

O PEDAGOGO NOS ESPAÇOS ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: A CIDADANIA NO TRÂNSITO

THE PEDAGOGUE IN SCHOOL AND NON-SCHOOL SPACES: CITIZENSHIP IN TRANSIT

EL PEDAGOGO EN LOS ESPACIOS ESCOLAR Y NO ESCOLAR: LA CIUDADANÍA EN EL TRÁNSITO

Sheyla Maria Fontenele MACEDO¹
Maribel Machado Oliveira CHECCUCCI²

RESUMO: A profissão do pedagogo tem delineado em sua história um perfil *caleidoscópico*, dada a pluralidade de papéis atribuídos na contemporaneidade a esse profissional, configurando-se esse ponto numa das problemáticas de sua identidade. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) foi um documento que abriu novos espaços de ação laboral e discussões nesse campo. Nesse artigo, objetivamos argumentar sobre o papel do pedagogo na esfera da Educação para a Cidadania no Trânsito, quer seja no espaço escolar ou não escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica e parte documental. Essa temática se abre como um espaço epistêmico repleto de complexidades e desafios para o *que fazer* do pedagogo, especialmente por ampliar consideravelmente a trama gnosiológica quanto ao papel que esse profissional desempenha na sociedade. Dos resultados, elucidamos que ensinar a educação para a cidadania no trânsito ainda é um espaço que se encontra como *mata virgem epistêmica* diante da natureza do trabalho do pedagogo. Revelamos ainda que educar para o trânsito, não é o mesmo que educar para a cidadania, já que o vocábulo *cidadania* carrega em si questões emblemáticas quanto à educação de cidadãos autônomos, sensíveis, reflexivos e participativos, em prol de uma sociedade humanizada.

Palavras-chave: Pedagogo. Educação. Cidadania. Trânsito.

ABSTRACT: The profession of the pedagogue has delineated in its history a *kaleidoscopic* profile, given the plurality of roles attributed in the contemporary to this professional, configuring this point in a of the problematics of own identity. The Curriculum Guidelines of the Pedagogy Course (2006) was a document that opened new spaces for labor action and discussions in this field. In this article, we aim to argue about the role of the pedagogue in the sphere of Education for Transit Citizenship, whether in the school or non-school space. The research is qualitative, bibliographical and documentary. This theme opens as an epistemic space full of complexities and challenges for what to do of the pedagogue, especially for greatly expanding the gnosiological about the role that this professional plays in society. From the results, we elucidate that teaching education for citizenship in traffic is still a space that is as an *epistemic virgin forest* before the nature of the work of the pedagogue. We also reveal

¹ Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Rio Grande do Norte, RN/Brasil ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7973-4773> E-mail: sheylafontenele@uern.br

² Formação. Secretaria Municipal de Segurança pública defesa civil mobilidade e trânsito, Mossoró, RN/Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4979-7095> E-mail: maribelcheccucci@gmail.com

that educating for traffic is not the same as education for citizenship, since the term *citizenship* carries within itself emblematic issues regarding the education of autonomous citizens, sensitive, reflective and participatory, in favor of a humanized society.

Keywords: Pedagogue. Education. Citizenship. Traffic.

RESUMEN: La profesión del pedagogo ha delineado en su historia un perfil *caleidoscópico*, dada la pluralidad de papeles atribuidos en la contemporaneidad a ese profesional, configurándose ese punto en una de las problemáticas de su identidad. Las Directrices Curriculares del Curso de Pedagogía (2006) fue un documento que abrió nuevos espacios de acción laboral y discusiones en ese campo. En este artículo, objetivamos argumentar sobre el papel del pedagogo en la esfera de la Educación para la Ciudadanía en el Tránsito, ya sea en el espacio escolar o no escolar. La investigación es de naturaleza cualitativa, bibliográfica y parte documental. Esta temática se abre como un espacio epistémico repleto de complejidades y desafíos para qué hacer del pedagogo, especialmente por ampliar considerablemente la trama gnosiológica en cuanto al papel que desempeña este profesional en la sociedad. De los resultados, elucidamos que enseñar la educación para la ciudadanía en el tránsito todavía es un espacio que se encuentra como mata virgen epistémica ante la naturaleza del trabajo del pedagogo. En el sentido de que el vocablo ciudadano carece en sí cuestiones emblemáticas en cuanto a la educación de ciudadanos autónomos, sensibles, reflexivos y participativos, en favor de una sociedad humanizada.

Palabras clave: Pedagogo. Educación. La ciudadanía. Tránsito.

Introdução

No Brasil notou-se o incremento da indústria automobilística na maioria das cidades, especialmente a partir do século XX, decorrente da denominada segunda Revolução Industrial, que alterou as noções de espaço e de tempo, afetando o deslocamento das pessoas e de um modo geral, as relações humanas.

Neste sentido, o automóvel tornou-se como que *fetich* nas mãos do homem, cuja cultura modificou as formas de convivência nas sociedades, provocando inchaço na infraestrutura rodoviária, impedindo que condições adequadas à mobilidade não-motorizada fossem instaladas.

A construção de rodovias no Brasil não parou de crescer, provocando inúmeras consequências para a organização sócio espacial, influenciando em questões que vão desde os menores problemas de convivência na luta pelo espaço público aos riscos ambientais.

