01	Sim	1
Quatros Elementos que interferem	QOEI-02	Não	13
QPTA	20		
Precisou Trocar de Autoescola	QPTA-01	Sim	0
Precisou Trocar de Autoescola	QPTA-02	Não	14
QPTI	21		
Precisou Trocar de Instrutor	QPTI-01	Sim	2
Precisou Trocar de Instrutor	QPTI-02	Não	12
QEED	22		
Experiência Exame Direção	QEED-01	Sim	6
	QEED-01		
	QEED-01		
Experiência Exame Direção	QEED-02	Não	8
QRIF	23		

Relação com Instrutor é Fundamental	QRIF-01	Concordo totalmente	13
Relação com Instrutor é Fundamental	QRIF-02	Concordo parcialmente	1
Relação com Instrutor é Fundamental	QRIF-03	Discordo parcialmente	0
Relação com Instrutor é Fundamental	QRIF-04	Discordo totalmente	0
QELC	24		
Espaço Livre para Considerações	QELC-01	Respondeu	7
	QELC-01		
	QELC-01		
Espaço Livre para Considerações	QELC-02	Não Respondeu	7

ANÁLISE CONTEXTUAL					
	DESUMANIZAÇÃO	CONDICIONAMENTO	HUMANIZAÇÃO		
	QMOT-03	QMOT-01	QMOT-02		
	QMOT-05	QIMP-03	QMOT-04		
	QIMP-02	QIMP-05	QREP-01		
	QREP-02	QEXG-02	QREP-03		
	QREP-05	QEAP-02	QEXG-01		
	QAEP-05	QREA-08	QEAP-01		
	QSVA-02	QAEP-06	QREA-03		
	QSVA-04	QOPA-01	QREA-05		
	QEDA-04	QOPA-02	QAEP-01		
	QEDA-06	QOFA-02	QAEP-02		
	QEDA-07	QPLA-02	QAEP-03		
	QEDA-08	QPLA-03	QOPA-03		
	QEDA-09	QPLA-04	QSVA-03		
	QPTI-01	QPLA-05	QOFA-01		
	QEED-01	QDAD-04	QPLA-01		
	QELC-01	QEDA-02	QDAD-01		
		QEDA-03	QDAD-03		
		QEDA-10	QEDA-12		
		QEDA-11	QEFA-02		
		QEFA-01	QEFA-03		
		QEED-01	QEFA-04		
		QEED-02	QEFA-05		
		QELC-01	QEFA-06		
			QEFA-07		
			QEFA-08		
			QEFA-09		
			QPTA-02		
			QPTI-02		
			QEED-01		
			QRIF-01		
			QELC-01		

AGRUPAMENTO DE CODIFICAÇÃO - QUESTIONÁRIO					
DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
ACQDES-01	OPRESSÃO	ACQCON-01	BUROCRACIA	ACQHUM-01	AUTONOMIA
ACQDES-02	ESTRESSE	ACQCON-02	FRAGMENTAÇÃO	ACQHUM-02	APRENDIZAGEM
ACQDES-03	DESEQUILÍBRIO	ACQCON-02	ALIGEIRAMENTOS	ACQHUM-03	SEGURANÇA

CODIFICAÇÃO CATEGORIAL: NOTAS DE CAMPO

GERAÇÃO DE CÓDIGOS CONCEITUAIS		ANÁLISE TEXTUAL E SELEÇÃO DE FRAGMENTOS	
CNC	CONCEITOS	FRAGMENTOS	LOCALIZAÇÃO
CNCC-01	Adaptação	necessário buscar o contato direto e conquistar a confiança	Folha 03
CNCC-02	Afeto	aproveitei o período de recesso escolar para conviver com essa comunidade	Folha 03
CNCC-03	Aligeiramento	oportunidade de refletir sobre as contradições do processo de habilitação, conversar sobre os dilemas da profissão de instrutor(a) de trânsito	Folha 03
CNCC-04	Aprendizagens	Percebi certa resistência e desconfiança por parte dos Diretores / sócios proprietários	Folha 03
CNCC-05	Arbitrariedade	a convivência criou as condições necessárias para a necessária aproximação.	Folha 03
CNCC-06	Arrogância	A conversa confirmou a sensação de desconfiança	Folha 04
CNCC-07	Autoafirmação	Durante o nosso diálogo pude demonstrar qual era a minha intenção e explicar a proposta de investigação	Folha 05
CNCC-08	Bancarismo	a agenda precisa ser ajustada a todo instante e quase tudo é cronometrado	Folha 05
CNCC-09	Burocracia	Esse tipo de situação é normal e os alunos(as) não demonstraram insatisfação com esse tipo de situação.	Folha 05
CNCC-10	Clareza	a associação dos moradores apresentou abaixo assinado solicitando limitação da circulação dos veículos de aprendizagem nos arredores da Praça Mogiana.	Folha 05
CNCC-11	Coerção	Hoje eu consigo me relacionar melhor com a minha própria família, tenho mais paciência com as dificuldades das pessoas	Folha 06
CNCC-12	Condicionamento	Tive que me adaptar às diferenças	Folha 06
CNCC-13	Controle	entra no carro uma senhora que parece ter saído de uma gaiola; depois vem aquelas mulheres que a cada três palavras, duas é meu filho/minha filha	Folha 06
CNCC-14	Convivência	O instrutor explicou que a sua rotina é muito desgastante, que inicialmente teve muitas dificuldades para se adaptar ao ambiente de pressão e diversidade	Folha 06
CNCC-15	Covardia	tem de tudo, cada perfil é uma dificuldade diferente, mas não tem jeito, todo mundo quer a mesma coisa, passar na prova final	Folha 07
CNCC-16	Crítica	A gente precisa de um psicólogo... senão, nego fica louco	Folha 07
CNCC-17	Cuidado	Uma vez aprovado nesse teste inicial, o candidato deve aguardar para fazer o teste de direção veicular.	Folha 08
CNCC-18	Desconfiança	Os instrutores demonstram certa apreensão e reagem de forma calorosa com o resultado de cada um dos seus alunos.	Folha 08
CNCC-19	Desigualdade	Ouvem-se muitas queixas e acusações de falta de critério, exageros e falta de bom senso, por parte da banca examinadora.	Folha 08
CNCC-20	Desnaturalização	Percebi que os movimentos de registros escritos estavam influenciando no comportamento do instrutor	Folha 09
CNCC-21	Desprezo	Esses casos a gente precisa ter bastante cuidado, ela chega cedo e se a gente atrasar um pouco já complica	Folha 09
CNCC-22	Diálogo	Você percebeu que ela estava na aula, mas a cabeça estava em casa? "	Folha 09
CNCC-23	Empatia	Geralmente os alunos chegam e saem muito rapidamente	Folha 09
CNCC-24	Esperança	A maioria aproveita horário de almoço, intervalo do trabalho ou breves janelas de tempo para fazer as aulas.	Folha 09
CNCC-25	Espiritualidade	tá vendo aqui? Está apenas na 5ª aula e eu já estou ensinando a "parada sem o freio" ... c vai ver a diferença de desempenho	Folha 09
CNCC-26	Estresse	Ai a gente muda o foco, claro que não dá para deixar de falar o tempo todo no exame, mas é possível conversar um pouco mais sobre o trânsito no geral)	Folha 09
CNCC-27	Formalidade	"Viu? Quando não tem muita preocupação e é mais nova, aprende muito mais rápido".	Folha 09
CNCC-28	Fragmentação	após a reprovação no exame de direção veicular teve que cumprir um interstício legal de no mínimo 15 dias	Folha 10