A *cultura do automóvel* além de gerar noções privatistas do espaço público, provocou um quadro desalentador frente ao índice de acidentalidade no Brasil. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2015 foram registrados 37.306 óbitos e

204 mil pessoas ficaram feridas, 30% das vítimas de acidentes de trânsito são pedestres, resultando em 51% de mortes, cerca de 44 pedestres morrem por dia no nosso país.

Partindo desse cenário, cabe nos perguntar qual o papel do pedagogo diante desse novo desafio que se inaugura à sua profissão, o da educação para a cidadania no trânsito. O certo é que ao longo dos últimos anos, foram inúmeras as campanhas, projetos e programas educativos veiculados pelos mais diversos órgãos e que informam a sociedade quanto à importância da mudança na visão dos indivíduos sobre o próprio comportamento no trânsito. Mas então, por que não diminuem as incidências de comportamentos de risco no trânsito? Por que os índices continuam apontando na direção ascendente? E onde se situa o profissional que se forma nos cursos de Pedagogia diante de tantos questionamentos? Qual a parte que lhe *cabe nesse latifúndio*?

Sem ousar colocar sob as *costas* do pedagogo a responsabilidade para a resolução de todas as mazelas sociais, é importante reconhecer que se faz necessário discutir sobre esse campo de ação profissional, visto que reconhecemos terem sido incipientes os avanços no sentido de educar para a conscientização da população quanto à responsabilidade individual pela preservação da vida no trânsito, do cuidado consigo mesmo e da coletividade. Dessa forma, e para refletir sobre a temática, o pedagogo é mais uma vez convidado à cena. Agora, para se debruçar sobre indagações que afetam a vida de convivência no espaço público em seus aspectos individual e coletivo. Logo, pedagogos dos mais diversos pontos do Brasil, possuem mais um problema epistemológico a ser posto em cheque: Qual o papel do pedagogo no sentido de promover o desenvolvimento de valores éticos consistentes, de construir novas consciências, novas relações consigo, com os outros, com a coisa pública, com o meio ambiente diante da educação para a cidadania no trânsito?

Nesse sentido é que esse trabalho se desenvolve e tem como objetivo central o de identificar o papel do pedagogo diante da educação para a cidadania no trânsito, quer seja no espaço escolar ou nos não escolares.

A pesquisa é de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico, em que foram convidados ao cenário teórico vários estudiosos, destacando-se: Freire (1997, 2007), Macedo (2018), Rozestraten (2004), Vasconcellos (1998) Schön (1997), Pecotche (1990, 1996); e obras documentais, no campo da legalidade, tais como o Código de Trânsito Brasileiro (1997), a Política Nacional de Trânsito (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006).

Revisitar o papel do pedagogo diante da temática do trânsito, e focada ainda na categoria epistêmica *cidadania*, amplia consideravelmente a trama gnosiológica das discussões, dado que nela se atravessam problemáticas inerentes à educação para a formação de cidadãos autônomos, sensíveis, reflexivos e participativos, que zelem pela garantia de seu direito de ir e vir, e capazes de atuar com responsabilidade na sociedade em que vivem.

Educação para a cidadania no trânsito: o pedagogo nos espaços escolar e não escolar

As sociedades se *pedagogizaram*, o que significa que a educação é um processo que faz parte de nosso convívio diário. O pressuposto de que a Pedagogia enquanto ciência é “[...] auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como *práxis* social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade e propor outros modos e processos para concretizá-la, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária” (FRANCO; LIBÂNEO; GARRIDO, 2007, p. 74), nos impulsiona a pensar que, se torna urgente a necessidade do pedagogo se embrenhar nos novos espaços educativos que surgiram ao longo desse e do século passado. Logo, não se pode encapsular a Pedagogia em matérias eminentemente relativas à docência, nem tão pouco nos eximir desse olhar. É necessário reconhecer que a profissão do pedagogo tem se construído com base em inéditos contornos, o que nos endereça a novos arranjos acerca de sua identidade e de seu papel. Dentre as inúmeras variáveis que lançaram a profissão para o eixo da *socialização pedagógica* nos diferentes espaços educativos, destacamos dentre muitas variáveis, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, que determina no artigo 5 (cinco), inciso IV, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “[...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”. (BRASIL, 2006).

Sob essa ótica, a educação para a cidadania no trânsito se aplica em duas áreas distintas, a do espaço escolar e a do não escolar.

Inicialmente é preciso definir o que é trânsito. Trazemos à cena um conceito conhecido sobre o fenômeno, porém muito esclarecedor:

Trânsito é feito por pessoas, dentro de uma dada sociedade, com grandes diferenças sociais e políticas, com interesses diversos, surgindo como elemento básico, inevitável, o conflito: o trânsito é uma disputa pelo espaço físico, que reflete uma disputa pelo tempo e pelo acesso aos equipamentos urbanos; é uma negociação permanente do espaço, coletiva e conflituosa. E essa negociação, dadas às características de nossa sociedade, não se dá entre pessoas 'iguais'; a disputa pelo espaço tem uma base ideológica e política, depende de como as pessoas se veem na sociedade e de seu acesso real ao poder. (VASCONCELLOS, 1998, p.19).