CNCC-29	Frustração	A aluna comprou um pacote de 5 aulas para fazer treinamento específico para o exame de direção veicular	Folha 10
CNCC-30	Imaturidade	então, se eu não passar no exame, já era, vou perder a minha pauta	Folha 10
CNCC-31	Imposição	ele conseguiu, ao mesmo tempo, fazer as correções necessárias e tecer elogios.	Folha 10
CNCC-32	Indignação	Através desses desenhos ele retomou alguns conceitos teóricos para justificar a possibilidade de reprovação em um possível exame de direção veicular.	Folha 10
CNCC-33	Intimidação	Como a aluna tem demonstrado boa desenvoltura e conseguiu executar as manobras com relativa facilidade, o instrutor dispensa mais elogios do que cobranças, porém, não deixa de associar o processo ao exame final.	Folha 11
CNCC-34	Libertação	Para fazer a simulação, o instrutor interpretou a personagem de um examinador de trânsito. Essa personagem apresentou traços sisudos, falas curtas e diretas, levemente mal-humorado.	Folha 11
CNCC-35	Machismo	o instrutor/examinador emitia os comandos e só fazia algum comentário para apontar os erros e imperfeições que justificaram a reprovação final.	Folha 11
CNCC-36	Mandonismo	Ao estacionar o veículo e desfazer a troca, os instrutores fizeram questão de socializar, na presença da aluna, os problemas que precisam ser resolvidos.	Folha 11
CNCC-37	Naturalização	eles devem passar por isso: serem aprovados e reprovados em simulados, serem avaliados por terceiros; verem cara feia; isso aqui é o mínimo que vão encontrar no dia do exame.	Folha 11
CNCC-38	negação	libertação semanal da área de exame, o instrutor reservou o dia para fazer o treinamento com os alunos(as) que estão com os respectivos exames agendados	Folha 12
CNCC-39	Normatização	Como a área de exame é muito distante, instrutor e aluno(a) convencionaram que a aula seria dupla (100 minutos),	Folha 12
CNCC-40	Oportunismo	Ela começou a sua aula relativamente tranquila, porém, ao longo da aula ela foi ficando mais tensa, os erros aumentaram e ela ficou aparentemente abatida.	Folha 12
CNCC-41	Opressão	A aluna me relatou que para fazer as aulas é precisa se ausentar do trabalho e não é fácil conseguir autorização do patrão.	Folha 12
CNCC-42	Patrimonialismo	ao perceber que o instrutor está se dirigindo para uma determinada região, cujo grau de dificuldade é um pouco maior, ela começou a suspirar fundo e reclamar de excesso de suor nas mãos. Nessa parte do percurso a aluna teve muitas dificuldades e assim como a aluna anterior (XXXX), teve uma queda acentuada no seu rendimento	Folha 12
CNCC-43	Pontualidade	instrutor e aluno(a) têm consciência que o melhor para a aprendizagem e formação seria o(a) aluno(a) aproveitar 100% da sua aula, porém, as contradições do processo de habilitação impedem e/ou limitam algumas ações pedagógicas.	Folha 12
CNCC-44	Precarização	não faça nada que o examinador não pedir, espere cada um dos comandos e não argumente.	Folha 12
CNCC-45	Pressão	A aluna é muito comunicativa e demonstrou uma grande confiança no seu instrutor, durante os trajetos (ida e volta) ela conversou sobre seu final de semana, relatou problemas familiares com o pai e revelou o desejo de comprar o seu próprio carro.	Folha 12
CNCC-46	Relação de Gênero	A aula seguinte foi muito interessante, porque desta vez quem estava esperando para fazer aula era um jovem rapaz de 18 anos que já tem uma razoável experiência com direção veicular... Ao longo do percurso o tom professoral de complemento de frases (para virar à direita você precisa ligar a... seta) deu lugar aos elogios e comparações.	Folha 13
CNCC-47	Reprodução	as mulheres têm mais dificuldade mesmo, mas não é porque elas são piores ou melhores que os homens, parece que elas foram treinadas para ter medo.	Folha 13
CNCC-48	Respeito	Nós que temos cabeça mais aberta vamos ensinar nossas filhas mais cedo, mas essas mais antigas, tem jeito não. Vou te falar, quanto mais responsabilidade no lombo, mais medo a gente fica.	Folha 13
CNCC-49	Sabedoria	o instrutor percebeu que um candidato não tinha levado a LADV (Licença de Aprendizagem de Direção Veicular), sendo assim, o instrutor começou a ceder a sua vez na fila, retardando o início das avaliações do seu carro em quase 01 hora, tempo suficiente para que o candidato buscasse o documento	Folha 14
CNCC-50	submissão	Dos 08 candidatos(as), 6 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. As meninas apresentavam um grau de tensão muito maior que os meninos	Folha 15
CNCC-51	Superação	O instrutor acolheu cada um(a) deles(as), incentivou aqueles(as) que conseguiram aprovar e consolou carinhosamente os que reprovaram.	Folha 15
CNCC-52	Utilitarismo	Os candidatos(as) que reprovaram permaneceram na área de exame, continuaram seguindo o grupo e foram, juntos, torcer pela aprovação dos colegas.	Folha 15
CNCC-53	Versatilidade	ele é muito bom, não é justo ir embora triste porque ninguém passou. Ele ensina, se esforça, mas a culpa é nossa".	Folha 15
CNCC-54	Violência	De forma unânime, todos eles: (XXXXXXXXXXXXXXXXX) defenderam que o processo avaliativo condiciona a finalidade do trabalho de cada um deles.	Folha 15
CNCC-55	Virilidade	não tem jeito, isso aqui é condicionamento	Folha 15
		Se você não treinar para fazer exatamente o que é cobrado no exame - que é totalmente diferente do que realizado no dia a dia do motorista -, o candidato vai até a autoescola e arrebenta com o instrutor.	Folha 15
		A diferença de desempenho técnico entre os gêneros (masculino x feminino) ficou muito evidente.	Folha 16
		Era possível perceber, inclusive, o desprezo dos alunos (masculinos) em relação as orientações preliminares de apresentação do carro e as funcionalidades dos instrumentos de controle (alavancas, pedais, painel, sentidos de direção, etc.	Folha 16
		Fiquei com a impressão e que eles estavam ansiosos para dar partida e demonstrar ao instrutor que já sabiam dominar aquele "brinquedo".	Folha 16
		então, a gente tem que conversar com as pessoas, saber do seu dia a dia, o que elas fazem, como vivem, do que gostam e do que não gostam. Só assim é que conseguimos criar intimidade, ter mais assuntos e ganhar a confiança do aluno... imagina fica 20 aulas falando: vire à direita, vire à esquerda, olhe a seta!"	Folha 16
		Nesse momento veio um outro veículo buzinando e reclamando da demora... "vê se isso é lugar de aprender a dirigir!",	Folha 17
		os alunos fizeram um movimento brusco na alavanca de câmbio, reduziu a marcha e tentou acelerar o carro... imediatamente o instrutor acionou os pedais de freio, controlou a velocidade e perguntou ao aluno: pra onde c tá indo com essa agressividade toda?	Folha 17
		mostrar para aquele bundão que eu também sei dirigir'. Você viu o que ele fez? Aquele palhaço acha que pode dar esporro em todo mundo!	Folha 17
		aquele bundão poderia estar armado e ser o cara que acabei de descrever para você?	Folha 17

	você não sabe quem é aquele sujeito, por que ele está estressado e nem o que ele é capaz de fazer, tome muito cuidado no trânsito e não traga para si os problemas dos outros.	Folha 17
	como você foi parar na Universidade? Qual é a dinâmica de uma investigação acadêmica? Além de compreender a nossa profissão, o que você ganha com isso? Você realmente gosta de fazer isso ou é apenas uma tarefa rotineira para pegar mais um canudo?	Folha 17
	Ao me investigar para conviver, ele me ensinou que precisamos conviver para investigar	Folha 17
	Ela é muito de boa, mas vai devagar porque é muito metódica	Folha 18
	amigo, aqui a gente aprende a falar a coisa certa, na hora certa, de modo certo, com a pessoa certa. Você não viu o esquema da sua bateria? Passamos lá e o cara te passou a fita... trinta conto a menos e serviço de primeira	Folha 18
	“eles chegam dizendo isso e aquilo: lá era daquele jeito, lá fazia assim, lá podia, lá não podia, etc. Aí eu falo: aqui e assim, aqui é desse jeito, aqui é pode ou não pode, aqui é do jeito que eu estou falando e pronto. Se fosse para fazer como fazem lá, não precisavam vir aqui... não é verdade?	Folha 18
	só um instante, antes de dar partida, precisamos conversar um pouco... para garantir um bom relacionamento e um melhor desempenho durante as aulas, precisamos estabelecer algumas regras	Folha 18
	Essas regras estão relacionadas, por um lado, às técnicas necessárias para passar na prova, por outro, às normas de segurança necessárias para você e as demais pessoas	Folha 18
	De forma consciente, ela ignorou o conhecimento e as habilidades prévias do aluno	Folha 18
	eu sei que você já sabe dirigir, mas a partir de agora você vai precisar esquecer tudo que você sabe. Eu vou te tratar como se você nunca tivesse dirigido, só assim nós conseguiremos fazer todas as correções necessárias para sua aprovação no exame	Folha 18
	entre elas a sua autoridade não estava ameaçada	Folha 19
	se a gente não tiver pulso firme e colocar o aluno no lugar de aluno - principalmente aqueles que já sabem dirigir -, eles nos engolem vivas...	Folha 19
	Parece que é a primeira vez que estou dirigindo, esse negócio de tirar carteira é muito difícil	Folha 19
	no caso dele ainda é mais tranquilo, porque ele é um cara super humilde e precisa tirar a carteira	Folha 19
	existem uns que não aceitam... aí reclamam e pedem para trocar de instrutor	Folha 19
	a gente como funcionária precisa gerar lucro para empresa, portanto, precisa dar muitas aulas por mês	Folha 19
	a gente ganha por aula, portanto, precisa dar muitas aulas por mês	Folha 19
	a gente precisa ensinar tudo dentro da quantidade mínima de aula	Folha 19
	se o aluno tomar bomba no exame a gente é cobrada e se cobra também	Folha 19
	a gente tem que lidar com o perigo natural do trânsito	Folha 19
	tem que agradar o aluno, etc.. se você não aprender a viver, você pira	Folha 19
	antes eu sofria, mas agora aprendi a colocar o meu cérebro no “modo avião”	Folha 19
	converso com DEUS, só assim eu consigo me desligar”.	Folha 19