No senso comum, o trânsito é entendido como o tráfego de veículos. Entretanto, é necessário entendê-lo como um fenômeno de mobilidade, e que se desenvolve num dado espaço, quer seja esse particular ou público. Quando pensamos no espaço público, o trânsito ganha complexos contornos em razão dos grandes embates ideológicos que ali acontecem. É nesse espaço que identificamos que a luta de classe também se materializa, em que por vezes, pessoas com grandes automóveis são afetados por um sentimento de *empoderamento*, desrespeitando as demais, que frequentam esse espaço de convívio. Em outras ocasiões, a falta de valores éticos é notória, em que a impaciência, a deselegância no uso da palavra é notória. Outros pontos a serem refletidos são as políticas de mobilidade que não dão conta de levar adiante seus projetos, tais como o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana - Brasil Acessível, lançado em 2004, pelo Ministério das Cidades, e que teve como objetivo desenvolver ações para a garantia da acessibilidade nos sistemas de transporte e circulação de vias públicas para as pessoas com restrição de mobilidade. Constatamos ainda que, estamos distantes da meta posta pela Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana do Ministério das Cidades (SEMOB), a de construir cidades acessíveis.

Como podemos ver, o trânsito é um tema de necessária discussão, pois se encontra diretamente relacionado à vida das pessoas, e aos diferentes espaços que frequentam.

Dessa maneira, de que forma a educação para a cidadania no trânsito precisa se desenvolver no espaço escolar?

Temos observado que o tema *trânsito* tem sido abordado nas escolas preferencialmente no período reservado à Semana Nacional de Trânsito, em as crianças são motivadas a pintar semáforos, faixas de pedestres, a seguir a cartilha das normas de trânsito, o que nos remete a uma educação de cunho *imediatista/behaviorista*. Ao discorrer sobre o papel do pedagogo diante da *Educação para a cidadania no Trânsito* nossas reflexões não se limitam à discussão ao aspecto comportamental, normativo e

instrucional, ou em outras palavras, se distancia de pensar a educação centrada na transmissão de normas de segurança (utilização do cinto, uso da faixa de segurança, capacete, direção defensiva etc.) ou das questões relativas à legislação (multas, renovação da Carteira Nacional de Habilitação - CNH, dentre outros). É imprescindível reconstruir o olhar e ampliar a temática, razão pela qual o vocábulo *cidadania* foi acoplado, não de forma aleatória, à expressão *educação para o trânsito*, pois se coaduna à perspectiva de uma *cidadania emancipada*. A cidadania assistida refere-se à herança do *welfare state* americano, centrada no Estado paternalista. É uma cidadania em defesa do assistencialismo, enquanto por outro lado, a cidadania emancipada, sem descartar os preceitos assistencialistas, discute a autonomia como alicerce (DEMO, 1995). Assim, direcionamos nossas reflexões ao papel do pedagogo sob ótica da *Educação para a Cidadania no Trânsito*, o que amplia significativamente o raio de ação do discurso. A proposta é a de garantir práticas educativas em direção à construção de uma cidadania que promova competências e habilidades e que tematize a impropriedade, inclusive, das diversas formas de exclusão no trânsito.

Importante ainda clarificar que, a concepção de *cidadania* a qual nos remetemos nesse texto, está direcionada aos direitos e deveres que uma pessoa assume quanto à participação social e política ativa para a vida em sociedade, e em prol da edificação do bem comum. Dessa maneira, a educação cidadã priorizará a vida em todos as esferas em que essa se constitua e se apresente. Logo, o trânsito terá de se constituir numa temática não isolada desse contexto, mas que surgirá a partir da necessidade vital que todos possuem em realizar deslocamentos, priorizando-se a qualidade e a segurança desses.

Uma rota pedagógica que se defende é a do desenvolvimento de projetos de trabalho, que de acordo com Rozestraten (2004) mobilizem as mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, seria relevante que o docente interpusesse uma educação reflexiva em que pudesse diante da problemática do trânsito propor problemas de relevância emergente aos alunos; estruturar a aprendizagem diante de conceitos e grandes ideias na direção de superar os principais desafios; valorizar o ponto de vista do educando; adaptar o currículo para atingir as suposições dos alunos e avaliar a aprendizagem do aluno no contexto de ensino (ROZESTRATEN, 2004). Sobre os pontos assinalados, chamamos atenção para a importância do planejamento de ensino e sua direta relação com a aprendizagem do aluno.

Entende-se que o planejamento é um processo que perpassa as instâncias dos conceitos de planejar, do próprio planejamento e do que significa realizar um plano.

Nesse sentido, o planejamento consiste em situar no aqui e no agora, os rumos, os passos e os apetrechos em direção a uma aprendizagem realmente significativa.

Os elementos constituintes do planejamento são permeados por grande dose de imprevisibilidade. E é exatamente aqui que se encontram os nós, quando nos damos conta da impotência frente aquilo que pensamos estar sob nosso controle (objetivos, métodos, recursos, tempo, avaliação), mas que no campo do real se transfigura, revelando que a prática é reinventada no curso da profissão do pedagogo.