ANÁLISE E CODIFICAÇÃO GERAL DO FRAGMENTOS		
Desumanização	Condicionamento	Humanização
		CNCC-14
		CNCC-14
		CNCC-22
CNCC-18		CNCC-51
		CNCC-14
CNCC-18		
CNCC-18		CNCC-10
CNCC-44		
CNCC-37		
CNCC-42	CNCC-39	
		CNCC-04
CNCC-01		CNCC-23

AGRUPAMENTO E ANÁLISE CONTEXTUAL					
Desumanização		Condicionamento		Humanização	
CNCC-01	Adaptação	CNCC-03	Aligeiramento	CNCC-02	Afeto
CNCC-06	Arrogância	CNCC-05	Arbitrariedade	CNCC-04	Aprendizagens
CNCC-11	Coerção	CNCC-07	Autoafirmação	CNCC-10	Clareza
CNCC-15	Covardia	CNCC-08	Bancarismo	CNCC-14	Convivência
CNCC-18	Desconfiança	CNCC-09	Burocracia	CNCC-16	Crítica
CNCC-19	Desigualdade	CNCC-12	Condicionamento	CNCC-17	Cuidado
CNCC-21	Desprezo	CNCC-13	Controle	CNCC-20	Desnaturalização
CNCC-29	Frustração	CNCC-26	Estresse	CNCC-22	Diálogo
CNCC-30	Imaturidade	CNCC-28	Fragmentação	CNCC-23	Empatia
CNCC-33	Intimidação	CNCC-31	Imposição	CNCC-24	Esperança
CNCC-35	Machismo	CNCC-36	Mandonismo	CNCC-25	Espiritualidade
CNCC-37	Naturalização	CNCC-39	Normatização	CNCC-27	Formalidade

CNCC-35	CNCC-46	CNCC-34
	CNCC-26	CNCC-51
CNCC-52	CNCC-09	CNCC-23
	CNCC-26	
	CNCC-28	
		CNCC-02
CNCC-29	CNCC-05	CNCC-32
CNCC-18		CNCC-27
		CNCC-43
CNCC-35	CNCC-46	CNCC-51
	CNCC-03	
	CNCC-03	
CNCC-47		CNCC-04
CNCC-52		CNCC-24
CNCC-35	CNCC-46	
	CNCC-13	
	CNCC-03	
	CNCC-45	
		CNCC-51
CNCC-47		
CNCC-47		
	CNCC-45	
CNCC-47	CNCC-45	
CNCC-47	CNCC-45	
CNCC-37		
CNCC-52	CNCC-05	CNCC-04
		CNCC-04
CNCC-29	CNCC-45	
CNCC-29	CNCC-45	
CNCC-29	CNCC-45	
CNCC-52	CNCC-13	CNCC-04
CNCC-50	CNCC-05	
		CNCC-22
CNCC-47	CNCC-41	
CNCC-35	CNCC-46	CNCC-20
CNCC-35	CNCC-46	CNCC-16
		CNCC-23
CNCC-19	CNCC-46	
CNCC-29		CNCC-48
		CNCC-02
		CNCC-48
CNCC-38	CNCC-12	
CNCC-38	CNCC-12	
CNCC-52	CNCC-45	
	CNCC-46	
CNCC-21		
CNCC-30		
		CNCC-51
CNCC-06	CNCC-55	
CNCC-54	CNCC-55	CNCC-51

CNCC-38	negação	CNCC-40	Oportunismo	CNCC-32	Indignação
CNCC-42	Patrimonialismo	CNCC-41	Opressão	CNCC-34	Libertação
CNCC-44	Precarização	CNCC-45	Pressão	CNCC-43	Pontualidade
CNCC-47	Reprodução	CNCC-46	Relação de Gênero	CNCC-48	Respeito
CNCC-50	submissão	CNCC-55	Virilidade	CNCC-49	Sabedoria
CNCC-52	Utilitarismo			CNCC-51	Superação
CNCC-54	Violência			CNCC-53	Versatilidade
Agrupamento e Codificação Notas de Campo					
Desumanização		Condicionamento		Humanização	
ACNCDES-01	Intimidação	ACNCCON-01	Pressão	ACNCHUM-01	Empatia
ACNCDES-02	Reprodução	ACNCCON-02	Relação de Gênero	ACNCHUM-02	Sabedoria
ACNCDES-03	Utilitarismo	ACNCCON-03	Arbitrariedade	ACNCHUM-03	Aprendizagem

CNCC-54	CNCC-55	
		CNCC-04
		CNCC-04
		CNCC-51
		CNCC-51
		CNCC-48
		CNCC-53
CNCC-33	CNCC-07	
CNCC-33	CNCC-07	
CNCC-33	CNCC-31	
CNCC-33	CNCC-07	
CNCC-47	CNCC-08	
CNCC-47	CNCC-46	
CNCC-11	CNCC-36	
CNCC-50	CNCC-08	
CNCC-15	CNCC-40	CNCC-17
	CNCC-45	
	CNCC-45	
CNCC-44	CNCC-45	
CNCC-44	CNCC-45	
	CNCC-45	
	CNCC-45	
		CNCC-51
		CNCC-25

CODIFICAÇÃO CATEGORIAL: PESQUISA DOCUMENTAL

Análise Textual e Seleção de Fragmentos									
Ano	Número	Tipo	Objeto	Finalidade	Descrição	Capítulo	Artigos	§ - Parágrafos	Incisos
1996	9394	Lei	LDB - Educação Escolar	Disciplinar a educação escolar	Da Educação	Título I	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.	§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.	x
1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	Conceituação	CAPÍTULO I	Art. 1º O trânsito de qualquer natureza nas vias terrestres do território	§ 1º Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas,	x

							nacional, abertas à circulação, rege-se por este código.	veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.	
1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	Educação de Trânsito	CAPÍTULO II -	Art. 5º O Sistema Nacional de Trânsito é o conjunto de órgãos e entidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que tem por finalidade o exercício das atividades de planejamento, administração, normatização, pesquisa, registro e licenciamento de veículos, formação, habilitação e reciclagem de condutores, educação, engenharia, operação do sistema viário, policiamento, fiscalização, julgamento de infrações e de recursos e aplicação de penalidades. Art. 19º.... Compete ao órgão máximo executivo de trânsito da União:	x	Art. 19º _ XV – promover, em conjunto com os órgãos competentes do Ministério da Educação e do Desporto, de acordo com as diretrizes do Contran, a elaboração e a implementação de programas de educação de trânsito nos estabelecimentos de ensino; XVI – elaborar e distribuir conteúdo programáticos para a educação de trânsito;
1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	Dos Pedestres e Condutores de Veículos não Motorizados	CAPÍTULO IV	Art. 68. É assegurada ao pedestre a utilização dos passeios ou passagens apropriadas das vias urbanas e dos acostamentos das vias rurais para circulação, podendo a autoridade competente permitir a utilização de parte da calçada para outros fins, desde que não seja prejudicial ao fluxo de pedestres.	x	x
1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	DO CIDADÃO	CAPÍTULO V	Art. 72. Todo cidadão ou entidade civil tem o direito de solicitar, por escrito, aos órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito, sinalização, fiscalização e implantação de equipamentos de segurança, bem como sugerir alterações em normas, legislação e outros assuntos pertinentes a este código	x	x

1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO	CAPÍTULO VI	Art. 74. A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito.	§ 2º Os órgãos ou entidades executivas de trânsito deverão promover, dentro de sua estrutura organizacional ou mediante convênio, o funcionamento de escolas públicas de trânsito, nos moldes e padrões estabelecidos pelo Contran.	x
1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO	CAPÍTULO VI	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, II, III e IV) 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 emultraplicadores; 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.
1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO	CAPÍTULO VI	Art. 77-B. Toda peça publicitária destinada à divulgação ou promoção, nos meios de comunicação social, de produto oriundo da indústria automobilística ou afim, incluirá, obrigatoriamente, mensagem educativa de trânsito a ser conjuntamente veiculada.	x	x
2010	351	Resolução	CONTRAN	Regulamenta Veiculação de Propaganda	Estabelece procedimentos para veiculação de mensagens educativas de trânsito em toda peça publicitária destinada à divulgação ou promoção, nos meios de comunicação	x	Art. 1º - A mensagem educativa de trânsito, em todo o território nacional, que for veiculada em peça publicitária destinada à divulgação ou promoção, nos meios de comunicação social, de produto oriundo da indústria automobilística ou afim, observará padrão mínimo de apresentação:	x	I - Rádio: apresentação da mensagem pelo locutor após a assinatura da marca anunciante. II - Televisão: apresentação da mensagem sob forma de texto em fonte corpo 20, com tempo mínimo de permanência de três segundos durante comerciais com duração a partir de 15 segundos...

1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	Da Habilitação	Capítulo XIV	Art. 140. A habilitação para conduzir veículo automotor e elétrico será apurada por meio de exames que deverão ser realizados junto ao órgão ou entidade executivos do estado ou do Distrito Federal, do domicílio ou residência do candidato, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão, devendo o condutor preencher os seguintes requisitos... Ver Resolução 168	x	x
1997	9503	Lei	CTB - Trânsito	Institui o Código de Trânsito Brasileiro	Da Habilitação	Capítulo XIV	Art. 148-A. Os condutores das categorias C, D e E deverão submeter-se a exames toxicológicos para a habilitação e renovação da Carteira Nacional de Habilitação.	§ 6º O resultado do exame somente será divulgado para o interessado e não poderá ser utilizado para fins estranhos ao disposto neste artigo ou no § 6º do art. 168 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.	x
1998	2613	Decreto	FUNSET - Educação de Trânsito	Regulamenta o art. 4º da Lei nº 9.602, de 21 de janeiro de 1998.	x	x	Art 1º O Fundo Nacional de Segurança e Educação de Trânsito - FUNSET, a que se refere o art. 4º da Lei nº 9.602, de 21 de janeiro de 1998, tem por finalidade custear as despesas do Departamento Nacional de Trânsito - DENATRAN, relativas à operacionalização da segurança e educação de trânsito.	x	x
2004	166	Resolução	CONTRAN	Aprovação da PNT	Aprova as diretrizes da Política Nacional de Trânsito.	O CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO - CONTRAN, usando da competência que lhe confere o art. 12, inciso I, da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que instituiu o Código de Trânsito Brasileiro - CTB e conforme Decreto nº 4.711, de 29 de maio de 2003, que dispõe sobre a coordenação do Sistema Nacional de Trânsito - SNT, e considerando que a aplicação e a eficácia do CTB, em especial da disposição contida no art. 1º, § 3º, segundo a qual o	Art. 1º - Ficam aprovadas as diretrizes da Política Nacional de Trânsito - PNT, constantes do Anexo desta Resolução.	x	x