Entendemos que é preciso considerar um diálogo entre o planejamento e a aprendizagem em todas as esferas do ensino, isso porque:

- A aprendizagem é contínua, o que nos remete ao princípio de evolução do conhecimento, ou em outras palavras sei mais do que ontem e menos do que amanhã – um convite ao gerenciamento pelo educador do próprio processo de formação continuada, ou como ensina Vasco Moretto (2003): "Quem não se atualizar vai formar pessoas fora do seu tempo". Nessa perspectiva, esse terá de ser um dos princípios a ser tidos em conta num planejamento;
- A aprendizagem é determinada por meio de trocas. O que significa que os alunos não aprendem somente por meio da razão, mas na medida em que o indivíduo se sente tocado, envolvido, conectado, e em que se insere no mundo da intuição, das sensações, das emoções, dos sentimentos, sedimentando o aprendido. Logo, é imprescindível para o educador desenvolver o coeficiente comunicativo nas ações educativas.

Logo, caberá ao pedagogo refletir sobre o currículo e a didática adotados, para que seus esforços teóricos culminem em planejamentos de teor prático e social para a vida dos educandos.

Freire (1997) apresentou uma crítica ao currículo existente, sintetizada no conceito de *educação bancária*, que expressa a visão epistemológica do educador- do conhecimento como sendo transferido para o aluno. Apesar do conceito não ser novo, identifica-se que ainda é preciso conceber o ato pedagógico como ato dialógico, e neste sentido o currículo passaria a ser entendido como a dialética entre educador e educando no conhecimento e na leitura do mundo.

A questão do currículo é também uma das abordagens pertinentes a serem repensadas na educação para a cidadania no trânsito, trazida inclusive, no Código de Trânsito Brasileiro:

- I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;
- II - a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;
- III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;
- IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedade na área de trânsito. (BRASIL, 1997).

Como se observa, o trabalho do pedagogo nesse campo teria de se estender a todos os níveis de ensino, ou seja, na educação básica (nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e no ensino superior, tendo a interdisciplinaridade como o formato metodológico mais indicado. Denota-se ainda uma preocupação de que, a problematização quanto a redução de acidentes de trânsito fosse um assunto recorrente no ensino superior. Nesse sentido, entendemos que os cursos de formação de professores, e para fins desse artigo, o curso de Pedagogia, teria de tomar esse ponto como matéria de estudo em algum momento do currículo, *quicá*, no Estágio Supervisionado dirimido aos espaços não escolares.

Sobre o trabalho do pedagogo no espaço não escolar, esse se caracteriza no corpo da *educação não formal* que se caracteriza a partir de:

[...] processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2011, p. 17).

Logo, ela poderá acontecer dentro dos órgãos de trânsito, em organizações não governamentais, em diferentes instituições, e porque não dizer, na cidade como um todo.

O pedagogo no espaço não escolar tem o seu campo de ação educativa extenso, e pode desenvolver projetos em vários setores e direções, tais como:

- Midiáticos e publicitários para orientar os melhores comportamentos no trânsito;
- Na cidade, diante da orientação sobre como utilizar melhor o espaço público (educar sobre como usar a faixa de ciclista, de pedestre, etc.);

- Atividades pedagógicas em hospitais, instituições públicas diferenciadas, etc., *pedagogizando* esses espaços;
- Trabalhar na área da segurança do trabalho no trânsito;
- Criando jogos educativos e cooperativos;
- Criar livros e cartilhas educacionais de cunho reflexivo;

Dentre outras e inúmeros campos, inclusive, atividades educativas dentro das escolas, assim como atividades artísticas, orientação da família sobre a segurança da criança no trânsito.

São inúmeros as funções e atividades educativas que o pedagogo poderá desenvolver no espaço não escolar, pois para a sociedade, não há limites. Ainda e de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro, mais precisamente no artigo 74: “§ 1º É obrigatória a existência de coordenação educacional em cada órgão ou entidade componente do Sistema Nacional de Trânsito” (BRASIL, 1997), isso quer dizer, que dentro dos órgãos de trânsito, em âmbitos municipal, estadual e federal, a figura de um pedagogo se faz necessária. O que significa que esse é um espaço que se abre como um grande caudal de oportunidades de trabalho para o exercício da profissão.

Um ponto relevante sobre os conflitos que acontecem no trânsito e que prejudica a mobilidade nos diferentes espaços, quer sejam públicos ou não, se concentra necessariamente num foco: o ser humano. Isso não quer dizer que não consideremos o problema das malhas viárias, do veículo, da sinalização, etc. Mas por detrás de tudo, é a natureza humana a que deve ser tida como matéria de estudo, em especial, a forma como nos conduzimos diante das questões de natureza ética na sociedade. E é essa a questão que terá de ser considerada pelo pedagogo. Assim, independente do *locus* em que o pedagogo desenvolva o seu trabalho na esfera da educação para a cidadania no trânsito, terá de tomar alguns princípios teórico-metodológicos como marcos referenciais nesse campo. Fundamentos esses que discorreremos no bloco a seguir.