						<p>trânsito, em condições seguras, é um direito de todos e dever dos órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito, a estes cabendo, no âmbito das respectivas competências, adotar as medidas destinadas a assegurar esse direito; considerando a necessidade de serem estabelecidos, para todo o território nacional, fundamentos para uniformidade e integração das ações do Sistema Nacional de Trânsito; considerando os fundamentos e os objetivos do Estado democrático de Direito, em especial a cidadania e a dignidade da pessoa humana para construção de uma sociedade livre e justa, com respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos; considerando os anseios e propósitos expressos pela sociedade brasileira em todos os fóruns de discussão de políticas públicas para o trânsito, com ampla participação dos segmentos que a constituem, pessoas e entidades, órgãos e comunidades, resolve:</p>			
2004	168	Resolução	CONTRAN	Formação de Condutores	<p>Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências</p>	x	<p>Art. 2º O candidato à obtenção da Autorização para Conduzir Ciclomotor – ACC, da Carteira Nacional de Habilitação – CNH, solicitará ao órgão ou entidade executivo de trânsito do Estado ou do Distrito Federal, do seu domicílio ou residência, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão ou entidade, a abertura do processo de habilitação para o qual deverá preencher os seguintes requisitos:</p>	x	<p>I – ser penalmente imputável; II – saber ler e escrever; III – possuir documento de identidade; IV – possuir Cadastro de Pessoa Física – CPF</p>

2004	168	Resolução	CONTRAN	Formação de Condutores	Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências	x	Art. 7º A formação de condutor de veículo automotor e elétrico compreende a realização de Curso Teórico-técnico e de Prática de Direção Veicular, cuja estrutura curricular, carga horária e especificações estão definidas no anexo II.	x	x
2004	168	Resolução	CONTRAN	Formação de Condutores	Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências	x	Art. 14. O Exame de Direção Veicular será realizado perante uma comissão formada por três membros, designados pelo dirigente do órgão ou entidade executivos de trânsito do Estado ou do Distrito Federal.	§2º No Exame de Direção Veicular, o candidato deverá estar acompanhado, durante toda a prova, por no mínimo, dois membros da comissão, sendo pelo menos um deles habilitado na categoria igual ou superior à pretendida pelo candidato.	x
2004	168	Resolução	CONTRAN	Formação de Condutores	Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências	x	Art. 18. O candidato será avaliado, no Exame de Direção Veicular, em função da pontuação negativa por faltas cometidas durante todas as etapas do exame, atribuindo-se a seguinte pontuação	x	x
2004	168	Resolução	CONTRAN	Formação de Condutores	Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências	x	Art. 21. O Exame de Direção Veicular para candidato portador de deficiência física será considerado prova especializada e deverá ser avaliado por uma comissão especial, integrada por, no mínimo um examinador de trânsito, um médico perito examinador e um membro indicado pelo Conselho Estadual de Trânsito – CETRAN ou Conselho de Trânsito do Distrito	x	x
2006	207	Resolução	CONTRAN	Formação de Condutores	Estabelece critérios de padronização para funcionamento das Escolas Públicas de Trânsito	Considerando a Política Nacional de Trânsito, aprovada pela Resolução do CONTRAN nº 166 de 15 de setembro de 2004; Considerando os princípios que regem a escola pública no Brasil e as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação; Considerando a necessidade de estabelecer	Art. 1º - A Escola Pública de Trânsito - EPT, destina-se prioritariamente à execução de cursos, ações e projetos educativos, voltados para o exercício da cidadania no trânsito. Art. 2º - A EPT, em suas atividades, priorizará o desenvolvimento do convívio social no espaço público, promovendo	x	x

						padrões mínimos de eficiência para o funcionamento das Escolas Públicas de Trânsito, em todo o território nacional, de modo a contribuir para maior equidade no exercício do direito à mobilidade no espaço público e para a segurança no trânsito, resolve:	princípios de equidade, de ética, visando uma melhor compreensão do sistema de trânsito com ênfase na segurança e no meio ambiente. Art. 3º - Compete ao órgão ou entidade executivos de trânsito que promove a Escola Pública de Trânsito, definir o público alvo da EPT em seus planos e programas de educação de trânsito.		
2010	12.302	Lei	LEGISLATIVO	Regulamentação da Profissão de Instrutores	Regulamenta o exercício da profissão de instrutor de trânsito.	x	Art. 2º Considera-se instrutor de trânsito o profissional responsável pela formação de condutores de veículos automotores e elétricos com registro no órgão executivo de trânsito dos estados e do Distrito Federal.	x	x
2010	12.302	Lei	LEGISLATIVO	Regulamentação da Profissão de Instrutores	Regulamenta o exercício da profissão de instrutor de trânsito.	x	Art. 3º Compete ao instrutor de trânsito:	x	I – Instruir os alunos acerca dos conhecimentos teóricos e das habilidades necessárias à obtenção, alteração, renovação da permissão para dirigir e da autorização para conduzir ciclomotores...
2010	12.302	Lei	LEGISLATIVO	Regulamentação da Profissão de Instrutores	Regulamenta o exercício da profissão de instrutor de trânsito.	x	Art. 7º São direitos do instrutor de trânsito:	x	V – Apresentar às autoridades responsáveis pela instituição de normas e atos legais relativos a serviços e atribuições dos instrutores de trânsito sugestões, pareceres, opiniões e críticas que visem à simplificação e ao aperfeiçoamento do sistema de trânsito.
2018	x	Portaria	1ª Ciretran de Uberaba	Regulamenta	Limita Aulas de direção veicular em determinadas vias públicas	X	Resolve que: Continua proibido por prazo indeterminado aos instrutores de aulas práticas veiculares de qualquer categoria, ministrar aulas, parar e/ou estacionar no perímetro da Praça Dr. José Pereira Rebouças (Praça da Mogiana) e Praça Raul Soares (Praça da Estação).	x	x
2019	Nº 6485	PROJETO DE LEI	Senado Federal	Desregulamentar	Desobriga a frequência em autoescolas para a realização dos exames práticos e teóricos como condição para obtenção da CNH e garante nova destinação para os recursos arrecadados com	X	"Não podemos desconsiderar a realidade que a expertise de direção veicular pode ser adquirida empiricamente pela prática e pela observação, muitas	X	x