Princípios teórico-metodológicos da educação para a cidadania no trânsito

Alinhamos com a premissa teórica de uma educação para cidadania no trânsito que se distancie da transmissão de informações e da doutrinação de comportamentos preestabelecidos. Rota essa já algum tempo advertida pela Política Nacional de Trânsito:

A educação para o trânsito ultrapassa a mera transmissão de informações. Tem como foco o ser humano, e trabalha a possibilidade de mudança de valores, comportamento e atitudes. Não se limita a eventos esporádicos e não permite ações descoordenadas. Pressupõe um processo de aprendizagem continuada e deve utilizar metodologias diversas para atingir diferentes faixas etárias e clientela diferenciada. (BRASIL, 2004, p. 15).

A referência nos permite contextualizar alguns pressupostos da *práxis* que se destacam no trabalho pedagógico nos diferentes espaços educativos (escolar ou não escolar):

1. A educação para o trânsito não possui um caráter meramente normativo, ou seja, não pode restringir-se ao ensino de regras e normas de trânsito;
2. O foco educativo deve voltar-se para a construção de valores, hábitos e atitudes, assentes numa *práxis* ética reflexiva;
3. Nenhuma ação educativa pode estar limitada ao campo do individual. A população, protagonista do trânsito, deve ser parceira na conquista de valores. Todos devem ser sensibilizados, sejam pedestres, ciclistas ou motoristas;
4. A metodologia precisa contemplar um planejamento interdisciplinar, sistemático, gradual e contínuo, envolvendo trânsito, habitação, saneamento, transporte, meio ambiente, saúde etc;
5. O desenvolvimento de políticas públicas favorecerá a acessibilidade e a mobilidade, além de ações estratégicas voltadas ao planejamento urbano.

Os pressupostos apontados convidam para uma forma específica de organização dos conhecimentos em Educação para a Cidadania no Trânsito e demarcam alguns princípios teórico-metodológicos a serem tidos em conta na atividade educativa do pedagogo: a Interdisciplinaridade/ensino transversal, a *Práxis* reflexiva e sensível, a Educação Inclusiva e a Mobilização Social.

Discorreremos sobre cada um dos pontos na intenção de retratar o papel do pedagogo diante da educação para a cidadania no trânsito.

Inicialmente é preciso estabelecer a diferença entre a transversalidade e a interdisciplinaridade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais delimitam os respectivos campos, demarcando que a interdisciplinaridade:

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal

como é conhecida, historicamente se constituiu. (BRASIL, 1998, p. 30).

No que se relaciona à transversalidade, define como:

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade). (BRASIL, 1998, p. 30).

Ambos princípios encaminham a necessidade de que os conhecimentos pedagógicos sejam ordenados, enquanto sentido de totalidade. Na verdade, o discurso não é novo, ele já se apresentava desde a Antiguidade no programa de ensino dos mestres gregos, a *Paidéia*, que tinha por tarefa a formação geral, no sentido de construir o homem como *cidadão*. A fragmentação e compartimentalização foi o resultado da tentativa histórica em selecionar e organizar o conhecimento, tornando a *disciplinaridade* o modelo metodológico norteador por décadas, consolidando o domínio de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, o que impediu até certo ponto, a compreensão dos complexos níveis de interdependência entre esferas das diversas ciências.

A abordagem interdisciplinar caracteriza-se pela estruturação em regime de intercâmbio e colaboração intencional entre disciplinas ou áreas de conhecimento. Segundo Ivani Fazenda (2003):

O prefixo ‘inter’ dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de ‘troca’, ‘reciprocidade’, e ‘disciplina’, de ‘ensino’, ‘instrução’, ‘ciência’. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento. (FERREIRA *apud* FAZENDA, 2003, p. 21-22).

Diante do exposto, a interdisciplinaridade perpassa pela noção de interconectividade do conhecimento, e se apresenta hoje como um dos grandes desafios para a educação. Afirmativa que se aplica à temática *Educação para a Cidadania no Trânsito*, que ao ser organizada sob o prisma interdisciplinar proporciona uma aprendizagem estruturada e rica frente às diferentes disciplinas que compõem a parte comum e diversificada do currículo nos mais diversos níveis de ensino.

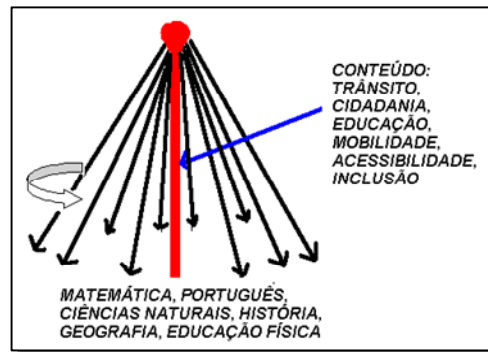
No entanto, para que se construa uma metodologia de caráter interdisciplinar, não basta mudar de uma concepção fragmentada de conhecimento para uma visão unificadora. É preciso um câmbio de dentro para fora, ou em outras palavras, um diálogo filosófico do pedagogo consigo, diante de suas próprias convicções. Isso porque, a interdisciplinaridade embute a *corporeificação* (FREIRE, 2007) de atitudes e condutas interdisciplinares. O que implica na construção em si de um espírito altruísta. Ser interdisciplinar, afinal, como já foi pontuado por Freire (2007), requer a disposição para o diálogo. Logo, as competências da formação do pedagogo teriam de considerar a complexa dimensão de suas subjetividades e não apenas a inter-relação entre as áreas de conhecimento.

Já a transversalidade é um modelo metodológico adequado para o tratamento de temas específicos, que estão presentes em nosso dia-a-dia, e que se apresentam de forma implícita, compondo em muitas das vezes o currículo oculto, que de acordo com Silva (2001, p.78):

[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...].

Os temas transversais não se constituem numa disciplina específica. Seus objetivos e conteúdos devem estar inseridos em diferentes momentos de cada uma das disciplinas e devem permear a prática educativa como um todo. Entendemos ser a transversalidade um desafio para a prática do pedagogo, já que para desenvolver os temas transversais há que se ter claramente construído a perspectiva do que significa o trabalho pedagógico interdisciplinar. Tomar o *trânsito e a cidadania* como temas transversais, significa entendê-los como eixo unificador, em torno do qual organizam-se as disciplinas, conforme sugere a figura a seguir:

Figura: Integração eixo trânsito e cidadania e disciplinas curriculares



Fonte: As autoras.

A figura denota que as disciplinas passam a girar sobre esse eixo, enriquecendo o currículo, ao superar a fragmentação e manter o critério do currículo em rede ⁽³⁾.

Desta forma, é mister que o pedagogo se aproprie da prática de reunificar o conhecimento, com vistas a revisar o hábito que desde longa data, nos remete a enxergar o conhecimento de forma fragmentada e descontextualizada. Entendemos que essa é uma das inúmeras barreiras para estabelecer uma prática interdisciplinar. Outra consiste na própria inclusão das temáticas transversais *trânsito e cidadania* ao currículo. É mister que as mesmas não funcionem como apêndice, mas como parte integrante da proposta pedagógica curricular. Entendemos que a sala de aula é um espaço de síntese, propício para os encontros dos mais variados saberes, ou seja, chegar à compreensão de que fazemos parte do *tudo*, ou como diria Lispector: “Tudo começou com um sim. Uma molécula disse sim para outra molécula e nasceu a vida” (LISPECTOR, 1998, p. 18).

Sobre a *práxis* ética reflexiva e sensível, iniciamos nossa discussão a partir da concepção de *práxis* adotada nesse trabalho, como “[...] a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1997, p. 38). Neste sentido, a *práxis* estabelece que o ato de educar é a intersecção entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz, indicando que o saber exige uma reflexão de natureza crítica e prática, de modo que o discurso teórico seja aliado à sua aplicação prática.

³ A metáfora do currículo em rede surge no século XX em contraposição ao paradigma disciplinar. Nela os educandos enquanto *nós-de-rede*, trabalham individual e coletivamente, construindo seus saberes para um co-labo. O currículo em rede valoriza a comunidade, a interação, os contextos, a complexidade, o fluxo, a mudança. (FIGUEIREDO, 2002).

Ainda em defesa dessa concepção, encontramos muitos teóricos da educação contemporânea que defendem a ideia de que os educadores precisam assumir a autonomia de sua formação, tomando a prática reflexiva como base. Neste sentido, Schön (1997) argumenta que a formação de professores passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas e propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, mediada pela reflexão. Sugere a conversa-reflexiva-com-a-situação, onde através do diálogo, se busca construir propostas alternativas de intervenção na realidade escolar.

Mas é em Macedo (2018, p. 451) que nos remetemos a *práxis* como uma reflexão de natureza sensível e ética, sobre esse ponto:

[...] “ética da *práxis*”, que entendemos ser uma condição inerente daquele que ensina nessa esfera do conhecimento e que significa estar preparado na teoria e na prática para ensinar o que se pretende, quer seja em termos de competências, saberes, conhecimentos, atitudes, etc.

Em outras palavras, a ética para ser ensinada, é preciso ser vivenciada. Significando que terá de ser ligada à reflexão, à sensibilidade e aliada à dimensão da ação. Sem a ação, o vocábulo ética se transforma em verbalismo destituído de conteúdo, ou seja, a ética sem a ação e a reflexão nega o diálogo, é puro ativismo.

Mas como o pedagogo pode tomar a *práxis* ética reflexiva e sensível como parte de seu papel e em seu cotidiano escolar?

A *práxis* ética reflexiva e sensível pressupõe uma grande bagagem de conhecimentos atitudinais por parte do educador, destacando-se dentre eles: a consciência da intencionalidade do seu próprio fazer. A consciência é uma condição imprescindível para o desenvolvimento das funções reflexiva e sensível que sustentam o fazer pedagógico do pedagogo. E quando saber que a consciência atua? Segundo Pecotche (1990, p.38), educador argentino:

Prestar atenção em tudo quanto se pensa e faça significa que é a nossa consciência que atua. Isto deverá ser muito praticado, porque o esquecimento costuma postergar a realização de nossos melhores propósitos, quando variamos constantemente o que nos propusemos. Para viver em plenitude consciente é necessário que a consciência se manifeste com permanente atenção; que vigie e intervenha em tudo o que pensemos e façamos. Por outro lado, o exercício contínuo desta prática vigoriza a memória, que é a faculdade de recordar, e já não haverá o temor de que se debilite, se perca ou se reduza.