					multas de trânsito e altera a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.		vezes obtidas no próprio núcleo familiar."		
2020	Sem Nº	PROJETO DE LEI	Câmara do Deputados	Desregularizar	X	X	Buscamos com esse PL encontrar o equilíbrio entre a necessária segurança no trânsito e a observância de um regime que permita ao candidato optar pela forma de instrução que seja adequada e conveniente para si.	X	x
2019	3267	PROJETO DE LEI	SENADO FEDERAL	x	x	X	"Art. 261."	x	I – sempre que, conforme a pontuação prevista no art. 259 deste Código, o infrator atingir, no período de 12 (doze) meses, a seguinte contagem de pontos: a) 20 (vinte) pontos, caso constem 2 (duas) ou mais infrações gravíssimas na pontuação; b) 30 (trinta) pontos, caso conste 1 (uma) infração gravíssima na pontuação; c) 40 (quarenta) pontos, caso não conste nenhuma infração gravíssima na pontuação

CODIFICAÇÃO CONCEITUAL		
Desumanização	Condicionamento	Humanização
CLEG-30	CLEG-22	CLEG-02
CLEG-18	CLEG-28	CLEG-27
CLEG-07	CLEG-01	CLEG-04
CLEG-35	CLEG-12	CLEG-02
CLEG-07	CLEG-23	CLEG-02
CLEG-07	CLEG-09	CLEG-02
CLEG-06	CLEG-16	CLEG-02
CLEG-08	CLEG-33	CLEG-15
		CLEG-29
		CLEG-27
		CLEG-25
		CLEG-29
CLEG-06	CLEG-16	CLEG-02
CLEG-30	CLEG-10	CLEG-29
CLEG-21	CLEG-10	CLEG-19
CLEG-21	CLEG-24	CLEG-17
CLEG-26	CLEG-05	
		CLEG-02

AGRUPAMENTO DE CODIFICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO					
DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
CLEG-06	Descontinuidade	CLEG-01	Burocratização	CLEG-02	Cidadania
CLEG-07	Exclusão	CLEG-03	Demagogia	CLEG-04	Descentralização
CLEG-08	Fetichização	CLEG-05	Descontextualização	CLEG-15	Informação
CLEG-13	Inconseqüência	CLEG-09	Formalismo	CLEG-17	Lisura
CLEG-14	Individualismo	CLEG-10	Fragmentação	CLEG-19	Normatização
CLEG-18	Mecanicismo	CLEG-11	Hierarquia	CLEG-25	Prevenção
CLEG-21	Opressão	CLEG-12	Impunidade	CLEG-27	Racionalização
CLEG-26	Punitivismo	CLEG-16	Inoperância	CLEG-29	Regulamentação
CLEG-30	Reprodução	CLEG-20	Oportunismo		
CLEG-32	Silenciamento	CLEG-22	Precarização		
CLEG-34	Tecnicismo	CLEG-23	Preconceito		
CLEG-35	Violência	CLEG-24	Pressão		
		CLEG-28	Reducionismo		
		CLEG-31	Restrição		
		CLEG-33	Subterfúgios		
GRUPAMENTO DE CODIFICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO					
DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	

CLEG-07	CLEG-09	CLEG-02	CLEGDES-01	Tecnicismo	CLEGCON-01	Fragmentação	CLEGHUN-01	Descentralização
		CLEG-29	CLEGDES-02	Reprodução	CLEGCON-02	Formalismo	CLEGHUN-02	Normatização
CLEG-34	CLEG-31	CLEG-27	CLEGDES-03	Exclusão	CLEGCON-03	Inoperância	CLEGHUN-03	Cidadania
CLEG-32	CLEG-11	CLEG-02						
CLEG-07	CLEG-23							
CLEG-13	CLEG-03							
CLEG-14	CLEG-20							
CLEG-13	CLEG-03							

SÍNTESE CATEGORIAL

AGRUPAMENTO DE CODIFICAÇÃO - QUESTIONÁRIO

DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
ACQDES-01	Opressão	ACQCON-01	Burocracia	ACQHUM-01	Autonomia
ACQDES-02	Estresse	ACQCON-02	Fragmentação	ACQHUM-02	Aprendizagem
ACQDES-03	Desequilíbrio	ACQCON-02	Aligeiramentos	ACQHUM-03	Segurança