A atenção neste processo, significa ainda não deixar passar despercebido a indissolubilidade entre o pensar e o sentir e entre o pensar, o sentir e o realizar. A atitude, tenderá a uma *práxis* intencional, auto-determinada pela escolha de valores éticos que antecipem um modo de agir social.

Finalmente, a *práxis ética* reflexiva e sensível terá de realmente se consubstanciar na capacidade de interagir pensamento e ação como forma de construção de uma nova sociedade, razão pela qual adotará o princípio do respeito como um dos pilares que fundamentam à inclusão.

Sobre as o princípio da percepção da problemática do trânsito atrelada à educação inclusiva, clarificamos que esse conceito tem como ponto de partida o:

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Logo, o paradigma inclusivo se encontra assente na garantia de que os direitos constitucionais são para todos.

Sob essa ótica, entendemos ser necessário discutir a inclusão sob o enfoque da educação para a cidadania no trânsito, o que significa ter de nos reportar sobre a temática da *acessibilidade*.

Inicialmente, a acessibilidade justifica-se no conceito de *direito*, dentre eles à *cidade*, fundamentado na Constituição Federal Brasileira de 1988, e que viabiliza que a inclusão nas questões relativas ao desenho urbano e que perpassa dentre outras construções, pelo desafio de solucionar os problemas relativos à circulação.

Acessibilidade também não apenas permite que pessoas com necessidades educativas especiais, pessoas com deficiências, com mobilidade reduzida, dentre outros grupos sociais, participem de atividades que incluam os mais diversos tipos de direitos. Consiste na possibilidade de acesso das pessoas a todos os espaços públicos e nos remete à inclusão e a extensão do uso de todas as facilidades viárias, tecnológicas, etc., de modo a facilitar à adaptação e a locomoção, eliminando as barreiras de diferentes naturezas.

Pode-se afirmar que hoje vivemos uma crise de mobilidade, que encampa diversas variáveis dentre elas as de cunho sócio-político-econômico. A problemática

exige a construção de uma nova visão que considere o acesso universal ao espaço público.

Todas essas são matérias teriam de permear o interesse do pedagogo no que se relaciona à educação para a cidadania no trânsito. É importante que desde a infância, a criança aprenda que possui um direito de *ir e vir* (BRASIL, 1988), e que esse está, por sua vez, atrelado ao do das demais pessoas. Direito esse que inclui as questões relativas à acessibilidade e que estão postas nos mais diferentes documentos, dentre eles e cronologicamente:

- Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, e que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, dando outras providências;
- Lei de Acessibilidade 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (crianças, obesos, gestantes, idosos, etc.);
- Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamente as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, dando prioridade de atendimento às pessoas especificadas;
- Decreto 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (crianças, obesos, gestantes, idosos etc.);
- Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Em suma, a ideia de uma educação inclusiva no trânsito tem como base o pressuposto do caráter público do espaço, de que todos os membros da sociedade gozam do mesmo direito de locomoção e que devem ser moralmente responsáveis, solidários e autônomos, a fim de que possam desenvolver uma relação de igualdade na utilização deste espaço, sendo esta uma conquista objetiva do bem comum.

A esfera do legal denota que é preciso que o pedagogo se aproprie de seu papel, de suas novas atividades e funções nos diferentes espaços sociais, interagindo com diversas áreas do conhecimento - Psicologia, Filosofia, Sociologia, Estudos Culturais, Antropologia, Pedagogia, Engenharia, dentre outras - o que implica num rico debate tanto na sua componente teórica, quanto na sua vertente prática. Isso promoveria que o educando percebesse diante de diversos questionamentos, ou seja, que possa refletir

sobre si no espaço público, em que terá de discernir entre o ser e o não ser no trânsito. Ao analisar esse ponto, há muito o que ser ensinado nas escolas, isso porque é comum lidar nas ruas com motoristas imprudentes, pedestres incautos, pessoas desatentas, poder público omissos.

A mobilização social é um princípio teórico-metodológico que necessitaria ser levado em conta no papel que o pedagogo exerce no âmbito da educação para a cidadania no trânsito. Toro (2007), afirma que a mobilização social é um processo de convocação de vontades para uma mudança de realidade através de propósitos estabelecidos em consenso. Nesta concepção, o pedagogo é um mobilizador em potencial e a comunicação é fator *sine qua non* para a sustentação deste processo mobilizador.

Pronunciar sobre o princípio de mobilização social, significa não restringir o conceito à mera participação ou ao voluntariado. Deve-se entendê-lo como processo de formação sistemático, gradual e contínuo. Mobilização social é segundo Toro (2007) meta e meio na consecução de projetos de interesse público. O conceito pressupõe ainda uma interface frente às concepções de:

1. Público: do que é de todos e não espaço de alguns;
2. A criação de elos/redes sociais. Elos que se traduzem na integração dos vários setores em prol de projetos de interesse público. Na escola, o primeiro elo se dá na relação professor- aluno, logo a integração com a família e em terceiro momento, com a comunidade. A formação de elos sociais, pressupõe o conhecimento na formação, organização, problemas e interesses de cada um destes setores;
3. Controle Social: que significa o acompanhamento na execução dos projetos, o que implica, dentre outras questões, em avaliar os objetivos, os processos e resultados. Num âmbito mais amplo, o controle social se dá na verificação das ações da gestão pública.

Contextualizando a temática educação para a cidadania no trânsito, a mobilização social pressupõe na ação: Organizar ações para a construção de posturas mais positivas em relação ao trânsito; Desenvolver fóruns sociais de debate na escola, com a comunidade com vistas à interferência nas políticas locais; Difundir amplamente as experiências bem-sucedidas de mobilização.

Por fim, mobilização não é organização de campanhas, eventos, manifestações. Mas ato político pedagógico, no sentido de convocar consciências na participação de uma sociedade eficaz, democrática, equânime.

Das discussões apresentadas, concebemos que o papel do pedagogo diante da educação para a cidadania no trânsito se desenvolve nos diferentes espaços educativos, e que independentemente de onde esse trabalho se incrementa, serão vários e complexos os desafios educacionais. Sabe-se que hoje, inclusive, as problemáticas que envolvem o trânsito nas grandes cidades já são tratadas, como questão de *saúde pública*. No entanto, a matéria necessita ser ainda despertada nos cursos de formação em Pedagogia, de modo a articular dinamicamente a prática e a teoria, o ensino e a comunidade, mas especialmente, é preciso educar para humanizar.

Considerações Finais

Afinal, quem é esse profissional o pedagogo? Seu papel, assume analogamente a imagem dos tentáculos de um polvo, que se estende em muitas direções. O fato é que, conforme mencionamos, a sociedade hoje se encontra em processos cada vez mais complexos de *pedagogização*, em que a figura do pedagogo se torna mais do que necessária.

Buscamos descortinar que a temática do trânsito tem sido escamoteada dentro da escola, enquanto uma *guerra civil* silenciosa se desenvolve no seio das grandes sociedades. A *sociedade do automóvel* avança, o convívio no espaço público denuncia todos os dias o *modus vivendi* dos motoristas de automóveis, que se lançam nas faixas de pedestres, nas zonas de acesso reservadas às pessoas com deficiências, nas buzinas que intimidam, no vai-e-vem das motos envenenadas que se impõem sobre os transeuntes, na luta pela sobrevivência dos catadores de lixo reciclável por um espaço a mais na cidade. Há um processo de humanização que clama. E humanizar é também tarefa da educação.

Do exposto, identificamos que o pedagogo, quer seja no espaço escolar, ou não escolar, assume papel relevante diante da matéria, já que se constitui num dos agentes ativos para a transformação das pessoas que compõem as diferentes sociedades. Sua prática mediadora se aplica no câmbio das mentes e sensibilidades humanas, chamando atenção para as diferentes problemáticas eminentes, como a do trânsito, que embute outras questões pertinentes, tais como a da inclusão. É preciso que a prática social inclusiva se aplique e se democratize também nesse espaço.

É necessário ainda compreender que as discussões realizadas não intencionam enclausurar o papel do pedagogo no *corpus* teórico que envolve a educação para a

cidadania no trânsito, apresentar *receitas prontas*, ou ainda, criar mais uma disciplina/matéria de estudos. Mas entendemos que o texto se constitui num marco relevante no sentido de reconhecer que é preciso aproximar o currículo à vida. Há tanto o que se ensinar, e tanto o que se se ensina e que para pouco serve!!

Apostamos que cada pedagogo deverá realizar a sua jornada com vistas a introduzir mudanças nas organizações escolares e não escolares, e em especial, provocar transformações na didática de *si mesmo*, repensando o que é ensinar, para que ensinar, como ensinar, onde ensinar, para encontrar a si mesmo em suas práticas pedagógicas e a ontogênese de seu *que fazer*. O que significa em outras palavras que alinhamos com a máxima de que: “A arte de ensinar consiste em começar ensinando-se primeiro, a si mesmo”. (PECOTCHE, 1996).

Referências

- BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro**. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Brasília, DF: 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm Acesso em: 14 out. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 out. 2018.
- BRASIL. **Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 14 out. 2018.
- BRASIL. **Lei das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm Acesso em: 17 set.2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos - apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de trânsito**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_360352_RESOLUCAO_N_166_DE_15_DE_SETEMBRO_DE_2004.aspx Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Prioridade de atendimento às pessoas especificadas e normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 17 set.2018.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada, cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; GARRIDO, Selma Pimenta. Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura Política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso**. 2018. 513f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORETTO, Vasco. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

OMS EM NÚMEROS. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/> Acesso em: 12 jul. 2018.

PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Curso de Iniciação Logosófica**. 10. ed. São Paulo: editora Logosófica, 1990.

PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Introdução ao Conhecimento Logosófico**. São Paulo: Ed. Logosófica, 1996.

PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.

ROZESTRATEN, Renier. **Princípios psicopedagógicos da educação transversal para professores do ensino fundamental**. Campo Grande: UCDB, 2004.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nízia Maria Duarte. **Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VASCONCELLOS, Eduardo A. **O que é trânsito**. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos).

Recebido em: Outubro de 2018.

Aceito em: Maio de 2019.

Como referenciar este artigo:

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CHECCUCCI, Maribel Machado Oliveira; O pedagogo nos espaços escolar e não escolar: a cidadania no trânsito. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 15, p. 59-79, jul./set., 2019 e-ISSN 2359-2087. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3508>.