AGRUPAMENTO E CODIFICAÇÃO NOTAS DE CAMPO

DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
ACNCDES-01	Intimidação	ACNCCON-01	Pressão	ACNCHUM-01	Empatia
ACNCDES-02	Reprodução	ACNCCON-02	Relação de Gênero	ACNCHUM-02	Sabedoria
ACNCDES-03	Utilitarismo	ACNCCON-03	Arbitrariedade	ACNCHUM-03	Aprendizagem

AGRUPAMENTO DE CODIFICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO

DESUMANIZAÇÃO		CONDICIONAMENTO		HUMANIZAÇÃO	
CLEGDES-01	Tecnicismo	CLEGCON-01	Fragmentação	CLEGHUN-01	Descentralização
CLEGDES-02	Reprodução	CLEGCON-02	Formalismo	CLEGHUN-02	Normatização
CLEGDES-03	Exclusão	CLEGCON-03	Inoperância	CLEGHUN-03	Cidadania

ANEXOS

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AULAS DE DIREÇÃO VEICULAR: os processos educativos decorrentes da relação entre aluno(a) e instrutor(a) no contexto do Processo de Habilitação de Trânsito, no município de Uberaba-MG.

Pesquisador: ALDIONEY PEREIRA DE MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20508619.6.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.660.851

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa, com o título "Aulas de direção veicular: os processos educativos decorrentes da relação entre alunos(as) e instrutor(a) no contexto do processo de habilitação trânsito no município de Uberaba, MG", apresentado por Aldiney Pereira de Melo, já passou por este CEP, tendo sido colocado em pendência por não ter sido apresentado o questionário, a ser aplicado como forma de coleta de dados.

O pesquisador propõe estudar, a forma como candidatos e instrutores, nos 20 centros de formação de condutores de veículos automotores da cidade Uberaba, interagem enquanto se preparam para o exame e obtenção da Carteira Nacional de Habilitação.

A pesquisa é documental e etnográfica, não participante, com enfoque qualitativo. Além do questionário, serão utilizadas notas de campo. Laurence Bardin será utilizada como base para a análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os processos educativos que emergem da relação entre instrutores(as) de trânsito e

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação do Parecer: 3.660.851

seus(as) respectivos(as) alunos(as), no contexto da prática social "aulas de direção veicular", no município de Uberaba/MG.

Objetivo Secundário:

- 1 -Conhecer as motivações iniciais que levaram os sujeitos ao Processo de Habilitação de Trânsito e suas expectativas em relação as aulas práticas de direção veicular;
- 2- Conhecer a finalidade das aulas práticas de direção veicular segundo a legislação que normatiza o Processo de Habilitação de Trânsito;
- 3 - Compreender a relação entre o(a) candidato(a) a habilitação e o(a) instrutor(a) de trânsito durante as aulas práticas de direção veicular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa envolve, por menor que seja, riscos aos seus participantes. Por isso, faz-se necessário ressaltar que a pesquisa não introduzirá qualquer elemento de risco, além daqueles já existentes e que são inerentes às próprias atividades cotidianas, vivenciadas durante a prática social em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que não se trabalhará com a captação de qualquer tipo de fluidos / substâncias de origem humana.

O risco considerado nessa pesquisa é o da perda da confidencialidade das pessoas participantes. O material coletado será guardado em local seguro por 5 anos, decorrido esse tempo será incinerado. Embora esta pesquisa ofereça risco baixo de identificação dos participantes, a identidade será mantida sob rigoroso sigilo, no momento da coleta de dados e da divulgação dos resultados. Sendo assim, serão tomadas todas as medidas necessárias para garantir a vontade, a dignidade e o mais absoluto sigilo, ações e instrumentos de humanização do e no processo de habilitação de trânsito.

Benefícios:

A presente pesquisa tem o potencial de desvelar algumas contradições presentes no contexto do processo de habilitação de trânsito e, a depender dos resultados da investigação, desencadear processos de humanização no contexto da prática social "aulas de direção veicular".

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801		
Bairro: Universitário		CEP: 38.055-500
UF: MG	Município: UBERABA	
Telefone: (34)3319-8816	Fax: (34)3314-8910	E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação do Parecer: 3.660.851

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Há no Brasil mais de 12.000 centros de formação de condutor de veículo automotivo e morrem mais de 40.000 pessoas por ano no trânsito, segundo dados do DPVAT (danos pessoais causados por veículos auto motores). O processo de obtenção da CNH é burocrático e não fica claro se o condutor sai preparado para dirigir com cautela e responsabilidade no trânsito. Por isso, o estudo é muito pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Fazem parte do pacote os seguintes documentos: 1 - folha de rosto; 2 - TCLE; 3 - questionário; 4 - termo de permissão; 5 - projeto completo; 6 - projeto simplificado.

Recomendações:

Não há recomendações. O pesquisador apresentou o questionário que faltava ao conjunto dos documentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo dos colegas de comitê presentes, julgo resolvida a pendência e, portanto, aprovado esse projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 24 de outubro de 2019, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba votou de acordo com o relator, pela aprovação do projeto. O CEP da Uniube lembra o pesquisador responsável do compromisso com a resolução 466/12 e 510/16 inclusive no que se refere à necessidade do encaminhamento do relatório final do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1423925.pdf	20/09/2019 20:08:50		Aceito
Outros	Questionario_de_Pesquisa.pdf	20/09/2019 20:06:49	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	20/09/2019 20:03:42	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/09/2019 13:43:21	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	05/09/2019 11:44:13	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 3.660.851

Outros	Lattes_Tiago.pdf	05/09/2019 11:42:18	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito
Outros	curriculo.pdf	05/09/2019 11:39:16	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito
Outros	Termo_autorizacao.pdf	05/09/2019 11:37:19	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/09/2019 11:30:22	ALDIONEY PEREIRA DE MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 24 de Outubro de 2019

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br